

**FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE**

Renata Galvão Diniz do Nascimento e Silva

**CRITÉRIOS DE QUALIDADE PARA FORMAÇÃO
DOCENTE EM SAÚDE COM USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE
INFORMACÃO E COMUNICACÃO (TDIC), FRENTE A MISSÃO FORMATIVA DO
CEFOPE/RN**

Rio de Janeiro

2016

Renata Galvão Diniz do Nascimento e Silva

**CRITÉRIOS DE QUALIDADE PARA FORMAÇÃO
DOCENTE EM SAÚDE COM USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE
INFORMACÃO E COMUNICACÃO (TDIC), FRENTE A MISSÃO FORMATIVA DO
CEFOPE/RN**

Dissertação apresentada à Escola Politécnica em Saúde Joaquim Venâncio, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional em Saúde.

Orientador: Prof. Dr. Francisco José da Silveira Lobo Neto

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Milta Neide Freire Barron Torrez

Rio de Janeiro

2016

Catálogo na fonte

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Biblioteca Emília Bustamante

S586c Silva, Renata Galvão Diniz do Nascimento e
Critérios de qualidade para formação docente
em saúde com o uso de tecnologias digitais de
informação e comunicação (TDIC), frente a missão
formativa do CEFOPE/RN / Renata Galvão Diniz do
Nascimento e Silva. - Rio de Janeiro, 2016.
124 f.

Orientador: Francisco José da Silveira Lobo
Neto

Coorientadora: Milta Neide Freire Barron
Torrez

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação
Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de
Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz,
2016.

1. Docentes. 2. Capacitação de Recursos Humanos em
Saúde. 3. Tecnologias Digitais de Informação e
Comunicação. I. Lobo Neto, Francisco José da
Silveira. II. Torrez, Milta Neide Freire Barron.
III. Título.

CDD 370.71

Renata Galvão Diniz do Nascimento e Silva

**CRITÉRIOS DE QUALIDADE PARA FORMAÇÃO
DOCENTE EM SAÚDE COM USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS DE
INFORMACÃO E COMUNICACÃO (TDIC), FRENTE A MISSÃO FORMATIVA DO
CEFOPE/RN**

Dissertação apresentada à Escola Politécnica em Saúde Joaquim Venâncio, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional em Saúde.

Aprovada em 14/07/2016

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco José da Silveira Lobo Neto (Fiocruz/EPSJV)

Prof.^a Dr.^a Ana Margarida Campello (Fiocruz/EPSJV)

Prof.^a Dr.^a Maria Inês do Rego Monteiro Bomfim (Faculdade de Educação - UFF)

Prof. Dr. Júlio César França Lima (Fiocruz/EPSJV) – Suplente

Prof. Antonio Tadeu Cheriff dos Santos- INCA (Suplente)

Dedico este estudo a minha filha Marina, razão maior para seguir em frente e nunca deixar de lutar pelos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu guia maior, fortaleza para os dias difíceis. Agradeço por tantas bênçãos recebidas em minha vida, nunca deixando que os momentos difíceis enfraquecessem o desejo de vencer.

Ao meu orientador, professor Lobo, pela paciência, sabedoria e condução deste trabalho com a tranquilidade que é uma de suas características. Abriu as portas da sua casa para nos acolher. Sou eternamente grata pelos ensinamentos recebidos. Com ele aprendi valores para a vida. Obrigada meu mestre.

À minha coorientadora, professora Milta Torrez, pela sintonia marcante na sua condução, juntamente com o professor Lobo, sempre solícita a ajudar em todos os momentos de orientação. O carinho acolhedor que recebi dela foi fundamental para erguer a cabeça nos momentos difíceis e continuar a luta. Obrigada minha querida.

Aos professores do mestrado, pelos ensinamentos e contribuições para a realização deste estudo. Em especial, ao professor coordenador deste curso, professor Júlio Lima.

À Patrícia Moço, pelo acolhimento de todos os estudantes da RET-SUS nesta casa, sempre solícita a ajudar no que fosse preciso.

Aos colegas de turma, pela amizade construída durante os momentos coletivos, pela grande família construída ao longo dos dois anos de curso. Em especial, às colegas do CEFOPE - RN.

Ao meu esposo Ederval Junior, pelo amor incondicional, pela compreensão e pelo incentivo diário, até nos momentos de ausência, nas viagens e infinitas horas de estudo.

À minha família, que dedicou seu tempo para apoiar e não deixar que as dificuldades superassem a conquista. A todos que compreenderam e ajudaram a cuidar da nossa filha, tão pequena, para que eu pudesse me dedicar ao mestrado.

Aos colegas de trabalho do CEFOPE, os quais nem imaginam o quanto este foi um trabalho coletivo. Com eles aprendi o que não tem em livro algum e só a prática ensina. Agradecimento especial à Fernanda Faustino, Wilka Carla, Eleonora Márcia, Cybelle Medeiros e Susy, pela certeza de que sempre torceram pela nossa conquista pessoal e profissional.

À revisora/bibliotecária, Thalita Eliziário cujo cuidadoso trabalho trouxe ainda mais valor ao nosso esforço.

Aos demais colegas de trabalho, pelo apoio indispensável durante a trajetória.

A todas as pessoas que vibraram com a nossa vitória e sempre estiveram ao nosso lado,
muito obrigada.

RESUMO

A formação de profissionais de saúde, especialmente em nível técnico, para atender as necessidades do SUS, é realizada pela Escola Técnica do SUS do Rio Grande do Norte (ETSUS RN), responsável pelo ordenamento da educação profissional e pela promoção de cursos de qualificação e especialização técnica na área de saúde, além da formação para seus docentes. A ETSUS RN identifica na utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) a possibilidade de qualificar os processos de formação dos docentes, reafirmando o seu compromisso ético-político em promover a formação de trabalhadores da saúde críticos, reflexivos e criativos, capazes de contribuir para a transformação da realidade na qual vivem e atuam, portanto, esta pesquisa tem como principal objetivo a identificação e sistematização de critérios de qualidade de cursos com base em três categorias para proposição de critérios para a ETSUS RN. Neste estudo, optou-se pela abordagem qualitativa, tendo sido realizada uma análise documental - por meio da análise temática dos conteúdos proposta por Bardin (2011) e reconhecida por Minayo (2014) – dos Curso de Formação Docente em Educação Profissional na Área da Saúde e do Curso de Gestão Pedagógica para as ETSUS; além de uma consulta a documentos legais, tais como o Decreto nº 5.622/2005, a Resolução nº 2/2015 e os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância/2007, os quais contribuíram para o alcance dos Objetivos, na identificação e sistematização de critérios de qualidade para cursos de formação docente em saúde com uso das TDIC. Diante das categorias selecionadas nesta análise temática de conteúdo (visão de qualidade, formação docente de qualidade e uso de TDIC para formação docente), procuramos extrair os sentidos que cada documento apresentou, na expectativa da identificação e sistematização de critérios de qualidade para a formação docente na Escola, possibilitando sua proposição. Os critérios selecionados foram: o uso da modalidade a distância para formação dos docentes da ETSUS RN; a existência de momentos presenciais; a formação humana integral em uma formação docente, a visão crítica da realidade e dos serviços de saúde; a qualificação de todos os profissionais envolvidos na mediação do processo ensino-aprendizagem; a instalação de infraestrutura de apoio ao docente da ETSUS RN nas oito regiões de saúde do estado; a avaliação da educação a distância. Percebeu-se que a grande vantagem da adoção do método da pesquisa documental consistiu no fato de nos apropriarmos, por meio dos documentos, de uma parte da história constituída mediante os cursos de formação docente para a ETSUS RN e da base legal selecionada neste estudo e de quanto todos os documentos permitiram associar a qualidade à formação docente com o uso

de TDIC, além de sistematizar critérios de qualidade para a formação dos docentes como um produto concreto para a ETSUS RN.

Palavras-chave: formação docente; formação de qualidade; tecnologias digitais da informação e comunicação.

RESUMEN

La formación de los profesionales de la salud, sobre todo a nivel técnico, para satisfacer las necesidades del SUS, se lleva a cabo por la Escuela de Rio Grande do Norte SUS Técnica (ETSUS RN), responsable de la planificación de la educación y la promoción de cursos de formación y conocimientos técnicos en el área de la salud, así como la formación de sus profesores. El RN ETSUS identifica el uso de la Información y Comunicación Digital Technologies (TDIC) la capacidad para calificar los procesos de formación de maestros, reafirmando su compromiso ético y político para promover la formación de los trabajadores en materia de salud crítico, reflexivo y creativo, capaz de contribuir a la transformación de la realidad en la que viven y trabajan, por lo tanto, la presente investigación tiene como objetivo identificar y sistematizar los criterios de calidad cursos en base a tres categorías de criterios para la proposición de RN ETSUS. En este estudio, hemos elegido el enfoque cualitativo y se llevó a cabo el análisis documental - a través del análisis temático de los contenidos de la propuesta por Bardin (2011) y reconocido por Minayo (2014) - Curso de Formación Profesor de Educación Profesional en el Área de la Salud y el Curso de Gestión de la Educación para ETSUS; y una consulta de los documentos legales, tales como el Decreto N ° 5.622 / 2005, la Resolución N ° 2/2015 y parámetros de calidad de la Educación Superior a Distancia / 2007, lo que contribuyó a la consecución de objetivos, identificación y sistematización criterios de calidad para los cursos de formación del profesorado en materia de salud con el uso de TDIC. En las categorías seleccionadas en este análisis temático de contenido (calidad de la visión, la calidad de la formación del profesorado y el uso de TDIC para la formación de profesores), tratamos de extraer el sentido de que todos los documentos presentados, en espera de la identificación y sistematización de criterios de calidad para la formación del profesorado la escuela, lo que le proposición. Los criterios fueron: el uso de la modalidad a distancia para la formación de maestros RN ETSUS; la existencia del tiempo de clase; la formación humana integral en la formación del profesorado, visión crítica de la realidad y los servicios de salud; la cualificación de los profesionales que intervienen en la mediación del proceso de enseñanza-aprendizaje; la enseñanza de la infraestructura de apoyo RN ETSUS la instalación en las regiones de salud del estado de ocho; Evaluación de la educación a distancia. Se observó que la gran ventaja de la adopción del método de investigación documental consiste en el hecho de apropiarse, a través de los documentos, parte de la historia compuesta por los cursos de formación del profesorado para RN ETSUS y la base jurídica elegida en este estudio y cómo todos los documentos permite asociarse con la formación de profesores de

calidad con el uso de TDIC, y sistematizar los criterios de calidad para la formación de los maestros como un producto concreto para RN ETSUS.

Palabras clave: formación del profesorado; formación de calidad; tecnologías de la información y de la comunicación digital.

SUMMARY

The training of health professionals, especially at the technical level, to meet the needs of the SUS, is held by the School of Rio Grande do Norte SUS Technical (ETSUS RN), responsible for the planning of education and the promotion of training courses and technical expertise in the health area, as well as training for their teachers. The ETSUS RN identifies the use of Information and Communication Digital Technologies (TDIC) the ability to qualify the processes of formation of teachers, reaffirming its ethical and political commitment to promote the training of workers in critical health, reflective and creative, able to contribute to the transformation of reality in which they live and work, therefore, this research aims to identify and systematize courses quality criteria based on three categories for criteria proposition for ETSUS RN. In this study, we chose the qualitative approach and was carried out a documentary analysis - through thematic analysis of the proposal contents by Bardin (2011) and recognized by Minayo (2014) - the Training Course Lecturer in Professional Education in Health Area and the Educational Management Course for ETSUS; and a consultation of legal documents such as Decree No. 5,622 / 2005, Resolution No. 2/2015 and Quality Benchmarks for Higher Distance Education / 2007, which contributed to the achievement of objectives, identifying and systematizing quality criteria for teacher training courses in health with use of TDIC. On the categories selected in this thematic content analysis (quality of vision, teacher training quality and use of TDIC for teacher training), we try to extract the sense that every document presented, pending the identification and systematization of quality criteria for teacher training School, enabling it proposition. The criteria were: the use of distance mode for training of teachers ETSUS RN; the existence of classroom time; the integral human formation in teacher training, critical view of reality and health services; the qualification of the professionals involved in mediating the teaching-learning process; teaching support infrastructure installation ETSUS RN in the eight state health regions; evaluation of distance education. It was noticed that the great advantage of the adoption of the documentary research method consisted in the fact of appropriating, through the documents, part of the story made up by the teacher training courses for ETSUS RN and the legal basis selected in this study and how all documents allowed to associate with quality teacher training with the use of TDIC, and systematize quality criteria for the training of teachers as a concrete product for ETSUS RN.

Keywords: teacher training; quality training; digital information and communication technologies.

LISTA DE SIGLAS

MAS	Pesquisa de Assistência Médico-Sanitária
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFOPE	Centro de Formação de Pessoal para os Serviços de Saúde Dr. Manoel da Costa Souza
CEGEPE	Curso de Especialização em Gestão Pedagógica para as Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CT	Complexo Temático
DAB/MS	Departamento de Atenção Básica do Ministério da Saúde
EAD	Educação a Distância
ENSP/Fiocruz	Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ESF	Estratégia Saúde da Família
ETSUS	Escola Técnica do Sistema Único de Saúde
FEE/RN	Fórum Estadual de Educação do Rio Grande do Norte
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ME	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura

MS	Ministério da Saúde
NIAD	Núcleo Interdisciplinar de Apoio Docente
PBP	Programa Brasil Profissionalizado
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDR	Plano Diretor de Regionalização
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROFAE	Projeto de Formação dos Trabalhadores da Área de Enfermagem
PROFAPS	Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde
RET-SUS	Rede de Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde
RS	Regiões de Saúde
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESAP/RN	Secretaria de Estado da Saúde Pública do Rio Grande do Norte
SESu	Secretaria de Educação Superior
SGTES	Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Paralelo entre os aspectos presentes em cada documento (2000, 2003 e 2007), que deverão ser observados em um curso na modalidade a distância.....	46
Quadro 2. Categoria: visão de qualidade.....	64
Quadro 3. Categoria: formação docente de Qualidade.....	73
Quadro 4. Categoria: uso de TDIC para formação docente.....	79
Quadro 5. Critérios de Qualidade para a Formação Docente com o uso de TDIC.....	87

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 - TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE DE QUALIDADE	27
CAPÍTULO 2 - TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM SAÚDE	43
CAPÍTULO 3 - BASES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	53
3.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	54
3.2 PESQUISA DOCUMENTAL	56
3.3 PLANO DE ANÁLISE	59
CAPÍTULO 4 - BASES EMPÍRICAS PARA IDENTIFICAÇÃO DOS CRITÉRIOS DE QUALIDADE DAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DOCENTE	61
4.1 CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NA ÁREA DE SAÚDE - PROJETO PILOTO	61
4.2 CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO PEDAGÓGICA PARA AS ESCOLAS TÉCNICAS DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE	63
4.3 DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE NOS DOCUMENTOS SELECIONADOS	65
4.3.1 Categoria: Visão de Qualidade	66
4.3.2 Categoria: Formação Docente de Qualidade	75
4.3.3 Categoria: Uso de TDIC para a formação docente de qualidade	82
CAPÍTULO 5 – CRITÉRIOS DE QUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A ESCOLA TÉCNICA DO SUS DO RIO GRANDE DO NORTE	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICE A	104

INTRODUÇÃO

Desde a década de 80, o Sistema Único de Saúde (SUS) integra a história da luta pela conquista da democracia no Brasil. A sua consolidação, a qual se dá a partir da Lei nº 8.080/1990, é um esforço em prol de um projeto de sociedade que amplia os limites do exercício da cidadania, tornando viva a premissa constitucional de que a “saúde é direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 1988).

Diante da referida conquista, a luta pelo direito à saúde e pela consolidação do SUS tem se expressado a partir da articulação de trabalhadores da saúde, pesquisadores e militantes dos movimentos sociais. Nesse sentido, a formação dos profissionais para atuar no sistema de saúde sempre foi um grande desafio. “Trazer o campo do real, da prática do dia a dia de profissionais, usuários e gestores mostra-se fundamental para a resolução dos problemas encontrados na assistência à saúde e para a qualificação do cuidado prestado aos sujeitos” (BATISTA; GONÇALVES, 2011, p. 884).

A formação dos profissionais de saúde para atender as necessidades do SUS, em todos os seus níveis, especialmente o técnico, é um componente decisivo para a efetivação de políticas de saúde potencialmente capazes de fortalecer e aumentar a qualidade das respostas às demandas da população, tendo em vista o papel desses trabalhadores no desenvolvimento das ações e serviços de saúde.

Em 2009, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na sua Pesquisa de Assistência Médico-Sanitária (AMS) - que investiga todos os estabelecimentos de saúde do país que prestam assistência à saúde individual ou coletiva, públicos ou privados, com ou sem fins lucrativos, em regime ambulatorial ou de internação, com o objetivo básico de revelar o perfil da capacidade instalada e da oferta de serviços de saúde no Brasil - constatou certa discrepância entre os profissionais de nível superior e técnico/auxiliar que atuam na saúde.

Na mencionada pesquisa, a porcentagem de pessoal de nível superior ocupado em estabelecimentos de saúde, nas unidades da federação e nos municípios das capitais, em 2009, corresponde a 30,11%; já o de nível técnico/auxiliar a 69,88% (IBGE, 2010). Esse percentual aponta para um grande número de profissionais de nível médio inseridos nos serviços públicos e privados de saúde que merecem atenção especial quanto à capacitação permanente para a prestação de serviços de qualidade à população.

Entendemos que a formação e o desenvolvimento profissional precisam englobar aspectos de produção de subjetividade¹, de habilidades técnicas e de conhecimento do SUS. Na perspectiva do trabalho como princípio educativo, é necessário proporcionar também a “[...] compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

No caso do trabalho como princípio educativo, a afirmação remete à relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano [...] Do ponto de vista político-pedagógico, tanto a conceituação do trabalho como princípio educativo quanto a defesa da educação politécnica e da formação integrada, formulada por pesquisadores brasileiros, pesquisadores da área trabalho e educação têm por base algumas fontes básicas teórico-conceituais. Em um primeiro momento, a vertente marxista e gramsciana [...] (CIAVATTA, 2008, p. 408; 412).

O estado do Rio Grande do Norte (RN) possui uma ETSUS, o Centro de Formação de Pessoal para os Serviços de Saúde Dr. Manoel da Costa Souza (CEFOPE-RN), responsável pela formação de trabalhadores da saúde de nível técnico, pelo ordenamento da educação profissional para o SUS/RN e pela promoção de cursos de qualificação e especialização técnica na área de saúde. A Escola foi criada no ano de 1984, por meio do Decreto nº 8.861 do Governo do Estado, e está inserida na estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Saúde Pública do Rio Grande do Norte (SESAP/RN), atualmente se encontrando diretamente subordinada ao gabinete do Secretário de Estado da Saúde Pública.

As Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde (ETSUS) são instituições públicas formadoras dos trabalhadores de nível médio, atendendo aos objetivos do SUS e com capacidade de descentralizar seus cursos, mantendo os processos administrativos centralizados. Além disso, as ETSUS ajustam seus currículos ao contexto regional, tendo a integração ensino-serviço como a base de um modelo que problematiza a prática em serviço. Algumas ETSUS valorizam ainda o trabalho e a pesquisa como princípios educativos (RIO GRANDE DO NORTE, 2011).

O CEFOPE-RN integra a Rede de Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde (RETSUS), composta atualmente por 41 escolas técnicas e centros formadores do SUS em todos os

¹ “[...] falar em produção da subjetividade significa dizer que esta última não é entendida como origem, mas como um processo, de acordo com a configuração sócio-histórica em que se situa. Nesse sentido, podemos dizer que a subjetividade não é um dado prévio nem um ponto de partida, mas um ponto de chegada de um processo complexo[...]” (BIRMAN, 2000 apud PRATA, 2005, p. 108).

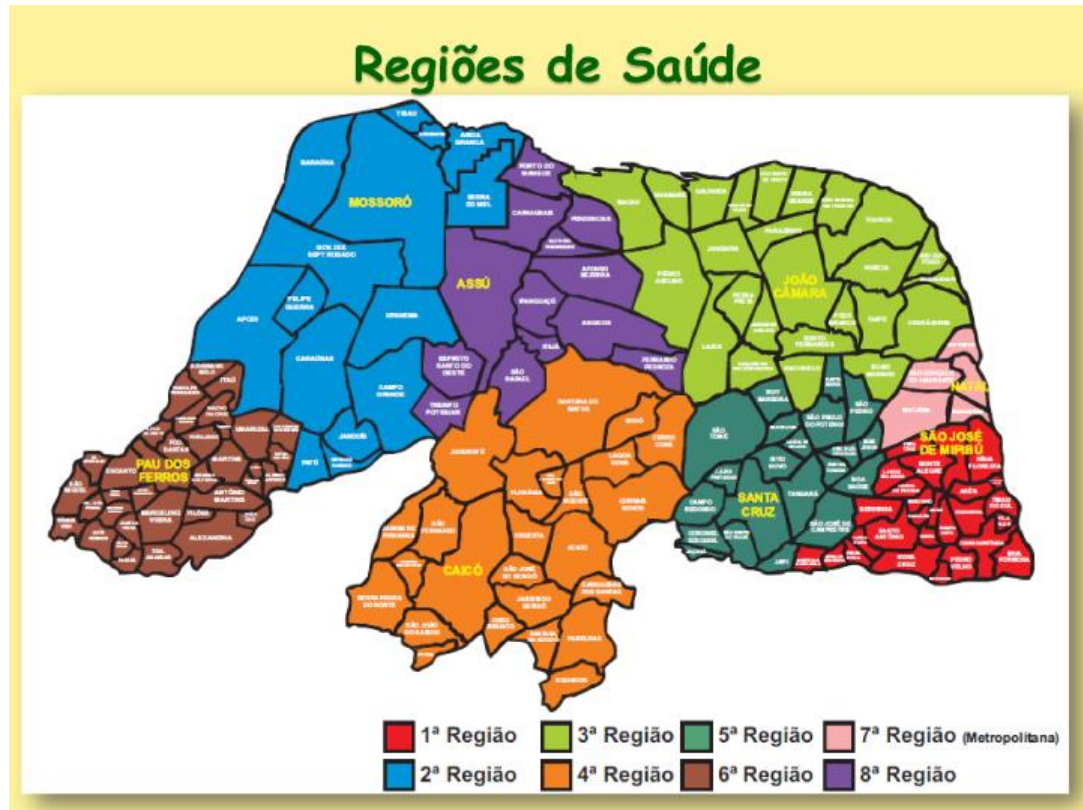
estados do Brasil. A Rede tem como objetivo facilitar a articulação entre as Escolas e fortalecer a educação profissional em saúde e a formação de pessoal de nível médio que atua na área da saúde, em consonância com as necessidades ou demandas do SUS. Para isso, utilizam as unidades de saúde como espaços de aprendizagem e qualificam pedagogicamente os profissionais de nível superior dos serviços para atuarem como professores (RET-SUS, 2015).

O RN se caracteriza por ser a 16ª unidade da federação brasileira mais populosa e a décima mais povoada, com uma população estimada de 3.168.027 habitantes distribuídos em 167 municípios. “Esse contingente populacional corresponde a 1,7% da população brasileira e 6% da população nordestina, de acordo com os dados do último Censo Demográfico realizado pelo IBGE, em 2010 [...]” (RIO GRANDE DO NORTE, 2013, p. 18).

Em relação à situação de saúde, é importante apresentar as principais causas de morbimortalidade e a capacidade da rede de atendimento do estado na atenção básica e hospitalar, além das principais informações sobre a educação, especialmente a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), já que esta pesquisa pretende abordar as questões referentes à formação docente em saúde. Os dados apresentados, sobre a saúde e educação do estado do RN, servirão para caracterizar o cenário onde está situado o presente estudo.

O RN se encontra dividido em oito Regiões de Saúde (RS), em consonância com o Plano Diretor de Regionalização (PDR), estando a sua capital, Natal, localizada na região metropolitana. Segundo dados do Departamento de Atenção Básica do Ministério da Saúde (DAB/MS) para a competência de janeiro de 2015, o estado possui 1.236 equipes de Estratégia Saúde da Família (ESF), o que corresponde a 83,87% da proporção de cobertura populacional estimada (DAB/MS, 2015). Já a rede hospitalar do RN, caracteriza-se pela existência de 107 estabelecimentos de saúde, totalizando 6.623 leitos hospitalares no SUS para atendimento da população de forma geral. No entanto, salienta-se que esses apresentam baixa resolutividade, observando uma melhor resposta na região metropolitana (RIO GRANDE DO NORTE, 2013).

Figura 1. Regiões de Saúde do Rio Grande do Norte



Fonte: RIO GRANDE DO NORTE, 2014.

A análise da morbimortalidade por causas no RN revela que no ano de 2011 os cinco principais grupos de causas corresponderam, em ordem decrescente do número total de óbitos a: doenças do aparelho circulatório - isquêmicas e cerebrovasculares (38,23%), neoplasias/tumores (21,45%), causas externas de morbidade e mortalidade - acidentes e agressões (17,40%), doenças endócrinas nutricionais e metabólicas - diabetes mellitus (12,12%) e doenças do aparelho respiratório - influenza e pneumonias (10,80%). Esses cinco grupos juntos representaram 77,20% do total de óbitos. Convém destacar que no ano de 2011 a mortalidade infantil se manteve no patamar de 28/1.000 Nascidos Vivos, de acordo com os dados divulgados pela SESAP/RN (RIO GRANDE DO NORTE, 2013).

Na educação, o Diagnóstico da Educação Básica e Superior (2009-2014) - elaborado pela Comissão Estadual de Educação, com representatividade dos órgãos educacionais do RN e integrantes do Fórum Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (FEE/RN), responsável pela sistematização e monitoramento do Plano Estadual de Educação do RN (2015-2024) - traz um importante dado sobre a EPTNM. No final da década de 1990, o RN deixou de oferecer cursos técnicos nas escolas da Rede Estadual de Ensino, os quais passaram a ser oferecidos apenas no antigo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), hoje Instituto

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). No entanto, a diversidade de demandas nesse âmbito, impõe a retomada dessa oferta pela rede estadual de educação básica de nosso estado (RIO GRANDE DO NORTE, 2015).

Dessa maneira, o estado tem por desafio expandir a oferta de educação profissional por intermédio das escolas da sua rede, objetivando promovê-la com qualidade e eficiência, oportunizando ao estudante uma preparação para se inserir no mundo do trabalho, na certeza de que o aprendizado conquistado o auxiliará no seu desenvolvimento, por meio da aquisição de conhecimentos para o exercício de sua profissão (RIO GRANDE DO NORTE, 2015).

Na perspectiva de ampliar a oferta de educação profissional na sua rede de ensino, o Governo do Estado, em 2008, aderiu ao Programa Brasil Profissionalizado² (PBP) e conveniou ações com o Ministério da Educação (ME) e Secretaria de Educação Tecnológica, melhorando a estrutura das escolas da rede estadual de ensino, inclusive estruturando três núcleos de Educação a Distância (EAD). Essa ação contribuiu, de forma significativa, para a melhoria dos serviços educacionais disponibilizados pelas instituições da rede de ensino do estado (RIO GRANDE DO NORTE, 2015).

Para além do PBP, podemos perceber ampliação da educação profissional em nível estadual, posto que,

com o intuito de continuar a ampliação da oferta de Educação Profissional o Governo Federal Instituiu, a partir da Lei nº 12.513 de 26/10/2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego – PRONATEC [...] por meio da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC), faz adesão ao Programa como Instituição parceira demandante, com o objetivo de garantir a oferta de Educação Profissional para os alunos da Rede Estadual de Ensino. Portanto, estabelece parceria com as instituições ofertantes do Sistema “S” e da Rede Federal de Educação, através das quais, oferta cursos nas modalidades Formação Inicial e Continuada (FIC) e Técnicos TEC, beneficiando, em 2013, 12.793 estudantes da Rede Pública de Ensino (RIO GRANDE DO NORTE, 2015, p. 22).

Diante dos cenários nos setores da saúde e educação no estado do RN, é necessário considerar o quanto os profissionais de saúde de nível médio precisam estar preparados para atuar no enfrentamento às demandas de saúde que estão postas. A ETSUS do Rio Grande do Norte, o CEFOPE-RN, possui a responsabilidade de formar esses profissionais para atuação no SUS e necessita, por sua vez, de profissionais docentes qualificados para o devido exercício de suas atribuições.

² Segundo o art. 1º do Decreto 6.302/2007, que instituiu o PBP, esse visa estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais (BRASIL, 2007).

Para além das ofertas de formação promovidas pelo Ministério da Saúde (MS), eventualmente, a Escola oferece ao profissional graduado, licenciado ou não, admitido pela escola para o exercício da docência na EPTNM, um programa de capacitação pedagógica, formulado conforme cada curso de educação profissional que se propõe a realizar, ao nível de educação continuada, como curso livre. Essa programação realizada pela Escola é orientada pelos princípios e pela legislação da educação profissional, como a Portaria nº 3.189/2009, que institui o Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde (PROFAPS)³, além de pelas bases referenciais do Projeto Político Pedagógico do CEFOPE-RN.

A partir da Resolução nº 2/2015, abre-se também a possibilidade de formação docente, em nível de atualização, extensão, aperfeiçoamento e especialização para formação inicial na perspectiva de licenciatura ou de pós-graduação *lato sensu*, em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES), como por exemplo, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Para o CEFOPE-RN, o docente exerce um papel preponderante na construção do processo ensino-aprendizagem, sendo orientado a trabalhar nas salas de aula e em laboratórios, a partir das experiências em serviço e no mundo do trabalho, como forma de possibilitar a reflexão e a construção do conhecimento, utilizando todos os recursos disponíveis nos espaços de aprendizagem.

A ETSUS RN identifica na utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)⁴ uma possibilidade de qualificar os processos de formação de seus

³ A Portaria nº 3.189/2009, que dispõe sobre as diretrizes para a implementação do Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde (PROFAPS), em seu art. 1º, ensina que: “§ 1º A educação profissional a que se refere esta Portaria será desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização em todos os níveis de escolaridade, e a educação profissional técnica de nível médio desenvolvida, de forma articulada, com o ensino médio. § 2º O programa de formação profissional técnica de nível médio em áreas estratégicas para a saúde deve considerar as especificidades regionais, as necessidades de formação e a capacidade de oferta institucional de ações técnicas de educação de nível médio na saúde” (BRASIL, 2009).

⁴ Embora neste estudo esteja se utilizando o termo TDIC, não excluimos a necessidade de se recorrer às tecnologias analógicas, como a radiofonia, o material impresso e outros recursos analógicos, por entender que essas também poderão auxiliar nos processos de ensino-aprendizagem. Tomando o caso comum nas telecomunicações dos circuitos, em um analógico a informação "viaja" por meio de ondas eletromagnéticas. Esse sinal é afetado por outros campos elétricos que danificam a qualidade do sinal, a chamada estática; por outro lado, quanto maior a distância percorrida, menor a potência do sinal. Para ultrapassar essa barreira, são utilizados amplificadores de sinal. No entanto, dado que o "ruído" também é um sinal elétrico, a amplificação tem o efeito de também aumentar o ruído. Já no caso dos sinais digitais, a informação viaja por "pacotes" de bits binários. Além de ser um meio de maior rapidez e qualidade, bem como de apresentar maior confiança, o sinal enfraquece mais lentamente, sendo reduzidas as despesas com o equipamento de amplificação. Adicionalmente, os amplificadores são mais eficazes, visto que, dada a natureza do sinal, conseguem distinguir o ruído do sinal, permitindo maior clareza mesmo nas comunicações de longa distância. Tecnologias de Informação e Comunicação, vão desde a voz propagada face a face, passando pela escrita em papiro, pela radiofonia, pelo

docentes, reafirmando o seu compromisso ético-político em promover a formação de trabalhadores da saúde críticos, reflexivos e criativos, capazes de contribuir para a transformação da realidade na qual vivem e atuam, já que a escola tem enfatizado a qualidade dos seus processos educativos enquanto uma prioridade.

Nessa perspectiva, consideramos necessário refletir sobre a formação de professores com o uso das TDIC para avançar na formulação de propostas de educação inicial e permanente, que superem a fragmentação dos saberes e práticas e possibilitem a produção de conhecimentos comprometidos com a qualidade social da educação profissional em saúde e, conseqüentemente, propor critérios de qualidade para a formação de docentes nas ETSUS. Essa é a direção que o presente estudo seguiu, a fim de contribuir com uma melhor formação de profissionais técnicos inseridos nos serviços públicos de saúde.

Na medida em que o CEFOPE-RN entende que a utilização das TDIC poderá auxiliar a inclusão do docente, principalmente das regiões descentralizadas do estado, nos processos de formação pedagógica ofertados, a mediação didático-pedagógica e as interações professor-aluno, aluno-aluno, professor-aluno-grupo poderão ocorrer independentemente das distâncias geográficas, físicas e culturais. Tal entendimento levou-nos a reconhecer a necessidade de sistematizar e propor critérios de qualidade que possam nortear a formulação de propostas de formação docente que venham ao encontro da missão formativa dessa instituição.

Atualmente, um dos temas mais debatidos e controvertidos no âmbito da educação é o de sua qualidade. Segundo o Documento Referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 - Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação: “É fundamental, portanto, não perder de vista que **qualidade é um conceito histórico**, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo” (BRASIL, 2010, p. 22).

Ainda de acordo com o Documento Referência da CONAE de 2010,

[...] a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem-se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, o desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas, locais e regionais, ou seja, os processos ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extra-escolares, que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos (BRASIL, 2010, p. 22-23).

Diante do exposto, analisaremos duas experiências de formação docente que foram ofertadas para as ETSUS: o Curso de Formação Docente em Educação Profissional na Área de Saúde - Projeto Piloto e o Curso de Especialização em Gestão Pedagógica para as Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde (CEGEPE), promovidos pelo MS por meio da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES). Ambas objetivaram a formação docente nas ETSUS e utilizaram as TDIC no desenvolvimento do processo educativo. Além dessas experiências (cursos), os seguintes documentos normativos e normatizantes⁵ foram escolhidos para este estudo: a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015; o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005; e os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, de agosto de 2007⁶.

O desenvolvimento deste tema se justifica por razões pessoais, profissionais e acadêmicas. A motivação pessoal e o interesse pela temática sobre o uso das TDIC surgiram após a participação em processos de formações pedagógicas em alguns centros formadores, na modalidade a distância, quando tivemos a oportunidade de desenvolver uma atuação tutorial. Essas experiências despertaram em nós o desejo de estudar sobre o uso das TDIC na formação docente dos profissionais da ETSUS RN.

Além da experiência relatada, a motivação profissional também se deu pelo fato de identificarmos a necessidade da utilização das TDIC nos processos de formação de professores do CEFOPE-RN. A utilização das TDIC seria também uma forma de aumentar o vínculo entre os profissionais e a ETSUS, além de ampliar de forma qualificada e responsável a sua abrangência quanto ao exercício da docência, melhorando, assim, os processos de comunicação e vínculo entre equipe técnico-pedagógica e docentes da escola nas regiões descentralizadas do RN.

Outras razões, de ordem acadêmica, levam-nos a acreditar na relevância da realização deste estudo, uma vez que os critérios qualificadores da formação docente ofertada com o uso de TDIC no CEFOPE-RN, com foco na educação profissional em saúde, resultaram de um estudo com base nas experiências vivenciadas pelos docentes da ETSUS RN, elencadas anteriormente.

⁵ Enquanto os documentos normativos vinculam a execução de ações em conformidade com normas, os “normatizantes” recomendam ou estabelecem critérios que, sem vincular a possibilidade da ação a normas, nelas influem direcionando a ação para maior qualidade, melhor aceitação para financiamentos, maior adequação diferenciada a situações concretas.

⁶ Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância estão em renovadas discussões. Em 4 de abril de 2016, o Ministro da Educação, por meio da Portaria nº 173/16, institui Grupo de Trabalho para a revisão dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância.

Além das razões pessoais, profissionais e acadêmicas, sabemos que a EAD se encontra real, formal e legalmente inserida nos processos educativos do Brasil. Isso endossa a utilização da modalidade nos processos educacionais do CEFOPÉ-RN. Desde que a utilizemos de forma responsável, podemos evidenciar as características positivas que a modalidade pode apresentar, buscando a máxima qualificação nesses processos.

Nesse sentido, é pertinente compreendermos a EAD como uma expressão idiomática que significa, na verdade, educação independente de distâncias. O tempo do debate em torno de um nome mais adequado pode ser dedicado ao desenvolvimento de projetos de qualidade, esse sim, um grande desafio e, por isso, objeto de nossa análise.

Refletir sobre a formação de professores nas práticas pedagógicas em geral, a partir do uso das TDIC, inclusive na modalidade a distância, possibilita-nos avançar na (re) constituição de uma proposta de educação mais abrangente e integradora que venha a superar a fragmentação dos saberes mediante a utilização de estratégias didático-pedagógicas que possibilitem a apropriação e produção do conhecimento.

Por essas razões, este estudo se propõe a sistematizar critérios de qualidade para cursos de formação docente com uso das TDIC, inclusive a distância, mediante uma análise documental. Assim, este estudo busca ser, ao menos em parte, resposta para algumas questões, quais sejam: Como garantir formação de qualidade a futuros e atuais docentes da educação de trabalhadores técnicos de nível médio no estado do Rio Grande do Norte? De que forma a utilização de TDIC pode contribuir nessa formação de qualidade? Como identificar critérios de uso das TDIC na formação docente de qualidade no campo da saúde e como aplicá-los em uma proposta concreta de curso a ser discutida em cooperação (CEFOPÉ-RN-IES)?

Nesse sentido, formulamos os seguintes objetivos:

- Geral: Sistematizar e propor, com base na análise de experiências de formação docente no âmbito do SUS, desenvolvidas entre os anos de 2007 E 2013, com o uso de TDIC, critérios de qualidade para a construção de novas propostas formativas destinadas ao CEFOPÉ-RN.
- Específicos:

1. Apreender os sentidos sobre critérios de qualidade presentes na Proposta Pedagógica e Caderno do Tutor do Curso de Formação Docente em Educação Profissional na Área de Saúde - Projeto Piloto;

2. Aprender os sentidos sobre critérios de qualidade no curso CEGEPE, levando em consideração a experiência da autora como aluna do referido curso;
3. Aprender os sentidos sobre critérios de qualidade nas bases legais: Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015; Decreto 5.622/2005; e Referenciais de Qualidade para a Educação Superior à Distância/2007, do ME;
4. Cotejar os critérios de qualidade identificados nas fontes empíricas, sistematizando-os, com proposição de esquema de aplicação para cursos de Formação Docente na ETSUS RN.

Para melhor compreensão, o texto foi organizado em capítulos. O Capítulo 1 discorrerá sobre as bases e a metodologia deste estudo. Nele descreveremos os caminhos metodológicos seguidos por nós na análise documental e identificação dos critérios de qualidade para a formação docente com uso de TDIC.

No Capítulo 2 serão abordados os princípios e elementos centrais do trabalho e os trabalhadores em saúde, além da especificidade do trabalho docente em saúde, considerando o desafio dos docentes inseridos nas ETSUS de ir além da habilidade técnica, na busca pelo compromisso com a formação integral do aluno em conformidade com os interesses do SUS. Nesse capítulo também discutiremos a qualidade na formação docente em saúde, os seus conceitos e a qual qualidade estamos nos referindo para a formação de seus trabalhadores.

O Capítulo 3 abordará as TDIC para a formação docente, em particular sua utilização na EAD enquanto ferramenta pedagógica capaz de possibilitar a formação em saúde. Ainda neste capítulo será discutida a legislação da EAD e sua utilização para a formação de docentes.

No Capítulo 4 será discutida a base empírica para a provável identificação dos critérios de qualidade nas propostas de formação docente que foram promovidas para os docentes das ETSUS. A primeira delas é o curso de Formação Docente em Educação Profissional Técnica na Área da Saúde, iniciado em 2008 e ministrado em três estados. A outra experiência é o CEGEPE, que foi um curso de especialização para capacitar os profissionais das ETSUS no exercício das atividades de planejamento, acompanhamento e docência nas Escolas. Ao final desse capítulo, será sistematizada a identificação dos critérios de qualidade nos documentos selecionados para análise documental.

O Capítulo 5 se propõe a apresentar um esquema de aplicação dos referidos critérios de qualidade em uma proposta de formação docente para a ETSUS RN utilizando TDIC, inclusive na modalidade a distância, passível de cooperação com a IES, tendo em vista os

dispostos nas atuais Diretrizes Nacionais para docentes da educação básica, da qual faz parte a EPTNM.

CAPÍTULO 1 - TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE DE QUALIDADE

Neste capítulo, iniciaremos a discussão sobre o trabalho e os trabalhadores em saúde, fazendo uma breve explanação sobre o trabalho no modo de produção capitalista para, então, discutir o trabalho docente na educação profissional em saúde, com foco na ETSUS RN.

Inicialmente, é preciso explicitar que partimos da compreensão da categoria trabalho a partir das referências de Marx (2002, p. 211), para o qual,

antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.

De acordo com Marx, o trabalho não é apenas uma atividade laborativa, está diretamente ligada a todas as dimensões da vida humana, tornando-o significativo ao homem. Como afirma Kosik (1986, p. 180), “é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade”.

Lukács (1978), em sua reflexão sobre a ontologia do ser social, examina o trabalho como atividade fundamental do ser humano, ontocriativa, que produz os meios de existência na relação do homem com a natureza, a cultura e o aperfeiçoamento de si mesmo.

Com justa razão se pode designar o homem que trabalha, ou seja, o animal tornado homem através do trabalho, como um ser que dá respostas. Com efeito, é inegável que toda atividade laborativa surge como solução de respostas ao carecimento que a provoca (LUKÁCS, 1978, p. 5).

Frigotto (2009) acrescenta que, no capitalismo, há uma diferença entre forças desiguais: aquela que detém capital e a que detém apenas a sua força de trabalho. Nesse modo de produção, “o trabalho daqueles desprovidos de propriedade de meios e instrumentos de produção é reduzido à sua dimensão de força-de-trabalho” (FRIGOTTO, 2009, p. 403).

Nesse modo de produção, o trabalhador vende sua força de trabalho para o mercado em troca de sua subsistência, sendo atribuído um valor, tal como uma mercadoria, de acordo com o pensamento de Marx. Corroborando com esse autor, Ramos (2010, p. 152) afirma que:

como todas as outras mercadorias, a força de trabalho tem um valor. Ele é determinado tal como o de toda outra mercadoria, ou seja, pelo tempo de trabalho necessário à produção e reprodução desse artigo específico. Enquanto valor, a

própria força de trabalho significa apenas determinado *quantum* de trabalho social médio nela objetivado, representado pelo que o trabalhador e sua família precisam para se alimentar, vestir, morar, evitar ou curar doenças etc., posto que a força de trabalho só existe como disposição do indivíduo vivo.

Ainda segundo Ramos (2010, p. 98),

explicita-se, assim, a dupla determinação do trabalho: ontológica – produção da vida humana independentemente do modo como se manifesta – e histórica, o que quer dizer que, ao longo de sua história, o ser humano organizou relações sociais de produção da vida que proporcionou o surgimento de diferentes formas de trabalho, tais como o trabalho primitivo, o servil, o escravo e o assalariado.

Na área da saúde, o trabalho é uma mercadoria tal como a força de trabalho empregada na indústria ou em qualquer outro ramo no modo de produção capitalista. Ramos (2010) afirma que, à medida que o ser humano se “coisifica”, sendo obrigado a transformar a sua força de trabalho em fator de produção, ele é reduzido em sua humanidade. Kuenzer (2011), afirma que, sob a égide do capitalismo, o preenchimento de cargos e funções na hierarquia do mercado não é determinado pela qualificação, mas pela relação entre oferta e demanda no mercado. Nessas condições, o trabalho em saúde se reduz à produção e manutenção de vidas objetivadas e reduzidas também a fatores de produção.

O trabalho em saúde guarda algumas especificidades: é um trabalho reflexivo no qual as decisões a serem tomadas implicam na articulação de vários saberes que provêm de várias instâncias, tais como das bases científicas e instrumentais, com ênfase no conhecimento científico, das bases tecnológicas, com ênfase no conhecimento técnico e da experiência de trabalho e social (qualificações tácitas) e que são mediados pela dimensão ético-política. (BRASIL, 2000, p. 5).

Com a criação do SUS, o trabalho em saúde exigiu dos profissionais uma nova postura frente à visão proposta na Constituição Federal (CF) de 1988, em que a saúde passou a ser direito de todos e dever do Estado, inspirado nos princípios da universalidade e integralidade. Nessa perspectiva, em direção à ruptura com a lógica taylorista de organização do trabalho, entra em pauta um modelo assistencial que necessita dos profissionais uma nova prática, contrária ao modelo biomédico, hospitalocêntrico e medicalizador até então vigente e hegemônico no país.

A CF de 1988 já apontava para a reorientação das estratégias de educação em saúde para o SUS, especificamente o art. 200, inciso III, que reserva ao SUS a competência de “ordenar a formação de recursos humanos na área da saúde” (BRASIL, 1988). No mesmo viés, a Lei Orgânica da Saúde (Lei 8.080/90), em seu art. 27, inciso I, afirma que um dos

objetivos da política de recursos humanos do setor saúde é organizar a “formação de recursos humanos em todos os níveis de ensino, inclusive de pós-graduação, além da elaboração de programas de permanente aperfeiçoamento de pessoal” (BRASIL, 1990).

Do contexto histórico que levou à aprovação dessa determinação constitucional parece derivar, entre outros, os esforços que o então denominado Projeto Larga Escala⁷ realizou, desde o final dos anos 70, para a formação do grande contingente de trabalhadores inseridos nos serviços de saúde, mas sem qualificação profissional.

Com esse dispositivo, a normatização da formação dos trabalhadores técnicos em saúde, que até então era uma competência exclusiva do MEC, deveria deslocar-se para o campo da cooperação interinstitucional, no sentido de estabelecer diretrizes e regulações negociadas com o Ministério da Saúde (LIMA; RAMOS; NETO, 2013, p. 101).

Os profissionais de saúde com pouca ou nenhuma qualificação também necessitavam assumir posturas e ações em consonância com o recém-criado SUS e seus princípios. Dessa forma, a busca por qualificação dos profissionais da saúde, pouco preparados para lidar com as novas demandas, tornou-se ainda mais evidente, uma vez que era necessário superar as práticas fragmentadas, passando a valorizar a promoção da saúde e o trabalho em equipe.

Assim como afirma Matta e Lima (2008, p. 9),

no processo de construção do SUS, a temática da formação dos trabalhadores técnicos da saúde tornou-se uma preocupação crescente, alvo de ações públicas em face da escassez e má distribuição entre os estados brasileiros, mas principalmente por causa do grande contingente de trabalhadores com precária ou nenhuma formação profissional.

Ao final da década de 90, diante da realidade emergente e das características do sistema baseado em um modelo de vigilância em saúde, o papel das ETSUS foi ainda mais fortalecido em relação a qualificação dos profissionais de nível médio, ancorada na necessidade de promover a formação técnica de trabalhadores já inseridos na saúde pública brasileira e atender ainda uma demanda da área da enfermagem, por intermédio do Projeto de

⁷ O Programa de Formação em Larga Escala de Pessoal de Nível Médio e Elementar para os serviços básicos de saúde, também conhecido como Projeto Larga Escala (PLE), surgiu em 1981, na região Nordeste e no âmbito estadual, fruto do processo de reformulação dos serviços de saúde que visavam a extensão de cobertura. O Projeto Larga Escala foi ampliado para o nível nacional a partir do seu desenvolvimento no interior do Ministério da Assistência e Previdência Social, mais especificamente no Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS), “com avanços e retrocessos na proposta, inclusive por ser um órgão cujo foco central era a prática médica, priorizando a prática social privativa de um modo de produção específico no interior de uma sociedade capitalista. Para operacionalizar a proposta do PLE, fez-se necessário a criação de um centro chamado “Formador Multiprofissional” para atender a demanda do setor saúde, unidades estas reconhecidas pelo sistema educacional” (BASSINELLO, BAGNATO, 2009, p. 621).

Formação dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE), que foi responsável pela formação de trabalhadores da saúde sem qualificação profissional nessa área.

O PROFAE, mediante ação desenvolvida pelo MS, por meio da Secretaria de Gestão de Investimentos, na área da formação de recursos humanos para o SUS em nível técnico, enfocava: a qualificação profissional dos trabalhadores da enfermagem que permaneciam atuando, visando a melhoria da qualidade da atenção ambulatorial e hospitalar; e o apoio à dinamização e regulamentação do mercado de trabalho no setor saúde, assegurando a sustentabilidade das políticas, estruturas e estratégias capazes de garantir a Educação Profissional de Nível Técnico na área de saúde. O PROFAE foi compreendido como política pública de formação profissional (SÓRIO, 2002; BRASIL, 2003).

Confirmando tais análises, Sório (2002, p. 28) explicita que o

PROFAE se propõe a suprir certas deficiências originais da oferta de oportunidades do sistema de ensino profissional e do próprio ensino geral, os quais em combinação com a situação social e de gênero desses trabalhadores, tiveram um efeito desastroso para a sua empregabilidade.

O PROFAE proporcionou um avanço para os trabalhadores da enfermagem que estavam nos serviços de saúde sem a devida qualificação. Outro objetivo do projeto era ofertar a qualificar os enfermeiros por meio de um curso de especialização na área de formação pedagógica em educação profissional em enfermagem. O projeto superou todas as suas metas, dentre elas a formação de 13.161 enfermeiros especialistas entre 2000 e 2007 (BRASIL, 2007).

Considerando que a demanda de qualificação profissional estava presente para além da área da Enfermagem, foi criado o PROFAPS, que representou uma expansão, com a oferta de cursos também para outras áreas, tais como: Odontologia, Nutrição, Farmácia, Radiologia, Patologia Clínica, Citologia, Hematologia, Serviço Social, Psicologia, Fisioterapia, Biologia e Medicina Veterinária. O PROFAPS teve as diretrizes para a sua implementação instituídas pela Portaria GM/MS nº 3.189, de 18 de dezembro de 2009, visando atender às demandas de formação em áreas estratégicas/prioritárias para o SUS.

No que diz respeito à formação técnica em saúde no Brasil, o I Censo da Educação Profissional, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do MEC, em 1999, mostra uma predominância do setor público no que diz respeito às matrículas na educação profissional de nível técnico. Naquele ano, do total de 716.652 matrículas verificadas, 56% se concentrava na rede pública, sendo 37% nas escolas

técnicas das redes estaduais. Em seguida, ocorreu uma diminuição da oferta do setor público, claramente vinculada à reforma da educação profissional do final dos anos 90. A partir de 2005, começou a haver recuperação desses números, passando a matrícula no setor público a crescer. Esse crescimento, todavia, sofreu recuperação e ultrapassou o número de matrículas de 1999, apenas a partir de 2008, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

De acordo com Vieira (2013, p. 124),

não é demais sublinhar que essa diminuição das matrículas públicas e o aumento das matrículas privadas no início da primeira década dos anos 2000 é produto de uma política de desresponsabilização da instância pública pelo desenvolvimento da educação profissional. Esse movimento é induzido pelas reformas educacionais do final dos anos 90, no governo Fernando Henrique Cardoso.

Para atender a essas demandas de formação para o SUS, consideramos, portanto, que o trabalho docente precisa ser direcionado no sentido de formar profissionais de nível médio na área da saúde, com perfil capaz de atuar, qualificar e transformar esse sistema e, cumprir a sua principal atribuição, cuidar da saúde como um direito de todos⁸, mediante o compromisso com a qualificação dos trabalhadores da saúde de acordo com os interesses do SUS.

Para discutir o trabalho docente em educação profissional de nível técnico, inserido nas ETSUS, em especial a ETSUS RN, faz-se necessário realizar também uma reflexão sobre o trabalho docente no modo de produção capitalista. Na perspectiva contra-hegemônica é fundamental compreender que o trabalho docente ocorre no marco das relações capitalistas de produção, assim como os demais trabalhos existentes sob a égide desse modo de produção.

Kuenzer e Caldas (2009, p. 22) afirmam que “para produzir valores de uso no processo de trabalho [...] o homem realiza uma transformação sobre o objeto de sua ação [...] Esse processo não tem como finalidade produzir excedentes para acumular riqueza”. Porém, no capitalismo, o processo de trabalho que predomina é a produção de valor de troca “[...] valor que se auto expande, com a finalidade de acumular riqueza por meio da produção do trabalho excedente, que será apropriado pelo capitalista” (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 22).

⁸ O direito à saúde é parte de um conjunto de direitos chamados de direitos sociais, que têm como inspiração o valor da igualdade entre as pessoas. No Brasil, esse direito foi reconhecido apenas na CF de 1988. Antes disso, o Estado oferecia atendimento em saúde apenas para os trabalhadores com carteira assinada e as suas famílias. As outras pessoas tinham acesso a esses serviços mediante favor e não como um direito. Na CF de 1988, as responsabilidades do Estado são repensadas de forma que, em seu art. 196, afirma-se que: “A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para a promoção, proteção e recuperação” (BRASIL, 1988).

Contudo, uma especificidade importante do trabalho docente é o fato de que apesar de ser produtivo, ocorrendo em meio às relações capitalistas de compra e venda da força de trabalho, é um trabalho imaterial, pois nele não se separa o trabalhador do produto do seu trabalho ou mercadorias, que não é produtor de objetos ou mercadorias palpáveis (KUENZER, 2011).

Em importante estudo que avaliou a relação entre o trabalho docente e o capitalismo, Paulo Sergio Tumolo e Klauter Fontana (2006) promoveram um levantamento da produção investigativa sobre trabalho docente, na década de 90, no Brasil. Tumolo e Fontana (2006) destacaram as seguintes tendências nessa produção: a relação entre a feminização e a proletarização docente, acarretando no imaginário social e na constituição profissional uma diferenciação com as atividades exercidas por outros trabalhadores e uma acentuada desvalorização; a proletarização vista a partir das implicações do capitalismo sobre as especificidades do trabalho do professor e ao seu controle; o movimento de “classe”, como um dos elementos centrais para a compreensão da proletarização docente e, de forma incipiente, mas indo além das demais tendências e a discussão sobre a natureza do trabalho docente na sociedade capitalista.

Segundo Moura (2014, p. 34-35),

[...] a formação do trabalhador, inclusive a do docente, ocorre em meio à hegemonia das relações sociais capitalistas seja em processos formais e sistemáticos ou não. Então, a questão que se coloca é a seguinte: como contribuir para a formação de formadores que dominem os conhecimentos científicos e tecnológicos específicos de uma determinada área e os saberes didático-pedagógicos e que tenham o compromisso ético-político com a formação humana emancipatória? Isso só é possível a partir de uma lógica contra-hegemônica [...] Nessa perspectiva, o grande desafio do docente é mover-se dentro dessas contradições, contribuindo para a formação de sujeitos competentes tecnicamente, condição necessária para a inserção na lógica da produção capitalista, mas ir além dessa competência técnica, formando pessoas que tenham a capacidade de compreender as relações sociais e de produção sob a égide de capital e compromisso ético-político para atuar na direção de sua superação.

O trabalho docente na área da saúde, além de articular os saberes técnicos-científicos das respectivas profissões, deve estabelecer uma conexão com a dimensão ético-política dos sujeitos envolvidos, formando profissionais preparados para enfrentar os desafios do SUS. Oliveira e Kappel (2012) ressaltam, no texto a seguir, a falta de reconhecimento efetivo da necessidade de formação docente em saúde, isto é, como uma prioridade política.

Se a qualificação dos trabalhadores do SUS é necessidade reconhecida, alvo de diferentes políticas nos últimos 25 anos, a formação docente – para além das poucas licenciaturas existentes e das capacitações pedagógicas rápidas dos profissionais de

saúde que são também professores de educação profissional – nem sempre o foi. Em decorrência, na prática docente prevaleceram aspectos técnico-científicos descolados da realidade social e das discussões inerentes à complexidade de sua ação. Pautados nos modelos tradicionais que tiveram em sua própria formação, os profissionais de saúde que se tornam docentes vão aprendendo a fazer na prática, sem a reflexão necessária sobre estes modelos. (OLIVEIRA; KAPPEL, 2012).

O desafio do docente inserido nas ETSUS, para além da habilidade técnica, pauta-se no compromisso com a formação integral dos cidadãos-alunos, muitas vezes excluídos da formação inicial. São, em sua grande maioria, profissionais dos serviços públicos de saúde com grande conhecimento técnico, porém, por não possuírem formação nas licenciaturas, na maioria dos casos, necessitam que as ETSUS ofereçam uma capacitação pedagógica para auxiliá-los nessa atividade. Assim, para se inserir na docência das ETSUS, os profissionais de nível superior dos serviços participam de um processo de capacitação pedagógica, ofertada para suprir a formação específica necessária ao exercício da docência.

Os docentes que são selecionados para a ETSUS RN não possuem vínculo empregatício com a instituição. Identificamos ainda que a maioria não possui horário disponível para estar em sala de aula - devido às jornadas exaustivas de trabalho - e para participar dos momentos presenciais da capacitação pedagógica. Diante dessas dificuldades, a descentralização dos cursos faz com que o docente fique mais distante da sede da Escola onde ocorre a capacitação pedagógica, impossibilitando a sua participação em todos os momentos presenciais e, assim, dificultando ainda mais o exercício de suas atribuições como professor. Para Lobo Neto (2002, p. 7),

Ser professor é exercer, numa perspectiva de totalidade pessoal, as mediações possíveis da relação do aluno com o mundo, visando facilitar sua percepção, apreensão, domínio e, portanto, capacidade transformadora da realidade. Mas é também exercer, na mesma perspectiva de totalidade, uma relação interpessoal visando apoiar o aluno na construção de sua personalidade, facilitando-lhe o processo de lidar com suas possibilidades e limitações, com suas alternativas de escolhas e opções, com suas necessidades e condicionamentos. Ser professor é, ainda, exercer a mediação coordenadora das relações do aluno com o outro numa descoberta de leituras coletivas da realidade, na construção de uma solidariedade social de conquista conjunta de conhecimento e percepção da realidade, de proposta conjunta de transformação da realidade percebida. Neste sentido, ser professor pressupõe “mais do que o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir”. O que se exige é a compreensão plena das questões envolvidas em seu trabalho, isto é, a capacidade de identificá-las e resolvê-las autonomamente, responsabilizando-se pelas decisões tomadas. Significa, portanto, uma capacidade e atitude crítica que lhe permita avaliar seu trabalho, suas opções, suas decisões. Mas, como ser professor é também um “ser com outros”, um exercer conjuntamente a prática social de educar, é necessário interagir “cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade” que o reconhece e dele espera o exercício profissional docente.

Diante do desafio de ser professor é necessário promover a formação que qualifique este profissional para o exercício em sala de aula e fora dela, podendo utilizar-se das TDIC como ferramenta que possibilite a relação e interação entre os sujeitos envolvidos no processo de formação.

Para Castro (2013), os docentes das ETSUS têm responsabilidade de formar profissionais de nível médio para atenderem à rede SUS, o que requer a compreensão e o domínio de saberes técnicos e pedagógicos para suprirem essa necessidade da formação.

Não basta se manter atualizado no que diz respeito aos serviços de forma a acompanhar a evolução científica e tecnológica, é necessária ainda uma educação permanente que possibilite ampliar a compreensão sobre as estratégias de ensino-aprendizagem abarcadas nas capacitações pedagógicas, consideradas importantes para a atuação docente. Sabe-se da necessidade de capacitação de docentes para formar trabalhadores para o SUS, para isso se precisa fortalecer o processo de formação, reforçando a necessidade de capacitação pedagógica para os docentes, os quais precisam estar preparados para assumir a docência (CASTRO, 2013).

Nesse sentido,

[...] uma capacitação pedagógica precisa contemplar os aspectos teóricos que permeiam o processo de formação como um todo, articulando-se com os princípios filosóficos adotados pelo curso, as diretrizes para a ação educativa, os elementos do processo didático e tecnologias que favoreçam a implantação do projeto político pedagógico. Vai além dos modos e maneiras de ensinar, ela precisa compreender a problemática educativa na sua totalidade e historicidade sendo, também, influenciada pela realidade institucional (LOBO 2007) (CASTRO, 2013).

Outra questão importante para a compreensão dessa prática social, segundo Torrez (2014, p. 125), é

a informalidade frequente do trabalho docente em Educação Profissional na área da Saúde, especialmente nos estados, onde geralmente não há concurso, plano de carreira – o que faz da docência na área uma atividade temporária e adicional ao trabalho do profissional de saúde 57, afastando-o das discussões mais substantivas e políticas, que, por sua vez, se ressentem da sua participação efetiva, dificultada inclusive pelos múltiplos vínculos.

Desde o Projeto Larga Escala, a preocupação com a formação do docente se constitui um fator importante para qualificar os trabalhadores que assumiram esse papel, quer seja nos momentos de concentração, para realização das atividades em sala de aula, quer nos momentos de dispersão, para a supervisão das atividades práticas. Esses são capacitados pedagogicamente, levando-se em consideração o contexto dos trabalhadores/alunos e serviços de saúde.

De acordo com Torrez (2014), nas ETSUS, a “tradição” das capacitações pedagógicas, que se iniciou no Projeto Larga Escala, para a viabilização da formação para o SUS na década de 1980, situou-se em um determinado contexto histórico, bastante distinto do atual, no que tange às estratégias de formação docente em saúde. Todavia, atualmente, continua a ser uma estratégia hegemônica de capacitação para o exercício da docência nos serviços e no âmbito das Escolas. Esse retrocesso, ao nosso ver, vem ocorrendo apesar de o próprio Ministério ter promovido o Curso de Formação Pedagógica, em nível de especialização, no âmbito do PROFAE, no período de 2000 a 2005, resultando em 13.161 especialistas; e também no âmbito do PROFAPS, onde o curso piloto de Formação Docente foi formulado e executado, no período de 2007 a 2009, por meio de turmas constituídas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste, certificando também nesse nível (TORREZ, 2014).

Os cursos de especialização de formação docente do PROFAE e PROFAPS foram orientados pela Resolução CNE/CP nº 2/1997, que determinava a formação dos docentes em programas especiais de formação pedagógica, no nível de especialização, pós-graduação *lato sensu*, abrindo a possibilidade do exercício do magistério em nível médio. A Resolução nº 4/1999 do CNE estabelecia, em seu art. 17, que “a preparação para o magistério na educação profissional de nível técnico se dará em serviço, em cursos de licenciatura ou em programas especiais” (BRASIL, 1999).

Para Torrez (2014, p. 38), a oferta de formação docente para graduados promovida pelo MS/SUS empregar a prerrogativa, amparada legalmente, de promovê-la por meio de programas especiais e na modalidade EAD semipresencial, é alvo de vários questionamentos pela área de educação, incluindo as suas entidades representativas no âmbito da formação do profissional de educação.

Reconhecemos que, até o presente momento, mesmo o MS tendo promovido formação pedagógica em nível de especialização, no PROFAE e no PROFAPS, as ETSUS, em especial o CEFOPE-RN, vêm realizando também capacitações pedagógicas. Em nossa Escola, a formação dos docentes possui uma carga-horária de 88 horas, dividida em 44 horas iniciais e outras 44 horas distribuídas durante o processo que está sendo executado, de acordo com orientação da Portaria de Educação Permanente, nº 1.996/2007, e da Portaria nº 3.189/2009, que dispõe sobre as diretrizes para implementação do PROFAPS. “O Plano de Formação Pedagógica para Docentes, por sua vez, deverá apresentar carga horária mínima de 88h, sendo o módulo inicial, de no mínimo 40h [...]” (BRASIL, 2007; 2009).

As capacitações pedagógicas realizadas pelo CEFOPE-RN, de acordo com os dispositivos legais, apontam para uma necessidade de reorganização, ampliando os conteúdos

à luz das temáticas pertinentes à formação docente e frente à missão formativa da Escola. Assim, faz-se necessária a construção de um programa de formação docente discutido entre a RET-SUS, inserindo a utilização das TDIC como ferramenta pedagógica para o seu desenvolvimento.

Entretanto, sabemos que as formas aligeiradas que as ETSUS encontraram para ofertar suas capacitações pedagógicas necessitam de reflexões e discussões, a partir da Resolução do CNE/CP nº 2/2015, que passa a definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Conforme o art. 14 dessa Resolução,

os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida (BRASIL, 2015).

Desde junho de 2015, a formação dos profissionais docentes das ETSUS passa a ser regulamentada pelo disposto na Resolução nº 2/2015 do CNE/CP. Tal Resolução revogou a Resolução nº 2/1997, que dispunha sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do médio e da educação profissional em nível médio, utilizada como base legal para alguns processos de formação promovidos pelo MS e voltados para os docentes das ETSUS, dentre os quais, os cursos que servem de base empírica para este estudo.

Para a concepção apresentada na Resolução nº 2/2015, a formação inicial e continuada deve promover uma base teórica sólida e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação. Ainda para tal Resolução, a formação docente constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização do profissional docente (BRASIL, 2015).

É princípio constitucional a garantia do padrão de qualidade para a educação nacional (BRASIL, 1988). A mesma orientação foi replicada em legislação infraconstitucional, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, em seu art. 3º, inciso IX, referindo-se a “garantia de padrões de qualidade” como princípio. Ainda a LDB, no art. 4º, explicita que:

o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...] padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, cuja vigência será até 2024 (10 anos), também aponta para a necessidade de garantir os padrões mínimos de qualidade, em todos os níveis da educação. Nesse documento a melhoria dos padrões de qualidade é citada várias vezes como prioridade (BRASIL, 2014).

Nesse viés, para os autores Dourado e Oliveira (2009, p. 207),

[...] sem sinalizar a adoção ou não de padrão único de qualidade, entende-se que é fundamental estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada.

Ainda para Dourado e Oliveira (2009, p. 202), a qualidade é compreendida tendo por base “ uma perspectiva polissêmica, em que as concepções de mundo, de sociedade e de educação evidenciam e definem os elementos para qualificar, avaliar e precisar as propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social”.

O termo qualidade social da educação está presente na maioria das discussões, predominantemente em uma perspectiva crítica sobre a educação, em qualquer nível, inclusive nos processos que são realizados a distância, pois se expressa uma grande preocupação com a qualidade do ensino, considerando o aspecto social, cultural e ambiental da educação.

Nessa mesma direção, encontra-se a concepção de qualidade social em Frigotto (2012), o qual afirma se tratar

[...] de uma categoria polissêmica cujo sentido é atravessado pelos conflitos e interesses das classes fundamentais, frações de classe e grupos sociais [...] O debate sobre qualidade da educação está vinculado desse modo a concepções de ser humano e à natureza das relações sociais e projetos societários. No âmbito das relações sociais capitalistas a qualidade da educação está marcada pelas visões mercantil e de classe. E no contexto das formas regressivas destas relações sociais a concepção de qualidade da educação assume uma função predominantemente ideológica.

A qualidade social em educação, para Frigotto (2012), está vinculada à educação realizada de forma integral. Marx preferia chamá-la de educação “omnilateral” ou

“politécnica”. Para promover qualidade social significa, segundo Gadotti (2013, p. 4), faz-se necessário matricular o projeto de vida dos alunos em uma “[...] perspectiva ética, estética e pedagógica. A educação integral precisa visar a qualidade sociocultural da educação, que é sinônimo de qualidade integral”, ou seja, vai muito além da capacitação focada em apenas uma das dimensões da formação humana.

Ainda para Gadotti (2013, p. 1), “falar em qualidade social da educação é falar de uma nova qualidade, onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento *simbólico*, mas também, o *sensível* e o *técnico*”.

Portanto, segundo Silva (2009, p. 225),

a escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO),

a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo (UNESCO, 2001, p. 1 apud GADOTTI, 2013, p. 2).

Quanto à EAD, o Decreto 5.622/2005 estabeleceu a política de garantia de qualidade no tocante aos variados aspectos ligados a essa modalidade de educação, notadamente ao credenciamento institucional, à supervisão, ao acompanhamento e à avaliação, harmonizados com referenciais de qualidade enunciados pelo ME por meio de importantes documentos.

Em 2000, o MEC lançou o primeiro desses documentos, qual seja: “Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância”. Esse documento foi a primeira tentativa de orientação para as instituições e comissões de especialistas que fossem analisar projetos de cursos de graduação a distância. Após a sua publicação, estes especialistas oriundos de universidades públicas escreveram coletivamente o primeiro texto dos Referenciais de Qualidade, em 2003, o qual foi revisto em 2007.

Dessa forma, em 2003, o documento “Referenciais de qualidade para cursos a distância” representou uma nova discussão referente à orientação para as referidas comissões, citadas no documento de 2000. Em 2007, um novo documento, denominado “Referenciais de qualidade para cursos de educação superior a distância”, é editado, atualizando o texto de 2003 do MEC na discussão sobre os referenciais de qualidade que um curso a distância precisa observar nesse nível de ensino (BRASIL, 2007).

No quadro a seguir fazemos um paralelo entre alguns aspectos presentes em cada documento (2000, 2003 e 2007), que são observados em um curso a distância. Os referenciais mencionados, não têm força de lei, mas servirão para orientar as instituições e comissões de especialistas que forem analisar projetos de cursos a distância. São, portanto, documentos normatizantes e não normativos.

Quadro 1. Paralelo entre os aspectos presentes em cada documento (2000, 2003 e 2007), que deverão ser observados em um curso na modalidade a distância

	Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância - 2000	Referenciais de qualidade para cursos a distância - 2003	Referenciais de qualidade para cursos de educação superior a distância - 2007
Articulação	Integração com políticas, diretrizes e padrões de qualidade definidos para o ensino superior como um todo e para o curso específico	Compromisso dos gestores	Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem
Projeto Pedagógico	Desenho do projeto: a identidade da EAD	Desenho do projeto	Gestão Acadêmico-Administrativa
Equipe	Equipe profissional multidisciplinar	Equipe profissional multidisciplinar	Equipe multidisciplinar
Interação	Comunicação/interatividade entre professor e aluno	Comunicação/interação entre os agentes	Sistemas de Comunicação
Recursos educacionais	Qualidade dos recursos educacionais	Recursos educacionais	Material didático - material impresso, vídeos, programas televisivos e radiofônicos, videoconferências, CD-ROM, páginas WEB, objetos de aprendizagem e outros
Infraestrutura	Infraestrutura de apoio	Infraestrutura de apoio	Infraestrutura de apoio
Avaliação	Avaliação de qualidade contínua e abrangente	Avaliação contínua e abrangente	Avaliação do processo de aprendizagem e institucional
Parcerias	Convênios e parcerias	Convênios e parcerias	–
Transparência	Edital e informações sobre o curso de graduação a	Transparência nas informações	–

	distância		
Financiamento	Custos de implementação e manutenção da graduação a distância	Sustentabilidade financeira	Sustentabilidade financeira

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

O documento de 2000 utiliza o termo indicadores de qualidade, enquanto os documentos de 2003 e 2007 trabalha com referenciais de qualidade. Há uma distinção que precisa ser realizada entre os termos padrões, indicadores, parâmetros e referenciais de qualidade para a educação no Brasil. Essa discussão é importante para sistematizar e propor critérios de qualidade para cursos de formação docente em saúde utilizando as TDIC.

Segundo Juliatto (2005), há algumas características presentes nas instituições e programas que são indicações da qualidade. “Essas características, condições ou aspectos, quando convergentes e concordes, são chamados indicadores de qualidade” (Ibid., p. 77). Os indicadores de qualidade formam basicamente uma estrutura que se torna significativa quando possuem conteúdo e número associados. Nesse sentido, o indicador constitui fenômeno empírico que representa certa qualidade teórica. Os indicadores podem consistir na combinação de variáveis. No contexto da investigação, os indicadores adquirem significado, sobretudo porque fazem a tradução das qualidades teóricas, em processo conhecido como operacionalização. Assim, por exemplo, dentro do assunto amplo que nos ocupa – a qualidade da educação se nos interessa pesquisar o nível do corpo docente da escola, podemos considerar o grau de qualificação para a docência como variável a ser focalizada e, então, escolher a titulação formal dos professores como um dos seus indicadores (Ibid., p. 77) (NETTO; GIRAFFA; FARIA, 2010, p. 56).

Embora alguns autores afirmem que os indicadores devem ser de natureza quantitativa, transformando, assim, medidas de qualidade em quantidades, não há um consenso na literatura de que indicadores devam ser sempre quantitativos. Entendemos que os indicadores presumem a possibilidade da quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. Dessa forma, parâmetros são mais amplos e genéricos, já indicadores mais específicos e precisos.

Entende-se por parâmetros a norma, o padrão, ou a variável capaz de modificar, regular, ajustar o sistema. Parâmetros podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira (HOUAISS; VILLAR, 2001).

Já os referenciais são orientações que podem ser utilizadas pelas instituições e comissões de especialistas que forem analisar projetos de cursos a distância, por exemplo, os documentos de Referenciais de Qualidade (2003 e 2007, da SEED/MEC) servem como fontes para subsidiar atos legais do poder público no que tange aos processos específicos de

regulação, supervisão e avaliação da modalidade, embora sejam documentos que não têm força de lei (BRASIL, 2007).

Recentemente, em 4 de abril de 2016, o Ministro da Educação assinou a Portaria nº 173, que institui o Grupo de Trabalho - GT para a revisão dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a distância, em decorrência do Parecer CNE/CES nº 564/2015 que aprova Diretrizes e Normas para oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. O GT será composto por representantes dos seguintes órgãos: Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES); Secretaria de Educação Superior (SESu); INEP; e Capes (BRASIL, 2016). Devido a essa Portaria, tem-se alterações em documento que utilizamos para análise documental desta pesquisa.

O debate da qualidade da educação também está ancorado no binômio quantidade-qualidade, que tem sido decisivo na formulação das políticas para a educação. Em meio às disputas políticas e interesses econômicos, evidencia-se a necessidade de uma educação escolar muito mais pautada na qualidade que na quantidade.

Para Beisiegel (2005, p. 121),

a dicotomia qualidade X quantidade tem que ser reexaminada. No momento em que a sociedade brasileira oferecia ensino secundário para meia dúzia de filhos de famílias privilegiadas, o ensino podia render muito bem naquilo que se chama sua dimensão qualitativa. As escolas eram consideradas excelentes. Depois, essa faixa de ensino foi se abrindo progressivamente à totalidade da população. No meu ponto de vista. Isso significou uma indiscutível melhoria qualitativa do ensino. Por que não se pode pensar qualidade de ensino no país em termos que não sejam quantitativos.

Quando se fala de qualidade na educação e sua relação com a qualificação do professor, estamos diante de uma importante questão que deve ser pautada na formação, desde a inicial à continuada dos profissionais do ensino, em qualquer área da prática profissional, associando o compromisso com a qualidade da educação e o domínio técnico-pedagógico, dentre outros conhecimentos e bases ético-políticas. O docente das ETSUS são profissionais de saúde que possuem o conhecimento técnico da área, porém, a formação pedagógica deve ser complementada, agregada ao seu perfil profissional, visto que esses profissionais não possuem, na maioria dos casos, formação para o exercício da docência.

Certamente, as discussões referentes à qualidade, a ser considerada como referência no tocante à melhoria dos processos educativos em saúde, subsidiará também os cursos de formação docente que utilizaram as TDIC, buscando em ambos a qualidade socialmente referenciada por meio da identificação e proposição de critérios de qualidade que se

identifiquem com essa perspectiva, ao nosso ver, pertinente para a formação em saúde em todos os níveis. O direito à saúde para todos parece requerer a qualidade para muitos.

CAPÍTULO 2 - TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM SAÚDE

A presença das TDIC, no movimento de reconfiguração de trabalho e formação docente merece ser discutida, na medida em que se configura como uma possibilidade a ser considerada na busca de processos cada vez mais qualificados, utilizando as características positivas que a modalidade a distância pode oferecer.

As TDIC são parte das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), no sentido de que compreendem a junção de diferentes mídias com a presença das tecnologias digitais. Diferentemente de outras épocas, apresenta-se hoje com maior evolução tecnológica, baseado na cultura digital (KENSKI, 2010). Neste texto, optamos por adotar o termo TDIC, visto que, na contemporaneidade, esse ocupa maior espaço nas discussões no campo da educação.

Embora estejamos cientes da forte polêmica relacionada às TDIC e à EAD na formação de professores, com base no que já foi exposto até aqui, depreende-se que a adoção das modalidades de formação, presencial ou por meio da EAD, deve ter por princípio e opção político-pedagógica a busca de uma formação de qualidade socialmente referenciada. Dessa forma, entende-se também que o papel da mediação do professor é crucial para o bom andamento de qualquer curso, razão pela qual a dinâmica pedagógica deve enfatizar a ação docente em todos os momentos do processo formativo, desde a sua implantação ao acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações de formação desenvolvidas.

Mizukami et al. (2003) afirma que a profissão docente não se resume apenas ao domínio dos conteúdos das disciplinas e a técnica utilizada para transmiti-los, mas em situações em que o docente consiga lidar com um conhecimento em construção e o uso das TDIC. “As inovações tecnológicas do contexto atual, suas influências, seus elementos e referenciais, têm trazido novas expectativas de seu uso no processo ensino aprendizagem, contribuindo assim para a construção do conhecimento” (MIZUKAMI et al., 2003, p. 14).

As TDIC têm exigido um novo olhar por parte dos docentes diante do processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Nascimento (2001, p. 5), “as novas tecnologias educacionais passam a exigir do profissional docente novas posturas frente ao conhecimento e ao processo cognitivo de aprendizagem de seus alunos”, dentre outras dimensões que conformam.

Lobo Neto (2009, p. 89) faz uma importante reflexão sobre o termo tecnologia como reflexão sobre a técnica e a relação entre ciência e tecnologia, afirmando que

importa muito considerar a tecnologia no aspecto de manifestação reflexiva sobre as técnicas. Assim como as próprias técnicas - enquanto processos conscientes e intencionais de produção nas relações do homem com a natureza e os outros homens - são constantes em todos os tempos e estágios da vida humana, assim também a reflexão sobre elas. Seja por parte dos agentes, seja por parte de expectadores, analistas ou beneficiários, as técnicas são objeto de *loghía*.

Essa reflexão nos remete à origem do trabalho e dos trabalhadores em relação ao fazer, à técnica de cada um dos ofícios, incluindo o de professor/docente. Assim, o mesmo autor acrescenta:

E, quando se restringe essa *loghía* aos discursos de categorias de especialistas (como na citação acima, aos “engenheiros” e “etnólogos e antropólogos” ou aos economistas, sociólogos, filósofos ou pedagogos) pode-se estar reforçando uma dicotomia, reservando aos trabalhadores a ação material de lidar com a técnica e atribuindo aos sistematizadores/pensadores/cientistas a competência e o poder de reflexão e planejamento da ação [...] Não se trata de desprezar essa tarefa fundamental de fazer ciência sobre a técnica, mas de reconhecer que ela só é possível pela consideração do saber técnico de quem produz, opera e transforma as técnicas. É no lidar com a técnica que se constitui uma ‘cultura técnica’ que se desenvolve em tecnologia, e se supera a separação da técnica e da tecnologia em mundos diferentes, e ambas hierarquicamente submetidas ao status da reflexão ‘científica’ e ‘filosófica’. Estas também disputando primazias (LOBO NETO, 2009, p. 89).

Ainda para esse autor, a história da tecnologia é a história do trabalho e dos modos de produção da existência humana, “por isso, a politecnia se afirma como formação do homem omnilateral, objetivando o domínio da ciência e da tecnologia, também em relação de integração, para a produção humana da existência” (LOBO NETO, 2009, p. 96).

A tecnologia é um importante meio para a formação, mas não se constitui em um fim em si mesma. Desse modo, o seu uso deve ser definido em consonância com o projeto institucional e do curso, relacionados ao projeto societário, às concepções de ser humano e à natureza das relações sociais, como já nos alertou Frigotto (2012).

Nessa direção, Dourado (2002, p. 237-238) afirma que

é fundamental não perder de vista que as tecnologias não determinam a sociedade, ‘dado que a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser representada sem suas ferramentas tecnológicas’ (CASTELLS apud DOURADO, 1999, p. 25). Ou seja, as novas tecnologias não se apresentam como simples veículos da ideologia dominante ou ferramentas de entretenimento puro e inocente. Ao contrário, é fundamental compreendê-las como ferramentas produzidas e apropriadas socialmente, uma vez que as novas tecnologias incorporam e disseminam discursos sociais e políticos, cuja análise e interpretação não são uniformes ou padronizadas, o que exige métodos de análise e críticas capazes de articular sua inserção na economia política e nas relações sociais em que são criadas, veiculadas e recebidas. Pensar o papel das novas tecnologias, nesse contexto, implica romper com a mística que acentua o papel das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) como as protagonistas sociais, remetendo ao necessário desvelamento do Estado em

sentido amplo, entendido como espaço de luta política e expressão da condensação de forças entre sociedade civil e política, e de sua materialização no campo das políticas engendradas e materializadas pelo Estado na sociedade. Ou seja, é fundamental romper com a naturalização de concepções e sistemas políticos como se fossem meras decorrências de inflexões de bases digitais ou resultantes da pretensa hegemonia assumida pelos recursos midiáticos. Ao mesmo tempo, implica não perder de vista a complexidade do cenário sociopolítico em que as TIC assumem papel significativo, como veículo formativo, tendo em vista que imagens, sons, narrativas fornecem símbolos, mitos e recursos que favorecem a constituição do senso comum desagregado e funcional.

Atualmente, percebemos ser recorrente o discurso sobre a sociedade da informação/sociedade do conhecimento. Nesse sentido, é possível perceber que existe uma associação bem afinada entre a ideologia da sociedade do conhecimento e a difusão das TDIC, pois, de acordo com Neves e Pronko (2008, p. 141), em uma perspectiva crítica,

expressões como “sociedade da informação ou “era do conhecimento” tornam-se cada vez mais frequentes para a definição do mundo atual. Essa caracterização tem estado associada, principalmente, aos acelerados avanços e a ampla difusão das tecnologias de informação e comunicação – TICs e a generalização da utilização diretamente produtiva da ciência e da tecnologia que permeiam, cada vez mais, todas as nossas atividades cotidianas.

Para Barreto (2004, p. 1182), referindo-se ao movimento de reconfiguração do trabalho e da formação docente na contemporaneidade, um aspecto parece constituir objeto de consenso: “a possibilidade da presença das chamadas “novas tecnologias” ou, mais precisamente, das TDIC”.

A autora destaca a importância da leitura crítica sobre o uso das TDIC para o ensino e seus múltiplos sentidos, afirmando:

essa presença tem sido cada vez mais constante no discurso pedagógico, compreendido tanto como o conjunto das práticas de linguagem desenvolvidas nas situações concretas de ensino quanto as que visam a atingir um nível de explicação para essas mesmas situações. Em outras palavras, as TDIC têm sido apontadas como elemento definidor dos atuais discursos do ensino e sobre o ensino, ainda que prevaleçam nos últimos. Atualmente, nos mais diferentes espaços, os mais diversos textos sobre educação têm, em comum, algum tipo de referência à presença das TIC no ensino. Entretanto, a essa presença tem sido atribuída sentidos tão diversos que desautorizam leituras singulares. Assim, se aparentemente não há dúvidas acerca de um lugar central atribuído às TDIC, também não há consenso quanto à sua delimitação (BARRETO, 2004, p. 1182).

Na atualidade, as TDIC vêm impulsionando o crescimento da EAD no Brasil e no mundo, não apenas como meio de melhorar a eficiência dos sistemas educacionais, mas, principalmente, como ferramentas pedagógicas capazes de possibilitar a formação do indivíduo “autônomo”, conforme exigido pelas novas condições socioeconômicas. Esse fato,

entretanto, não pode e nem deve inibir o uso das TDIC em todos os processos educacionais, mesmo os que contam com a proximidade física de professores e alunos (BELLONI, 2002), e estejam preocupados com a qualidade social da educação.

É nesse sentido que, para Lobo Neto (2012, p. 406), a

EAD deixa de ser a alternativa permanentemente experimental ou concebida como solução paliativa para atender as demandas educativas de jovens e adultos excluídos do acesso e permanência na escola regular, na idade própria.

Assim, passa a ser uma estratégia regular de ampliação democrática do acesso à educação de qualidade, ao direito do cidadão e ao cumprimento do dever do Estado e da sociedade. Com isso, ainda para o autor,

o desafio que se nos apresenta é o de fazer uma educação aberta como síntese que supere a polarização presencial e a distância. O que vem se manifestando em horizontes cada vez mais próximos é: uma educação aberta, porque exigência de um processo contínuo ao longo de toda a vida; uma educação plural, porque exigência da crescente complexidade da vida humana em suas dimensões social e individual; uma educação dialógica, porque exigência da necessidade de negociar decisões coletivas nas situações, cada vez mais frequentes, de incerteza e de urgência. E hoje, e mais ainda amanhã – com o aperfeiçoamento dos suportes de processamento da informação e dos meios de ampliação fidedigna da comunicação em graus cada vez maiores de interação mediada - o conceito de presencial se modifica e já nos desafia no acolhimento crescente do virtual como realização de presença (LOBO NETO, 2012, p. 414).

A potencialidade da EAD no campo da saúde, traduz-se, inclusive, na incorporação do processo de trabalho ao processo pedagógico a partir do acesso possibilitado pelas TDIC, valorizando a formação contextualizada dos trabalhadores do SUS, a formação em serviço, as potencialidades da integração ensino-serviço-comunidade e a ampliação e democratização do acesso aos profissionais de saúde.

Dupret (2011, p. 124), discutindo a incorporação tecnológica, ressalta que

as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) tem se revelado poderosas aliadas no enfrentamento dos desafios da Educação, não apenas pelo papel que desempenham na redução das barreiras físicas relativas ao espaço e tempo, mas também pela possibilidade infinita de troca e compartilhamento de conhecimento, ampliando as possibilidades de interação. A consequência mais direta dessas inúmeras possibilidades é certa “euforia” na incorporação das TDIC aos processos educativos, para que os mesmos “pareçam inovadores”. Isso faz com que, muitas vezes, observemos processos inovadores sob o ponto de vista tecnológico, mas, completamente obsoletos sob o ponto de vista pedagógico.

Em meio à complexa discussão da relação TDIC e educação, Santaella (2010) ressalta que já não é mais oportuna a denominação EAD, devido à predominância ou iminente

tendência de adesão cada vez maior às TDIC nessa modalidade, as quais conduzem à “abolição da distância” e à “paradoxal simultaneidade da presença e ausência”. Dessa forma, para Santaella (2010, p. 20), “a esse modelo educacional cabem muito mais as expressões educação *online* ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)”.

Nesse momento, a diferenciação entre a EAD e o ensino a distância é oportuna. O ensino a distância, segundo o Dicionário Aurélio Eletrônico (1999 apud ROMANZINI, 2001, p. 1), caracteriza-se pela

transmissão de conhecimentos, informações ou esclarecimentos úteis ou indispensáveis à educação ou a um fim determinado; instrução. Esforço orientado para a formação ou a modificação da conduta humana; educação. Adestramento, treinamento.

Portanto, o ensino a distância pode assumir características de treinamento, tendo um caráter restrito, objetivando apenas a transferência de informações e o desenvolvimento de algumas habilidades.

Ao passo que, quando nos referimos à EAD, estamos tratando de processo formativo no qual ocorre a (re) construção do conhecimento. Vejamos o conceito de educação, de acordo com o Dicionário Aurélio Eletrônico (1999 apud ROMANZINI, 2001, p. 1):

ato ou efeito de educar(-se). Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social. Os conhecimentos ou as aptidões resultantes de tal processo; preparo. Aperfeiçoamento integral de todas as faculdades humanas. Conhecimento e prática dos usos de sociedade; civilidade, delicadeza, polidez, cortesia. Arte de ensinar e adestrar animais; adestramento. Arte de cultivar as plantas e de as fazer reproduzir nas melhores condições possíveis para se auferirem bons resultados.

Se pensarmos em relação à educação presencial, a EAD se diferencia dessa no sentido de que o tempo e o espaço entre alunos e professores/docentes são flexíveis. A EAD da qual estamos falando possui um arcabouço legal que sustenta a sua realização, buscando novos saberes focados na mudança qualitativa dos processos formativos.

A regulamentação da EAD é uma questão em construção. Apesar das experiências datarem o início do século, a primeira regulamentação oficial ocorreu em 1996, com a LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). A norma trouxe a definição do que seria a modalidade a distância e concedeu-lhe legalidade, garantindo o incentivo do poder público, espaço amplo de atuação (todos os níveis e modalidades) e tratamento privilegiado no que se refere à utilização de canais de radiodifusão (BRASIL, 1996).

Com efeito, elucida a LDB:

art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. § 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação à distância e a autorização para sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. § 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

O artigo acima descrito foi importante para a consolidação da EAD no Brasil, visto que prevê uma considerável participação do poder público no que diz respeito à regulamentação da modalidade e aos sistemas de ensino, cabendo a esses normatizarem a produção, o controle e a avaliação dos programas a distância, além de procederem quanto à sua autorização nos órgãos competentes.

A LDB incentivou a criação de muitos programas, dentre eles cursos para formação de professores utilizando a EAD, como o Proformação⁹, o Salto para o Futuro¹⁰, o Telecurso 2000 e tantos outros cursos de graduação, licenciatura e pós-graduação em todas as áreas, inclusive na saúde, respeitando os dispositivos legais.

Em 1998, dois anos após a aprovação da LDB, foi publicado o Decreto nº 2.494, com o objetivo de regulamentar o art. 80 da LDB. No mesmo ano, houve a publicação do Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998, que altera a redação dos art. 11 e 12 do decreto anterior. Já em 2005, foi publicado o Decreto nº 5.622/2005, substituindo e revogando os Decretos nº 2.494 e nº 2.561/1998.

⁹ O PROFORMAÇÃO - Programa de Formação de Professores em Exercício, na modalidade de educação a distância, surgiu como uma resposta dentre as diversas alternativas para o atendimento da legislação. Tratou-se de um curso de nível médio com habilitação para o magistério e se destinou aos professores sem habilitação mínima (terceiro ou quarto pedagógico) que atuavam nas quatro séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Foi um programa projetado por meio de uma parceria entre União, estados e municípios, onde cada parte colaborava significativamente na sua execução (CUNHA, 2000).

¹⁰ Salto para o Futuro é um programa da TV Escola, do Ministério da Educação, que tem como objetivos: a promoção do debate, a divulgação de propostas pedagógicas, estudos científicos e políticas públicas realizadas no Brasil no campo da Educação e a formação continuada de professores. Sua história, iniciada em 1991. No ano seguinte, a experiência passou a ser chamada de "Um Salto para o Futuro", nome que consolidou o programa. A contribuição para a formação dos professores do país, meta estabelecida desde a sua concepção, norteia e delinea sua missão. E é por esta missão que o programa Salto para o futuro está no ar por tantos anos, reformulando, transformando e renovando o compromisso de promover a Educação pública brasileira (TVESCOLA, 2015?).

Segundo o Decreto nº 5.622/2005, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as bases da educação nacional, a EAD pode ser definida

como o processo de ensino que ocorre quando o professor e o aluno estão separados em relação ao tempo e o espaço. A mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Assim, a EAD se torna uma modalidade educativa legalmente amparada. A partir dessa compreensão, não deve ser caracterizada como metodologia educativa, já que seu escopo é muito mais amplo. A organização dessa modalidade educativa se efetiva por meio de um tripé, que se relaciona diretamente às suas peculiaridades. Um dos pilares são as diversas metodologias e dinâmicas pedagógicas que a constituem; os outros dois são a gestão e a avaliação (BRASIL, 2015).

O Decreto nº 5.622/2005 apresenta 6 capítulos, com 37 artigos e subdivisões em parágrafos e incisos, tendo como objetivo regulamentar o art. 80 da LDB, especificamente detalhando pontos dos parágrafos 1º, 2º e 3º.

Em seu art. 7º, parágrafo único, fica explícito que os atos de credenciamento e renovação de credenciamento de instituições para oferta de EAD, bem como de autorização, renovação de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos ou programas a distância, devem se pautar pelos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007), mencionados anteriormente. Conforme texto do referido artigo: “os atos do Poder Público, citados nos incisos I e II, deverão ser pautados pelos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, definidos pelo Ministério da Educação, em colaboração com os sistemas de ensino”.

Entendemos ser necessário ressaltar que a EAD se organiza segundo metodologia, gestão e avaliação de forma bem peculiar, devendo estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para avaliações de estudantes; estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; defesa de trabalhos de conclusão de curso; e atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Consideramos que a obrigatoriedade dos momentos presenciais nos cursos na modalidade a distância, quando couber, indica um certo nível de cuidado com a qualidade, certamente, mas, também, uma maior aproximação entre professores e alunos, para além do acesso às plataformas ou ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), respeitando as peculiaridades do ensino nas diferentes formações, opções pedagógicas, necessidades

didático-pedagógicas, dentre outros aspectos preservados a partir da mescla de momentos presenciais e a distância. Essa é uma das características que pode indicar uma maior qualidade dos cursos nessa modalidade.

Os alunos poderão se inserir em diferentes níveis e modalidades de ensino. No art. 2º do Decreto nº 5.622/2005, estão descritos os níveis e modalidades educacionais em que a EAD pode ser ofertada: a) na educação básica; b) na educação de jovens e adultos; c) na educação especial; d) na educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas: técnicos (de nível médio) e tecnológicos (de nível superior); e) na educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas: sequenciais, graduação, especialização, mestrado e doutorado.

Isso implica que a EAD está submetida aos marcos referenciais, legais e de qualidade para a educação, ou seja, os cursos superiores na modalidade EAD devem observar a legislação e as regulamentações em vigor para esse nível de ensino. Desse modo, os cursos da EAD passam a gozar dos mesmos direitos e obrigações daqueles na modalidade presencial (BRASIL, 2015).

Por isso, o Decreto nº 5.622/2005, no parágrafo 1º do art. 3º, afirma que “os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial”; e no parágrafo 2º, do mesmo artigo, observa-se que:

os cursos e programas a distância poderão aceitar transferência e aproveitar estudos realizados pelos estudantes em cursos e programas presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos e programas a distância poderão ser aceitas em outros cursos e programas a distância e em cursos e programas presenciais conforme a legislação em vigor.

No tocante aos cursos de nível técnico, a EAD poderá ser uma das formas de ofertá-los, o que confere uma abertura para novas possibilidades dentro dessa modalidade. Da mesma forma, deverão ser projetados com duração igual a definida para os respectivos cursos na modalidade presencial, obedecendo as referidas cargas-horárias presenciais e a distância.

A preocupação com a garantia da qualidade é reforçada pelo art. 16 da mesma lei, quando define a centralidade do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)¹¹ para essa modalidade, afirmando: “o sistema de avaliação da educação superior,

¹¹ O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação

nos termos da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, aplica-se integralmente à educação superior a distância” (BRASIL, 2005).

No sentido da preocupação com a qualidade, no documento referência da CONAE de 2010, a EAD é enfatizada no Eixo “Formação e Valorização dos Profissionais da Educação”, que explicita sua posição acerca da formação inicial em EAD e o que representa a utilização da TDIC nos processos formativos de professores, desde que não seja inicial.

A formação e a valorização dos/das profissionais do magistério devem contemplar aspectos estruturais, particularmente, e superar as soluções emergenciais, tais como: cursos de graduação (formação inicial) a distância; cursos de duração reduzida; contratação de profissionais liberais como docentes; aproveitamento de estudantes de licenciatura como docentes; e uso complementar de telessalas. E extinguir, ainda, todas as políticas aligeiradas de formação por parte de “empresas”, por apresentarem conteúdos desvinculados dos interesses da educação pública, bem como superar políticas de formação que têm como diretriz o parâmetro operacional do mercado e visam a um novo tecnicismo, separando concepção e execução na prática educacional (BRASIL, 2010, p. 63).

Já no documento de referência da CONAE de 2014, preve-se a garantia do desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das TDIC na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, na perspectiva de transformação da prática pedagógica e de ampliação do capital cultural dos professores e estudantes. Para tal, necessita-se “promover o acesso e o uso qualificado das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) no âmbito da educação em todos os níveis” (BRASIL, 2014, p. 57).

Como afirma Belloni (2015, p. 89):

para fazer frente a essa nova situação, o professor terá a necessidade muito acentuada de atualização constante, tanto em sua disciplina específica, quanto em relação às metodologias de ensino e às novas tecnologias. A redefinição do papel do professor é crucial para o sucesso dos processos educacionais presenciais ou à distância.

O art. 6º, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, aponta para a utilização da modalidade a distância para a formação de professores, respeitando a legislação da EAD e respaldando a sua utilização como uma possibilidade, conforme a seguir:

a oferta, o desenvolvimento e a avaliação de atividades, cursos e programas de formação inicial e continuada, bem como os conhecimentos específicos, interdisciplinares, os fundamentos da educação e os conhecimentos pedagógicos, bem como didáticas e práticas de ensino e as vivências pedagógicas de profissionais

superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004).

do magistério nas modalidades presencial e a distância, devem observar o estabelecido na legislação e nas regulamentações em vigor para os respectivos níveis, etapas e modalidades da educação nacional, assegurando a mesma carga horária e instituindo efetivo processo de organização, de gestão e de relação estudante/professor, bem como sistemática de acompanhamento e avaliação do curso, dos docentes e dos estudantes (BRASIL, 2015).

Ao nosso ver, as características de um bom curso estão presentes no seu Projeto Político-Pedagógico, como: presença de momentos presenciais, construção de currículo com participação de toda a equipe, inclusive professores; elaboração de material didático de qualidade; e apoio necessário ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Na EAD, faz-se necessário que o aluno esteja presente em todos os momentos do curso, principalmente na mediação do conhecimento.

Entende-se, portanto, que a formação de professores na modalidade a distância traz uma nova contribuição para a produção do conhecimento científico, fortalecendo as razões desta pesquisa e o seu desejo de contribuir com a discussão do uso das TDIC na formação de professores da ETSUS RN, com suas potencialidades e seus limites, ao sistematizar e propor critérios de qualidade para o aperfeiçoamento de programas e/ou projetos na área de formação de professores nas modalidades presencial e a distância. Para tanto, serão discutidas as experiências voltadas para os docentes das ETSUS que utilizaram a modalidade a distância, como o curso de Formação Docente em Educação Profissional Técnica na Área de Saúde - Projeto Piloto e o CEGEPE. Essas duas experiências constituíram as bases empíricas selecionadas para este estudo, como já dissemos anteriormente.

CAPÍTULO 3 - BASES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Minayo (2014, p. 54), “o conhecimento científico se produz pela busca de articulação entre teoria e realidade empírica. O método tem uma função fundamental: tornar plausível a abordagem da realidade a partir das perguntas feitas ao investigador”.

Diante disso, o nosso estudo parte da seguinte pergunta: Como realizar a formação dos docentes da ETSUS RN com qualidade para aqueles que atuam nos cursos descentralizados para o interior do estado? Para respondê-la foi necessária uma aproximação com experiências docentes vivenciadas pela educação profissional na área da saúde (bases empíricas) e com documentos normativos e normatizantes (bases legais) selecionados para identificação dos referidos critérios que agregam qualidade na formação de docentes das ETSUS.

Segundo o Dicionário de Português *Online* Michaelis (2009), entende-se por critério: “[...] **1** Aquilo que serve de norma para julgar, decidir ou proceder. **2** Caracteres que servem para distinguir a verdade do erro. **3** Faculdade ou modo de apreciar, de distinguir, de conhecer a verdade. **4** Raciocínio, juízo. **5** Faculdade de apreciar e distinguir o bem do mal [...]”.

Baseando-se na definição do termo critério enquanto “aquilo que serve de norma para julgar, decidir ou proceder”, é possível propor, a partir deste estudo, alguns critérios que agregam qualidade em dada formação docente para a ETSUS RN, posto que queremos uma que prime pela qualidade e que utilize as TDIC em seu processo educativo, de forma consciente e responsável.

Diante disso, para identificação dos referidos critérios, optou-se pelo método de análise qualitativo, por esse melhor se adequar às investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados. Para Minayo (2014, p. 14; 56-57),

a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação [...] O uso de métodos quantitativos tem o objetivo de trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis ou produzir modelos teóricos de alta abstração com aplicabilidade prática [...] O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

Ainda segundo a autora, podemos afirmar que este estudo utiliza o método qualitativo na medida em que busca compreender a lógica interna de grupos, instituições e atores quanto

a: valores culturais e representações sobre sua história e temas específicos; relações entre indivíduos, instituições e movimentos sociais; processos históricos, sociais e de implementação de políticas públicas e sociais (MINAYO, 2014, p. 23).

Dessa forma, a escolha pelo método qualitativo é endossada pelas possibilidades explicitadas por Minayo (2014) na identificação de critérios de qualidade para a formação de docentes na ETSUS RN, uma instituição pública responsável pela implantação de políticas públicas na área da educação profissional em saúde.

Dessa forma, acreditamos que experiências vivenciadas no âmbito das ETSUS, como o curso de Formação Docente em Educação Profissional na Área da Saúde e o CEGEPE (bases empíricas), podem apontar critérios que agregam qualidade para a formação dos docentes do CEFOPE-RN, mediante a análise de documentos que expressem suas concepções, intencionalidades e opções metodológicas, incluindo o uso das TDIC.

Além das experiências empíricas, utilizaremos documentos normativos, como o Decreto nº 5.622/2005 e a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) / Conselho Pleno (CP) nº 2/2015; e normatizantes (bases legais), como os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância/2007, uma vez que poderão elucidar e referenciar critérios de qualidade para uma formação docente em saúde.

Com o objetivo de responder à questão norteadora enunciada anteriormente, realizou-se uma revisão bibliográfica da literatura pertinente, buscando reconhecer as bases referenciais deste estudo, e posterior análise temática de conteúdo nos documentos selecionados.

3.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Para Minayo (2014, p. 184-185), a pesquisa bibliográfica é

a primeira tarefa do investigador, uma vez definindo seu objeto, e proceder a uma ampla pesquisa bibliográfica, capaz de projetar luz e permitir melhor ordenação e compreensão da realidade empírica. [...] deve ser suficientemente ampla para traçar a moldura dentro da qual o objeto se situa: a busca de vários pontos de vista, dos diferentes ângulos do problema que permitam estabelecer definições, conexões e mediações.

Segundo Gil (2002, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de

uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. A revisão bibliográfica, portanto, também permite (re) conhecer o que já é conhecido e fornecer possíveis contribuições, além de expressar a relevância e intencionalidade do estudo.

Quanto à natureza das fontes de pesquisa, Severino (2007) distingue quatro modalidades: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa experimental e pesquisa de campo. Pela importância da pesquisa bibliográfica com base no conhecimento científico produzido nas instituições de ensino, destacamos aqui a seguinte conceituação:

a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

Um dos desafios metodológicos deste trabalho consistiu em reunir e apreciar fontes bibliográficas, como textos oriundos de livros especializados e de revistas eletrônicas da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), bem como periódicos e resumos do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) relacionados ao conteúdo deste estudo, a fim de identificar e recolher as produções que apóiem a compreensão da temática mais ampla, onde se situa a questão que o move, e também as bases teóricas que servirão como referenciais de análise, tais como o trabalho e os trabalhadores em saúde, a formação docente em saúde e o uso de TDIC para formação docente.

A revisão se justifica como processo permanente de atualização e busca de diálogo com a produção existente na área da EPTNM, da EAD e da formação docente, especialmente na área de saúde, entendendo-se que a pesquisa bibliográfica é necessária a qualquer procedimento investigativo, para o seu embasamento contextual e teórico-metodológico.

Nesse processo de revisão bibliográfica, percebemos, inicialmente, que “visão de qualidade”, “formação docente de qualidade” e “uso de TDIC para formação docente” emergirão como categorias com uma capacidade potencial de contribuir para a identificação e compreensão dos sentidos presentes nos textos selecionados e, conseqüentemente, para a proposição de critérios de qualidade para formação docente na ETSUS RN.

Compreendemos as categorias como “conceitos relevantes e carregados de sentido que permitem expressar aspectos fundamentais das relações dos seres humanos entre si e com a natureza” (MINAYO, 2014, p. 178). Estão carregadas de significação, buscando encontrar unidade na diversidade e produzir explicações e generalizações.

Na pesquisa social, Minayo (2014, p. 179) classifica categoria em três tipos distintos:

categorias analíticas, categorias operacionais e categorias empíricas. A autora considera as categorias analíticas as que retêm, historicamente, as relações sociais fundamentais, servindo como guias teóricos e balizas para o conhecimento de um objeto nos seus aspectos gerais. [...] As categorias operacionais são construídas com finalidade de aproximação ao objeto de pesquisa (na sua fase empírica), devendo ser apropriadas ou construídas com a finalidade de permitir a observação e o trabalho de campo [...] Já as categorias empíricas constituem-se em classificações com dupla forma de elaboração: são antes de tudo, expressões classificatórias que os atores sociais de determinada realidade constroem e lhes permitem dar sentido a sua vida, suas relações e suas aspirações. Portanto emanam da realidade.

3.2 PESQUISA DOCUMENTAL

O documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador e permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social (CELLARD, 2012).

Bardin (2011, p. 51) também buscou contribuir para explicar a compreensão do conceito de análise documental dos materiais selecionados, afirmando que

podemos defini-la como uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência. [...] tem por objetivo dar forma conveniente e representar de um outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação.

Ainda segundo a autora,

a análise documental permite passar de um documento primário (bruto) para um documento secundário (representação do primeiro). O recorte da informação, divisão em categorias, representação sob forma condensada por indexação, é idêntico à fase de tratamento das mensagens de certas formas de análise de conteúdo (BARDIN, 2011, p. 52).

Algumas vantagens do método de análise documental consistem no baixo custo (GIL, 2002; OLIVEIRA, 1998), na estabilidade das informações por ser uma “fonte rica e estável de dados” (GIL, 2002, p. 46) e no fato de ser uma técnica a qual não altera o ambiente ou os sujeitos (OLIVEIRA, 1998).

No que se refere às limitações, podem-se destacar: falta de vivência do fenômeno a fim de melhor representá-lo, falta de objetividade e validade questionável, a qual consiste em uma crítica da corrente positivista (OLIVEIRA, 1998). Gil (2002) descreve como limitação a não-representatividade e a subjetividade dos documentos, podendo o pesquisador contornar essas dificuldades.

A escolha pelos documentos desta pesquisa se revelou outro desafio, pela necessidade de constituir um *corpus* satisfatório de documentos, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações relevantes para o problema da pesquisa (CELLARD, 2012).

Partindo-se do pressuposto de que o sujeito é produtor de conhecimento, conclui-se que o *corpus* documental é por ele definido, analisado e compreendido. A racionalidade presente na documentação não é dada a priori, ao contrário, é construída enquanto conhecimento que ordena os elementos oferecidos pelas evidências empíricas (EVANGELISTA, 2009).

Por essas razões, procuramos selecionar documentos das experiências de formação docente, no âmbito das ETSUS, e documentos legais que contribuíssem com a identificação de critérios de qualidades para cursos de formação docente em saúde que utilizaram as TDIC, listados a seguir:

- Curso de Formação Docente em Educação Profissional na Área de Saúde

Para a análise documental, identificação e sistematização dos critérios de qualidade para uma proposta de formação docente foram selecionadas o Projeto do Curso de Formação Docente em Educação Profissional na Área da Saúde, em nível de especialização e o Caderno do Tutor do mesmo curso, ambos cedidos pela coordenação do curso no setor de EAD da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (ENSP/Fiocruz).

- CEGEPE

Desse curso foi selecionado o Projeto Político Pedagógico, o qual foi cedido pela coordenação do curso, junto a Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

- Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, foi selecionada por definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) e para a formação continuada. A Resolução está disponível em versão eletrônica na Web.

- Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância

Esse documento, na versão de 2007, divulgado como material de estudo, aponta e fundamenta uma dada visão de qualidade para a educação superior a distância. O documento também se encontra disponível em versão eletrônica na Web.

- Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005

O Decreto nº 5.622/2005 regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Esse artigo se refere, especificamente, a educação na modalidade a distância. O referido decreto também está disponível em versão eletrônica na Web.

Nesse estudo será abordada uma perspectiva qualitativa de investigação dos fenômenos da realidade social, por meio da técnica de análise temática de conteúdo proposta por Bardin (2011) e reconhecida por Minayo (2014).

A análise temática de conteúdo, por sua vez, pode ser conceituada como “uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada” (BAUER, 2002, p. 191), em que um texto é estudado tendo em vista sua inserção em um contexto social mais amplo. Os materiais textuais, documentos e cursos, serão trabalhados de forma sistemática, tentando evitar que a análise seja confundida com uma interpretação subjetiva aleatória.

Na fase de interpretação dos dados, o pesquisador precisa retornar ao referencial teórico, procurando embasar as análises, dando sentido à interpretação, uma vez que as interpretações pautadas em inferências buscam o que se esconde por trás dos significados das palavras para apresentarem, em profundidade, a análise de conteúdo.

As múltiplas leituras dos textos escolhidos para análise documental, as diferentes interpretações e reinterpretações podem provocar a contestação de seus significados e resultados ou sinais, sendo especialmente relevantes quando se trata de políticas públicas sociais.

Esta possibilidade autoriza vislumbrar resistência aos objetivos ou propósitos originais; o campo da política educacional é ao mesmo tempo processo e produto, o que lhe permite ser contestada e modificada, sempre num estado de vir a ser [...] Autores não podem controlar o significado de seus textos, então se esforçam para atingir a “correta” leitura. Mas é crucial reconhecer que políticas são produtos de compromissos nos vários estágios, na micropolítica da formulação da legislação no debate entre parlamentares e na micropolítica da articulação dos grupos de interesse (BALL, 1994, p. 16 apud SHIROMA; CAMPUS; GARCIA, 2005, p. 436).

Segundo Minayo (2014, p. 315),

fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado. Tradicionalmente, a análise temática era feita pela contagem de frequência das unidades de significação, definindo o caráter do discurso. Para uma análise de significados, a presença de determinados temas denota estruturas de relevância, valores de referência e modelos de comportamento presentes ou subjacentes no discurso.

Para a autora, “a noção de tema está ligada a uma afirmação a respeito de um determinado assunto. Ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, de uma frase, de um resumo” (MINAYO, 2014, p. 316). No nosso caso, iremos categorizar a presença temática relativa aos núcleos de significação sobre visão de qualidade, formação docente de qualidade e uso de TDIC para formação docente.

3.3 PLANO DE ANÁLISE

Após escolha e pré-análise dos documentos, já enumerados anteriormente, realizamos o trabalho de seleção dos índices, com a determinação dos núcleos de análises, a eleição das categorias de conteúdo e a organização do quadro de dados, segundo Bardin. São elencadas as fases da técnica: 1. Pré-análise; 2. Exploração do material; e 3. Tratamento dos resultados, inferências e interpretações.

A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Trata-se da organização propriamente dita, por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (BARDIN, 2011).

A exploração do material constitui a segunda fase, com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar, corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro) (BARDIN, 2011).

Essa fase consiste em uma etapa importante, pois possibilitará ou não a riqueza das interpretações e inferências. É a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao *corpus* documental (cursos na ETSUS RN e documentos) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, classificação e categorização são fundamentais nessa fase.

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nela ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais. É o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2011).

A simples leitura do material não daria conta de uma análise e reflexão mais consistentes desses textos para o que se pretende neste estudo. Foi preciso buscar uma técnica que permitisse à pesquisadora interpretar os dados contidos nos documentos, vistos como texto, buscando a análise temática dos seus conteúdos para a posterior proposição de critérios de qualidade a partir das experiências docentes vivenciadas pela ETSUS RN e as bases legais selecionadas.

Trata-se de ir além de simplesmente ler, mas realizar uma leitura que possibilite a identificação do que está sendo dito. Pelo conteúdo das mensagens de cada texto, cabe aqui considerar o dito e o não dito, levando em consideração os diferentes aspectos que envolvem a produção dos documentos pesquisados, inclusive o contexto no qual ocorreu cada curso analisado e também aquele em que cada documento foi construído. Essa tarefa exige um olhar investigativo sobre os textos oficiais - legislação, relatório, documento - para que se possa compreender o que “dizem” e ainda captar o que “não dizem” explicitamente.

Para responder às questões objeto desta pesquisa, realizamos uma categorização do material analisado que, conforme Bardin (2011, p. 147), “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Na fase de exploração do material, segunda fase da análise temática de conteúdo, foram confirmadas como categorias de análise: visão de qualidade, formação docente de qualidade e uso de TDIC para formação docente. Essa exploração consiste em um processo de redução do texto às palavras e expressões significativas, recortando do texto unidades de registro/sentido/significação que justifiquem e respondam à pergunta da pesquisa.

Com o alcance dos resultados dessas etapas, pretende-se contribuir para o problema em questão e propor critérios de qualidade para a formação docente com o uso das TDIC.

CAPÍTULO 4 - BASES EMPÍRICAS PARA IDENTIFICAÇÃO DOS CRITÉRIOS DE QUALIDADE DAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

As experiências de formação dos docentes nas ETSUS, de modo geral, são individualizadas. Cada Escola procura realizar sua formação dentro das orientações do MS, adaptando aos contextos loco-regionais, visto que não há proposta única de formação de professores, ou seja, que se aplique a toda a RET-SUS. As Escolas seguem as orientações da Portaria nº 1.996/2007, que dispõe sobre as diretrizes para a implantação da Educação Permanente em Saúde. O anexo III orienta como deve ser a formação dos docentes para o nível técnico em saúde. Outro documento orientador da formação docente é a Portaria nº 3.189/2009, que cria o PROFAPS e traz orientações referentes à capacitação pedagógica de professores.

Por não existir um modelo de formação única para as ETSUS, o MS realizou algumas experiências visando a formação de docentes. A primeira delas, em nível nacional, como dissemos, foi por meio do PROFAE, e teve por denominação: Curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área da Saúde: Enfermagem, realizada no período de 2000 a 2007. A partir do êxito dessa experiência, foi planejada a sua ampliação por meio do PROFAPS, gerando o Curso Formação Docente em Educação Profissional Técnica na Área da Saúde, voltado a outras categorias profissionais, além da enfermagem, sendo realizado nos estados do Amazonas, Goiás e Bahia, em 2008.

Outra experiência que será objeto do nosso estudo é o CEGEPE, curso de especialização para capacitar os profissionais das ETSUS no exercício das atividades de planejamento, acompanhamento e docência nas Escolas.

4.1 CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NA ÁREA DE SAÚDE - PROJETO PILOTO

O curso em questão foi formulado no âmbito do PROFAPS, criado por meio da Portaria nº 3.189, de 18 de dezembro de 2009, que dispõe sobre as diretrizes para a implementação do PROFAPS. Definido nos art. 3º e 4º da Portaria nº 3.189/2009, o Programa possui áreas estratégicas prioritárias para a educação profissional técnica de nível médio na saúde, a saber: Radiologia, Patologia Clínica e Citotécnico, Hemoterapia, Manutenção de Equipamentos, Saúde Bucal, Prótese Dentária, Vigilância em Saúde e Enfermagem. As áreas estratégicas para o nível de aperfeiçoamento/capacitação são: saúde do idoso para as equipes

da ESF e equipes de enfermagem das instituições de longa permanência, e a formação dos Agentes Comunitários de Saúde (BRASIL, 2009).

O Curso de Formação Docente em Educação Profissional Técnica na Área da Saúde - Projeto Piloto fazia parte do rol de ações do PROFAPS. Partiu da experiência formativa já consolidada na área de Enfermagem e desenvolvida no âmbito do PROFAE, expressando o entendimento de que se faz necessário promover a formação docente para outras categorias profissionais que atuam na formação técnica em saúde como requisito à efetiva implementação da política de formação nas ETSUS do país.

Essa proposta se constituiu em um curso de pós-graduação *lato sensu*, na modalidade a distância, com duração de até 10 meses e carga-horária de 540 horas. Foi coordenado pelo MS/SGTES e Programa de Educação a Distância da ENSP/Fiocruz (ENSP/FIOCRUZ/EAD), a quem coube encaminhar a realização da experiência-piloto, em 2008, em parceria com as ETSUS (ENSP/FIOCRUZ, 2008).

No projeto pedagógico do curso de formação de docentes em questão é enfatizada a sua importância para a educação profissional de qualidade, visto que o curso pretendeu responder às necessidades de formação em larga escala de especialistas em educação profissional na área da saúde, contribuindo para ampliar a formação dos técnicos para esse setor, já que os profissionais de nível superior, responsáveis pela qualificação do nível técnico, não possuem as ferramentas político-pedagógicas fundamentais à ação educativa (BRASIL, 2007).

A proposta metodológica do Curso de Formação Docente em Educação Profissional Técnica na Área da Saúde - Projeto Piloto pretendeu contribuir para assegurar aos alunos-docentes o acesso a elementos essenciais à apropriação ampla e permanente dos conhecimentos necessários à uma formação humana integral. Além disso, também pretendeu criar condições de compreensão crítica da realidade na qual se inscreve a sua própria prática, o que constitui pressuposto fundamental para a atuação crítica nas lutas pela transformação da realidade (BRASIL, 2007).

Para o Projeto do curso de especialização, considerou-se a EAD apropriada às atuais condições dos trabalhadores-docentes envolvidos, sem abrir mão de processos educativos críticos, qualificados e orgânicos às necessidades formativas, recomendando-se atenção para os avanços construídos historicamente a fim de que as políticas de profissionalização não retroajam em função do uso mercantilista dos processos educacionais em EAD (ENSP/FIOCRUZ, 2008).

O Projeto Piloto se propôs a formar docentes cujo perfil profissional associasse visão crítica e ampla da sociedade a competências de sua área de atuação, de forma interdisciplinar, na luta pelo atendimento integral e de qualidade ao usuário do SUS e pela transformação da realidade, com autonomia intelectual, social e ética (BRASIL, 2007).

A Portaria que cria o PROFAPS, em seu anexo III, estabelece que as instituições executoras dos processos de formação de profissionais de nível técnico no âmbito do SUS deverão ser preferencialmente as ETSUS, os Centros Formadores e as Escolas de Saúde Pública, vinculadas à gestão estadual ou municipal de saúde. Outras instituições formadoras poderão ser contempladas, desde que legalmente reconhecidas e habilitadas para a formação de nível técnico, além de ter pessoal docente e técnico com descrição da qualificação profissional necessária e forma de seleção.

Embora esse curso tenha sido planejado para ser expandido para as 37 ETSUS em funcionamento no ano de 2006, somente foi possível o desenvolvimento de um Projeto Piloto que foi realizado nas Escolas dos estados do Amazonas, Goiás e Bahia.

Utilizamos como base para a análise documental o Projeto Pedagógico e o Caderno do Tutor a fim de identificar os critérios de qualidade para a formação docente, por meio da análise de conteúdo desses dois documentos.

4.2 CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO PEDAGÓGICA PARA AS ESCOLAS TÉCNICAS DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE

O CEGEPE se insere nas ações do MS voltadas à educação profissional técnica de nível médio em saúde em todo o país. Dessa forma, representa uma estratégia para preparar gestores, administradores e professores visando contribuir para a consolidação das ETSUS.

Resulta de um conjunto de ações coordenadas pelo Ministério da Saúde (MS), por meio da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação / Departamento de Gestão da Educação na Saúde (SGTES/DEGES) e tem a finalidade de fortalecer a capacidade de gestão pedagógica na Rede das ETSUS (RET-SUS), ampliando assim as relações entre formação e gestão setorial, desenvolvimento institucional e controle social em saúde (BRASIL, 2011, p. 6).

O curso de especialização possui dois objetivos: capacitar profissionais das ETSUS para articular processos de gestão política e pedagógica, no contexto das políticas de saúde, de

educação e do trabalho; subsidiar atores das ETSUS, técnica e politicamente, para criação e fortalecimento de núcleos estruturantes¹² (BRASIL, 2011).

De acordo com o projeto pedagógico do curso:

a Especialização em Gestão Pedagógica, voltado para a formação de núcleos estruturantes nas ETSUS, busca fomentar e fortalecer processos de mudança; aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes da educação profissional; e atualizar e aperfeiçoar os currículos de formação. Assim, o CEGEPE considera as mudanças na organização pedagógica e curricular da educação profissional, destacando a importância da gestão pedagógica como base para uma formação que promova a integração teoria-prática e ensino-serviço-comunidade, conforme apontado pela Política de Educação Profissional em Saúde (BRASIL, 2011).

A partir dessas considerações, o CEGEPE incorpora tanto os elementos presentes na discussão mais ampla, sobre o papel dos professores em todo o processo educativo, como os importantes elementos voltados ao trabalho de gestão da educação profissional, que implica uma atuação constante de articulação, interação, planejamento e avaliação.

Pretende-se que essa formação possibilite ao sujeito educativo compreender a natureza do trabalho das ETSUS, sua historicidade, seu compromisso social com a construção do SUS; os fundamentos de uma prática pedagógica emancipadora; as bases de uma gestão pedagógica e escolar centrada no trabalho coletivo em saúde, bem como os processos de avaliação das práticas de gestão político-pedagógica (BRASIL, 2011, p. 11).

O curso foi desenvolvido no período de março de 2012 a março de 2013, distribuído pelas 05 regiões do país: Norte, com 02 Polos (Rio Branco e Belém); Nordeste, com 02 Polos (Salvador e Fortaleza); Centro-oeste, com 01 Polo (Goiânia); Sudeste, com 04 Polos (Belo Horizonte e São Paulo); e Sul, com 01 Polo (Blumenau).

Sob a coordenação da Escola de Enfermagem da UFMG, foi estabelecida uma agenda de trabalhos coletivos para a elaboração da proposta. Essa incluiu a participação de profissionais da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto e São Paulo), além de representantes das ETSUS do Ceará, Mato Grosso e Tocantins, indicados pelo MS.

¹² Os núcleos estruturantes foram pensados levando em consideração o grande número de gestores, professores e trabalhadores da saúde envolvidos na ETSUS e a especificidade dessas instituições como Escolas Técnica do SUS, as quais formam profissionais no e para o trabalho em saúde. Dessa forma, a demanda do Ministério da Saúde, cuja proposição foi a elaboração de um projeto para a criação de um curso de especialização em gestão pedagógica, foi capaz de atender à política de formação de recursos humanos para o SUS, constituindo-se um desafio. Pelo ineditismo desse projeto, a SGTES/DEGES decidiu pela parceria com universidades públicas de reconhecido compromisso social e que possuem experiências efetivas nas áreas de educação e saúde.

Utilizamos o Projeto Político Pedagógico desse curso na análise documental, em busca dos critérios de qualidade ali existentes.

4.3 DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE NOS DOCUMENTOS SELECIONADOS

Diante das categorias selecionadas nesta análise temática de conteúdo (visão de qualidade, formação docente de qualidade e uso de TDIC para formação docente), exemplificaremos por meio de um dado conjunto de estruturas semânticas portadoras de sentidos, colhidas dos documentos dos cursos de formação docente em saúde aqui analisados, e documentos normativos e normatizantes já sinalizados. A análise aqui descrita foi agrupada por categoria, destacando-se os sentidos que cada documento apresentou, o que resultou nos quadros numerados e descritos a seguir, na expectativa de apontarem para a identificação de critérios de qualidade, possibilitando a proposição de esquema de aplicação desses critérios para formação docente de qualidade na ETSUS RN.

Para fins didáticos os documentos foram separados em dois grupos: O Grupo 1 foi composto pelos documentos que estão relacionados aos cursos selecionados, que são:

Doc. nº 1: BRASIL. Ministério da Saúde/SGTES. Fiocruz/ENSP/EAD. Projeto do curso de formação docente em educação profissional técnica na área da saúde: nível especialização. Rio de Janeiro, 2007.

Doc. nº 2: ENSP/FIOCRUZ. Formação docente em educação profissional técnica na área da saúde: caderno do tutor. Rio de Janeiro: EAD/ENSP, 2008.

Doc. nº 3: BRASIL. Ministério da Saúde. Projeto Pedagógico: curso de especialização em gestão pedagógica nas escolas técnicas do Sistema Único de Saúde: Modalidade Educação a Distância. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

O segundo grupo selecionamos os seguintes documentos normativos e normatizantes que ajudarão na compreensão das categorias selecionadas neste estudo:

Doc. nº 4: BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Doc. nº 5: BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais de qualidade para a educação superior a distância. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2007.

Doc. nº 6: BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

4.3.1 Categoria: Visão de Qualidade

Quadro 2. Categoria: visão de qualidade

Categoria: Visão de Qualidade - expressões ou concepções que apontem para a “ideia” de qualidade/qualificação, qualidade social, quantidade - qualidade.	
Unidade de Significação: Presença do tema	Unidade de Contexto: Parágrafo
<p>Documento 1: Doc. nº 1 Documento 2: Doc. nº 2 Documento 3: Doc. nº 3 Documento 4: Doc. nº 4 Documento 5: Doc. nº 5 Documento 6: Doc. nº 6</p>	<p>Estruturas Semânticas: Processos educativos qualificados / Melhoria da qualidade na educação / Educação profissional de qualidade; Qualidade pedagógica; Qualidade social; Qualidade / Quantidade; Profissionais qualificados para o SUS / Qualidade no SUS / Atendimento de qualidade; Processos educativos críticos, qualificados; EAD de qualidade / Qualidade na EAD; Qualidade dos materiais; Trabalho qualificado; Qualidade social X qualidade total.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

A categoria “visão de qualidade” foi selecionada diante da sua importância para a área da educação, principalmente quando nos referimos à modalidade a distância e por ser a qualidade um conceito central deste estudo. Para uma análise temática de conteúdo é fundamental realizar um posicionamento crítico, ao pesquisar nos documentos elencados qual a visão trazida por eles e qual a relação estabelecida com os referenciais teóricos utilizados, obtidos por meio da revisão da literatura discutida nos capítulos.

Realizamos uma pesquisa criteriosa, destacando os trechos, contextualizados nos parágrafos, que expressassem ou aludissem ao tema “qualidade”, identificando estruturas semânticas que evidenciassem a presença do tema: processos educativos qualificados / melhoria da qualidade na educação / educação profissional de qualidade; qualidade pedagógica; qualidade social; qualidade / quantidade; profissionais qualificados para o SUS / qualidade no SUS / atendimento de qualidade; processos educativos críticos, qualificados; EAD de qualidade / qualidade na EAD; qualidade dos materiais; trabalho qualificado; qualidade social X qualidade total.

Procuramos realizar um agrupamento das unidades semânticas de cada documento a fim de elucidar os sentidos que possam representar critérios que apontem a qualidade desejada em um dado curso de formação docente, a partir da visão de qualidade contida nesses documentos (vide anexo 1).

O grupo 1, composto pelos documentos nº 1, 2 e 3 refere-se aos cursos selecionados neste estudo e, portanto, optamos por realizar a análise separadamente do grupo 2 que trata de documentos normativos e normatizantes, doc. 4, 5 e 6. Esta separação é meramente didática tendo em vista a diferença da natureza dos referidos documentos, e, por vezes, visões diferentes das categorias aqui descritas. Para esta categoria (Visão de Qualidade) discutiremos primeiramente os aspectos trazidos no grupo 1 e posteriormente o grupo 2.

Dessa forma, o Projeto do curso de formação docente em educação profissional técnica na área da saúde (Doc. 1) contemplou várias categorias profissionais - dentre elas, Biologia, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Psicologia e Serviço Social - como requisito à efetiva implementação da política de formação na área da saúde, no âmbito das ações do MS, em diversas áreas em que o PROFAPS contemplou, o que vai ao encontro da proposta do CEGEPE (Doc. 3), embora esse não defina a categoria profissional, mas a função gestora exercida pelos profissionais na ETSUS.

O Doc. 1 afirma que o curso em questão se preocupou com a qualidade social em seu processo educacional, primando pelo aperfeiçoamento de todos os sujeitos, que têm direito não só à profissionalização docente, mas a uma formação por meio da qual todos possam estar aptos a problematizar as práticas em saúde e educação, a tomar decisões refletidas, bem como a buscar ações coletivas possíveis e necessárias ao enfrentamento dos problemas da realidade em que vivem, trabalham e ensinam.

Nesse sentido, a qualidade social de um curso está relacionada à sua capacidade de “ir além” da profissionalização docente, ir ao encontro da qualidade social, alcançando o desenvolvimento da visão crítica da realidade do SUS e a aptidão para trabalhar coletivamente no enfrentamento dos seus problemas, como uma forma de contribuir com a melhoria dos serviços prestados à população.

A mesma preocupação com a qualidade, contida no Doc. 1, está presente no Doc. 2 que trata do Caderno do Tutor, por se tratar do mesmo curso. Dito isso, a qualidade social se fez presente como uma característica marcante, reafirmando o compromisso do curso de formação docente em educação profissional técnica na área da saúde com a qualidade para todos os envolvidos.

Para a concepção presente no Doc. 1, a EAD foi a modalidade escolhida pelo projeto, por considerar mais apropriada às atuais condições dos trabalhadores-docentes envolvidos, sem abrir mão de processos educativos críticos, qualificados e orgânicos às necessidades formativas, com qualidade social, recomendando-se atenção para que os avanços construídos historicamente em termos de políticas de profissionalização não retroajam em função de uso mercantilista dos processos educacionais em EAD.

A “visão de qualidade” apresentada no Doc. 1 foi discutida pelos autores que tratam da qualidade em cursos na modalidade a distância. Para Dourado e Oliveira (2009, p. 203-204), é necessário superar as distâncias espaciais e temporais,

“um primeiro aspecto a ser ressaltado é que qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. Caso se tome como referência o momento atual, tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da educação — como direito social e como mercadoria —, entre outros.”

Tanto o Doc. 1 quanto o Doc. 2 afirmam a opção de um curso para trabalhadores-docentes da saúde, na modalidade a distância, com momentos presenciais, enquanto uma característica que lhe confere maior qualidade. Como já vimos, essa é uma obrigatoriedade nos momentos de avaliação e de estágio supervisionado, quando houver, indicando certo nível de cuidado e possibilitando ainda uma maior aproximação entre professores e alunos, para além do AVA.

Em relação ao discurso da qualidade na educação, o Doc. 1 faz uma importante discussão sobre a qualidade social X qualidade total também presente no PNE. Em contraposição à proposta neoliberal de qualidade total para poucos, o PNE lança o conceito de qualidade social para muitos. Essa qualidade socialmente referenciada está de acordo com o conceito assumido por Frigotto (2012): “com educação de qualidade social na realidade se quer dizer: uma educação de qualidade para outras relações sociais, já que a educação de qualidade total se refere à qualidade requerida para a reprodução das relações sociais capitalistas e de um capitalismo tardio”.

O curso em questão, Doc. 1 e 2, foi executado sem custo para todos os alunos e com qualidade social para todos os envolvidos, uma vez que assumiu o desafio de criar condições infraestruturais, políticas e sociais permanentes, desenvolvendo estratégias para fortalecer a capacidade de formação própria do SUS. Frigotto (2012) afirma que “o debate sobre qualidade da educação está vinculado, desse modo, a concepções de ser humano e à natureza

das relações sociais e projetos societários”. Compreendemos que há uma preocupação com a qualidade social no curso em questão.

O Doc. 2 relata que o processo educacional primou pela formação docente crítica e socialmente significativa, buscando a modalidade a distância como escolha devido às condições dos próprios alunos-docentes, entendendo que não se pode abrir mão da qualidade defendida pela instituição promotora, tendo em vista que os alunos não são apenas sujeitos ativos, mas interativos, com compromisso da tutoria na proposta, via plataforma eletrônica, de promover a discussão e mediação pedagógica dos conteúdos.

Ainda no mesmo documento, destacamos o compromisso com a qualidade na avaliação dos alunos-docentes, que foi observada em relação às práticas desenvolvidas por gestores/orientação pedagógica, tutores e alunos do curso nos seus diferentes âmbitos de atuação, em que um dos indicadores se refere à qualidade das ações desenvolvidas para a transformação da realidade (social), a partir do desenvolvimento de uma postura crítica por parte dos alunos e docentes.

Embora o Doc. 3, que tratou do CEGEPE, não explicitar claramente sua opção pela qualidade socialmente referenciada, foi destacada a importância da organização dos núcleos estruturantes das Escolas (que são públicas) e levou em consideração a diversidade de gestores, professores e trabalhadores da saúde envolvidos nas ETSUS, os quais formam profissionais no e para o trabalho em saúde (também no sistema público, que deve materializar o direito de todos).

Com relação a interatividade presentes nos cursos, ressaltamos que esta deverá ocorrer entre todos os envolvidos no curso, como uma prática rotineira, capaz de contribuir para evitar o isolamento e manter um processo instigante, motivador de aprendizagem, facilitador da interdisciplinaridade e da adoção de atitudes de respeito e solidariedade para com o outro, possibilitando ao estudante o sentimento de pertencimento ao grupo. Nesse caso, a preocupação com o aluno e seu aprendizado é fundamental para se garantir a qualidade em um curso nessa modalidade. A centralidade no aluno e a valorização da interação no AVA permite que professores, tutores e alunos possam dialogar e construir juntos o conhecimento.

Ainda sobre a questão da interação entre os sujeitos envolvidos na modalidade a distância, o acompanhamento dos alunos é de fundamental importância para o bom rendimento no AVA, bem como para evitar a evasão, que é mais comum em cursos nessa modalidade. Desse modo, devem ser articulados mecanismos que promovam o permanente acompanhamento dos estudantes, no intuito de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem.

Ao analisar o Doc. 3, podemos observar que o CEGEPE não trouxe claramente uma preocupação com a interatividade entre os atores envolvidos, apenas identificamos que é mencionada a preocupação com a qualidade da comunicação e das orientações realizadas pelos tutores durante o desenvolvimento do curso.

As ações no escopo do CEGEPE foram centradas na gestão pedagógica e escolar, além dos processos de avaliação das práticas de gestão pedagógica na ETSUS, enquanto uma formação que possibilite ao sujeito educativo compreender a natureza do trabalho das ETSUS, sua historicidade e seu compromisso social com a construção do SUS. Podemos inferir que o curso teve a preocupação com a formação dos trabalhadores da ETSUS para a construção dos núcleos estruturantes, mas não abordou claramente a qualidade social como identificamos no curso Piloto promovido pelo PROFAPS.

Os Doc. 1 e 2 fazem referência ao uso das TDIC como uma estratégia capaz de viabilizar as exigências de custo-efetividade e qualidade pedagógica em um processo educacional, já que se pensou na realização do curso sem que o profissional se afastasse do seu local de trabalho - fator de grande relevância para o público-alvo, disperso em todo o território nacional, com múltiplos vínculos de trabalho, além de majoritariamente feminino, o que significa assumir diferentes papéis, além dos exigidos pelo exercício profissional. Mais uma vez percebemos que esse curso se preocupou com a qualidade pedagógica e social do seu processo educacional, uma vez que considerou o que chamamos de características positivas que a modalidade a distância pode proporcionar, articulando-as com o compromisso com a qualidade em todas as etapas do processo.

Em relação aos recursos disponíveis, os Doc. 1 e 2 afirmam que a qualidade didática dos materiais impressos reside na intenção de oferecer, para além dos conteúdos específicos, oportunidades e estímulos para a reflexão crítica sobre os campos da saúde e da educação. O curso mostrou uma preocupação com o material impresso, pois entende que é importante para facilitar o estudo do aluno na busca de novos conhecimentos, além de outras fontes didáticas, quando ele não possa acessar facilmente os recursos eletrônicos ou digitais. Assim, o material foi impresso em forma de “cadernos”, correspondentes aos Complexos Temáticos (CTs), complementados pelo Guia do Aluno, com as informações referentes às características do curso, como uma tecnologia educacional acessível a todos, coerente com a perspectiva de qualidade social assumida.

O Doc. 3 ressaltou a importância da qualidade na formação em saúde, a partir dos requisitos que justificam a necessidade de profissionais qualificados para o enfrentamento das demandas das ETSUS. No Brasil, a profissionalização de nível médio na área da saúde

constitui um desafio, tanto no campo da saúde quanto no da Educação, visando à formação, com qualidade e em larga escala, de pessoal de nível médio para os serviços de saúde. Esse binômio, quantidade X qualidade, na formação dos profissionais de nível médio dos serviços de saúde foi trazido em alguns documentos, e é fundamental quando se pensa em qualidade para outras relações sociais, mais justas, menos desiguais entre as regiões do país. A Resolução 2/2015 também a destaca fortemente.

Ainda sobre os momentos presenciais, o Doc. 2 destacou a possibilidade política de explorar os momentos coletivos presenciais e a distância como reafirmadores dos indicadores de qualidade social - auto-organização e exercício da competência coletiva -, tão raros para a formação de trabalhadores do setor saúde. O uso de indicadores de qualidade social para a avaliação do referido curso possibilita momentos de troca coletiva, presencial ou a distância, explorando cada atividade dos CTs, além do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), organicamente à proposta pedagógica de formação docente de qualidade.

Com relação ao grupo 2 procuramos analisar os sentidos trazidos pelos documentos 4, 5 e 6 com relação a visão de qualidade presentes nos documentos.

Nesse sentido, tomando como fundamento as bases legais da EAD, nos Doc. 5 e 6 observamos a busca pela utilização da modalidade a distância para auxiliar nos processos de formação, dentre eles a formação docente, não abrindo mão da sua qualidade e função. Dessa forma, os documentos afirmam que a qualidade é indispensável para qualquer processo educacional, seja presencial ou a distância, com uso de TDIC ou não. Tal perspectiva encontra respaldo nas bases legais da EAD.

O Doc. 5, que trata dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, também descreveu a importância de um curso na modalidade a distância primar pela qualidade. Esse documento foi elaborado a partir de discussão com especialistas do setor, universidades e com a sociedade, mostrando uma preocupação com a garantia da qualidade estrutural em seus cursos, como a de evitar a banalização da oferta e, conseqüentemente, precarização da educação superior, permitindo relacioná-la com a precarização do trabalho docente, praticada também na modalidade a distância.

O documento “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância/2007” passará por um processo de discussão e revisão. Em 4 de abril de 2016, o Ministro da Educação, por meio da Portaria nº 173/2016, instituiu o grupo de trabalho para a revisão dos referenciais de 2007. Esse grupo é composto por membros do SERES, SESu, INEP e Capes e possui um prazo de sessenta dias para conclusão de suas atividades. Até a finalização desta pesquisa não tivemos acesso ao documento finalizado.

Para o Doc. 4, a Resolução nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) e para a formação continuada, também traz importantes contribuições sobre a qualidade nos processos de formação de professores como um direito assegurado pela CF de 1988. O seu art. 205 destaca a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família” e afirma que “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, dentre esses, a docência, que é um dos objetivos deste estudo (BRASIL, 2015).

A melhoria da qualidade na educação brasileira foi citada em muitas bases legais, tais como o PNE (Lei nº 13.005/2014), especificamente na sua diretriz IV - melhoria da qualidade da educação, bem como em outros documentos, como o “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância/2007”, também objeto de nosso estudo.

A garantia do padrão de qualidade na educação também foi descrita na CF de 1988, em seu art. 206, que afirma: “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VII - garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988). Já a Resolução nº 2/2015 menciona que os cursos de formação docente ofertados pelas instituições formadoras devem garantir o padrão de qualidade, atendendo ao estabelecido pela Constituição. A garantia da qualidade na educação, para todos, consubstancia-se nas metas e estratégias do PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), especialmente nas metas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino em todas as modalidades.

O doc. 4, ao fazer referência a uma formação docente de qualidade, demonstrou uma preocupação com a melhoria permanente da qualidade social da educação e a valorização profissional, mediante a colaboração dos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

Esse documento estabeleceu que as instituições de formação de professores precisam seguir o padrão de qualidade e o SINAES, manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC), como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes, demonstrando uma preocupação com a qualidade da formação inicial e continuada de professores. Essa preocupação com a implantação de sistemas de avaliação educacional se faz presente também no Doc. 5, como forma de produzir efetivas melhorias de qualidade nas condições de oferta dos cursos e no processo pedagógico.

Com o objetivo de atender aos padrões de qualidade estabelecidos pelo SINAES, faz-se necessário garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. Para a sua efetivação, é primordial, portanto, destacar a concepção formativa do CEFOPE-RN e perseguir os referenciais de qualidade para cursos na modalidade a distância que direcionem pedagogicamente o papel e uso da tecnologia, a partir de um projeto pedagógico consistente, por meio de ambientes virtuais multimídias e interativos para uma formação com a qualidade requerida.

Os documentos analisados neste estudo relatam a grande necessidade de qualificar os profissionais que atuarão na formação docente. No Doc. 5, sobre Referenciais de Qualidade, a questão da importância de professores qualificados ganha destaque no âmbito das políticas educacionais na modalidade a distância. Assim, em um projeto pedagógico de um curso na modalidade a distância, como pré-requisito para a qualidade, deve-se apresentar o quadro de qualificação dos docentes responsáveis pela coordenação do curso, coordenação de cada disciplina do curso, coordenação do sistema de tutoria e de outras atividades concernentes.

Ainda no Doc. 5, está presente a orientação de que o curso apresente o currículo e os documentos necessários que comprovem a qualificação dos diretores, coordenadores, professores, tutores, comunicadores, pesquisadores e outros profissionais integrantes da equipe multidisciplinar responsável pela concepção, tecnologia, produção, marketing, suporte tecnológico e avaliação decorrentes dos processos de ensino e aprendizagem a distância. Essa orientação tende a conferir maior qualidade a um curso na modalidade a distância, bem como é um pré-requisito para o credenciamento.

Em relação ao credenciamento, o Doc. 6 revelou uma preocupação para com a qualificação dos profissionais que irão atuar em cursos na modalidade a distância. Assim, no ato do pedido de credenciamento da instituição, deverá ser formalizada, junto ao órgão responsável, a garantia de corpo docente, técnico e administrativo qualificado.

A Resolução nº 1/2016, que estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, em seu capítulo IV, dispõe sobre os profissionais da educação. Assim, o art. 8º afirma que “os profissionais da educação, que atuarem na EAD, devem ter formação condizente com a legislação em vigor e preparação específica para atuar nessa modalidade educacional” (BRASIL, 2016), apontando para a superação da atuação improvisada e banalização do trabalho docente já mencionados.

Embora a Resolução nº 1/2016 faça uma distinção sobre os conceitos de docente e tutor, retomamos as concepções de Lobo Neto (2002) sobre o ser professor, já no Capítulo 2.

Tal entendimento foi importante para a compreensão de que o tutor é também um docente e não há diferenças nos papéis quando a postura é ensinar, utilizando as TDIC ou não.

Analisando sob o ponto de vista da interatividade entre os atores envolvidos no curso com uso de TDIC, o Doc. 5 traz uma contribuição de se ter o estudante como centro do processo educacional, citando que um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a interatividade entre professores, tutores e estudantes.

Wissmann e Marks (2008, p. 37), com base pesquisa do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância, afirmam que

cabe às instituições de ensino não só fornecer um material didático agradável e eficiente como também instituir um ritmo de cobrança de retornos que garanta a efetividade desse processo de interação do aluno com o material didático e estes com os professores/tutores.

O Doc. 5 destacou o uso das TDIC para permitir o diálogo entre todos os agentes do processo educacional, criando condições para diminuir a sensação de isolamento, apontada como uma das causas de perda de qualidade no processo educacional e um dos principais responsáveis pela evasão nos cursos a distância. Neste curso, a pesquisadora vivenciou o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido por ele, tendo participado como aluna do curso.

O Doc. 5 ressaltou que, para atender às exigências de qualidade nos processos pedagógicos, devem ser oferecidas e contempladas, prioritariamente, as condições de telecomunicação (telefone, fax, correio eletrônico, videoconferência, fórum de debate pela Internet, ambientes virtuais de aprendizagem, etc.), a fim de promover uma interação que permita maior integração entre professores, tutores e estudantes.

Assim, de acordo com o que previu o Doc. 5, o AVA deve ser conformado, a partir de concepções de ensino e aprendizagem, que incluam diálogo, dinâmicas pedagógicas, troca de informações entre os envolvidos, visando a construção coletiva do conhecimento. O projeto político pedagógico do curso - em articulação com a legislação vigente, incluindo aqui as Diretrizes e Normas - pode indicar e adotar metodologias diversas, desde que: detalhem-se os conteúdos e as estratégias de aprendizagem (atividades) a serem adotadas; sejam justificadas as tecnologias a serem utilizadas como recursos de informação e comunicação (jogos, vídeos, chat, fóruns, redes sociais, hipertextos, entre outros); e, ainda, garanta-se a sinergia entre eles, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos e os processos de avaliação, sem prescindir do necessário e efetivo acompanhamento pedagógico do estudante pelos profissionais da educação (professores e tutores).

O Doc. 4 também destacou a importância de se ter acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, bem como ao material de apoio pedagógico de qualidade. Conforme vimos, o material de apoio pedagógico é necessário para desenvolvimento de qualquer formação. O Parecer nº 564/2015 traz importante contribuição sobre a construção de materiais didáticos para um curso de EAD, afirmando que

os recursos e materiais didáticos pedagógicos, analógicos e/ou digitais, devem estar garantidos e justificados no Projeto Político Pedagógico e em consonância com os ambientes virtuais multimídias e interativos, com a dinâmica pedagógica e com a garantia de efetivo acompanhamento pedagógico dos estudantes pelos profissionais da educação (BRASIL, 2015).

O Doc. 5, sobre os Referenciais de Qualidade/2007, traz uma importante contribuição no que se refere ao material didático para a modalidade a distância. Cabe observar que somente a experiência com cursos presenciais não é suficiente para assegurar a qualidade da produção de materiais adequados para a EAD. Isso quer dizer que o material didático deve estar adequado para a modalidade a distância, pois o aluno precisa compreender o que está sendo proposto e cumprir com as suas atividades a distância, utilizando-o da melhor forma possível, explorando a convergência e integração entre materiais impressos, radiofônicos, televisivos, de informática, videoconferências, teleconferências, dentre outros, sempre na perspectiva de construção do conhecimento e de favorecer a interação entre os múltiplos atores.

O Doc. 5 previu a existência de momentos presenciais em cursos superiores a distância, cuja frequência deve ser determinada pela natureza da área do curso oferecido e pela metodologia de ensino utilizada. Os momentos presenciais foram previstos desde a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, a qual é conhecida como ‘a Portaria dos 20%’, pois permite às IES a oferta de disciplinas que utilizem a modalidade semipresencial, caracterizada como “quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota” (BRASIL, 2004). Dessa forma, há uma limitação legal da oferta para cursos a distância de não ultrapassar a carga-horária de 20% do total do curso.

4.3.2 Categoria: Formação Docente de Qualidade

Quadro 3. Categoria: formação docente de qualidade

Categoria: Formação Docente de Qualidade - expressões ou concepções quem apontem para a “ideia” de formação docente de qualidade, capacitação docente, educação permanente para professores.	
Unidade de Significação: Presença do tema	Unidade de Contexto: Parágrafo
Documento 1: Doc. nº 1 Documento 2: Doc. nº 2 Documento 3: Doc. nº 3 Documento 4: Doc. nº 4 Documento 5: Doc. nº 5 Documento 6: Doc. nº 6	Estruturas Semânticas: Formação docente/professores/tutores de qualidade; Capacitação de docentes/professores/tutores; Educação permanente para professores; Qualidade na formação docente; Formação de profissionais da saúde; Professores da educação profissional técnica de nível médio.

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Para a categoria “formação docente de qualidade” procuramos extrair dos documentos todo conteúdo que expressasse concepções ou visões sobre formação docente de qualidade ou uma dada relação entre formação docente e qualidade, extraindo as seguintes estruturas semânticas: formação docente/professores/tutores de qualidade; capacitação de docentes/professores/tutores; educação permanente para professores; qualidade na formação docente; formação de profissionais da saúde; professores da educação profissional técnica de nível médio. Ao longo do texto tem também a relação entre formação e qualidade e não só uma visão sobre formação de qualidade.

A qualidade da formação de docentes para a ETSUS RN é um dos elementos centrais para o processo de melhoria da educação profissional para o SUS, objeto de iniciativas visando a valorização do profissional de saúde que assume a atividade docente na Escola. Consideramos um grande desafio inserir esse profissional na docência, uma vez que a maioria não possui curso de licenciatura, mas apresenta o conhecimento técnico da área em que foi formado. Como já vimos, para suprir essa necessidade a ETSUS RN realiza capacitações pedagógicas com o objetivo de instrumentalizar o profissional que assume a docência. Assim, buscar a formação docente de qualidade, adaptada à realidade dos serviços de saúde, é um grande desafio, podendo as reflexões aqui apresentadas contribuir para uma melhor proposição e realização dos processos voltados à formação dos docentes da Escola.

Ao analisar os documentos dos cursos de formação docente para a educação profissional técnica na área da saúde do PROFAPS e o CEGEPE (grupo 1), identificamos que o primeiro possui como público-alvo apenas docentes das ETSUS e o segundo, além de docentes, outros profissionais, como coordenadores, administradores escolar e gestores. Foram analisados os projetos dos dois cursos e o caderno do tutor apenas do curso do PROFAPS, já que não tivemos acesso ao material didático do curso do CEGEPE, como

mencionado anteriormente. Da mesma forma da categoria anterior, o grupo 1 e 2 foram separados para fins didáticos nesta análise..

No curso de formação docente para educação técnica na área da saúde, observamos a clara opção presente nos Doc. 1 e 2 pelo compromisso com a formação dos profissionais para o exercício da docência na educação profissional para a saúde. Esse curso buscou especificar em seus documentos a opção por uma formação docente que primasse pela qualidade na educação, uma vez que identificamos o compromisso institucional na busca por assegurar a formação docente integrada dos profissionais graduados envolvidos na qualificação dos trabalhadores do SUS, tendo como referência central o significado social da ação educativa no âmbito da saúde pública.

O Doc. 1 evidenciou o fato de que a formação profissional, no campo da docência, visou assegurar a participação ativa do sujeito no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a proposta pedagógica pretendeu contribuir para assegurar aos alunos-docentes e, por extensão, àqueles que são e serão seus alunos, o acesso a elementos essenciais para apropriação ampla e permanente dos conhecimentos necessários à formação humana integral. Esse foi um requisito que conferiu ao curso uma característica da qualidade social pelo cuidado com a formação integral do docente, uma vez que destacou a preocupação com a formação cidadã, bem como, com o papel ético-político do educador, articulado ao compromisso com a formação pedagógica dele como docente.

O Doc. 1 também destacou o perfil do profissional docente que se desejou formar para atender as demandas do SUS, no sentido de possuir uma visão crítica e ampla da sociedade, com competências na sua área de atuação e interdisciplinar, primando pelo atendimento integral e de qualidade ao usuário e transformando a realidade com autonomia intelectual, social e ética.

Ainda sobre esse curso, o caderno do tutor (Doc. 2) traz uma importante reflexão sobre o significado social do trabalho docente na saúde e uma visão crítica da realidade. Assim, os alunos-docentes devem possuir compromisso ético-político com a formação dos profissionais que irão desenvolver, visto que precisam estar preparados para discutir o universo do trabalho no SUS ou fora dele.

Esses alunos-docentes - como destacou o Doc. 2, pertenciam a diversas profissões da área da saúde e afins, como graduados em Biologia, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Psicologia e Serviço Social - aos quais foi conferido o título de especialista na docência em educação profissional técnica de nível médio na área da saúde.

Este foi um avanço identificado quando comparamos com a formação pedagógica ofertada pelo PROFAE, que contemplou apenas profissionais da Enfermagem. O curso piloto do PROFAPS representou um avanço nesse sentido, por abarcar a necessidade de formação de outras categorias da saúde e as novas prioridades apontadas pelo MS, porque levou a discussão da formação docente em saúde para além dos muros do SUS, para a lutas sociais por saúde e educação.

O Doc. 3 destacou a necessidade da formação dos profissionais das ETSUS, embora não tenhamos identificado claramente o compromisso com a qualidade socialmente referenciada, além do perfil do profissional que se desejou formar para as ETSUS. Focou, apenas, e se destacou como uma estratégia para preparar gestores, administradores e professores visando contribuir para a consolidação das ETSUS. Em relação à formação docente, o CEGEPE pretendeu contribuir com as articulações orgânicas entre ensino e serviços, entre docência e atenção à saúde. Dessa forma, o curso incorporou tanto os elementos presentes na discussão mais ampla sobre o papel dos professores em todo o processo educativo como os importantes elementos voltados para o trabalho de gestão da educação profissional, o que implica em uma atuação constante de articulação, interação, planejamento e avaliação.

Outro requisito que atribui qualidade em uma formação docente diz respeito aos saberes docentes identificados nas profissões da saúde e quais desses precisam ser desenvolvidos para o exercício do trabalho na docência nas ETSUS. Para o Doc. 1, o docente na área da saúde, no exercício de sua prática, precisa articular suas habilidades para fazer cumprir o papel docente. A formação dos profissionais das ETSUS, em sua maioria, é na área de saúde, assim, para exercer a função da docência, eles realizam uma capacitação pedagógica, como forma de habilitá-los, já que esses profissionais possuem o domínio técnico, mas, na maioria dos casos, nenhuma formação para o exercício da docência.

Dessa forma, durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. Devemos, necessariamente, refletir criticamente sobre a especificidade do trabalho docente na ETSUS RN e sua articulação com os serviços do SUS para o desenvolvimento da prática docente nos serviços de saúde.

Para Ramos (2009, p. 154):

o princípio da integração ensino-serviço é o eixo estável dessa unidade, cuja gênese na educação profissional em saúde no Brasil está na implantação do Projeto Larga Escala. Este princípio foi, por um lado, reafirmado pelo PROFAE, com a adoção da pedagogia das competências, que passou a orientar os projetos curriculares da formação técnica em saúde; e, por outro, ampliado para a integração ensino-serviço-gestão-controlar social pela Educação Permanente em Saúde, política esta não exclusivamente de formação, mas também de gestão do processo de trabalho em saúde.

Nesse contexto histórico, muitas vezes polêmico, a formação de um docente de qualidade não pode abrir mão de articular os conceitos de trabalho, trabalho docente e trabalho docente de qualidade, possibilitando-o enxergar o fazer do profissional docente e a sua função social. No Doc. 1, essa compreensão exige recuperar o significado pleno do conceito de trabalho. Em seu sentido ontológico, o trabalho representa o processo pelo qual o homem se constrói e constrói o processo de humanização do mundo. Nessa concepção, o trabalho não se divorcia da vida, representando a construção permanente do ser, nos planos material, ético e estético.

Para tanto, os docentes devem estar preparados para orientar seus futuros alunos por meio dos diferentes recursos disponíveis e ter capacidade de conduzir o processo pedagógico de forma dialógica. O Doc. 3 exemplifica os meios em que ocorre a interação, como o material impresso, correio postal e eletrônico, telefone, listas de discussão, fórum, chat, trabalhados isoladamente ou em conjunto. Esses meios oferecem opções pedagógicas diversificadas para uma série de interações que envolvem a criatividade tanto do aluno como do professor/tutor, permitindo colocar o aluno como sujeito da reconstrução do seu processo de conhecimento. Assim, aluno-docente e professor-tutor ocupam o centro do processo educativo no âmbito da comunicação e da informação.

Em qualquer curso, seja presencial ou a distância, uma das funções e responsabilidades do docente é a avaliação do aluno no processo de ensino-aprendizagem. O Doc. 3 enfatizou a importância desse processo como etapa imprescindível para todos os envolvidos no curso, como tutores, professores coordenadores e alunos, os quais precisam desenvolver a consciência de que o mais importante nessa transposição é a aprendizagem do aluno, ou seja, a transformação que se operou no indivíduo, considerando a subjetividade, a afetividade, e a efetividade do processo de aprendizagem.

Para o grupo 2, o Doc. 4, analisado nesse estudo, muito contribui com as discussões sobre a formação docente de qualidade. A Resolução nº 2/2015 reafirma o compromisso

público com a formação docente, buscando, assim, assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, ou seja, com a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras. Além disso, essa resolução ressalta a importância da formação permanente de docentes, tanto inicial quanto continuada, a fim de melhorar a qualidade social da educação.

Em relação à qualidade da formação docente, Dourado, Oliveira e Santos (2005, p. 25) contribuem com a discussão, afirmando que

a defesa de um projeto amplo de formação, profissionalização e valorização do docente tem sido muito frequente em estudos e pesquisas do campo educacional e, ainda, nos processos de reforma e implementação de políticas educacionais nos diferentes países da região, tendo em vista a relevância do fator docente, ou melhor, da qualidade da força de trabalho docente para a melhoria do desempenho dos alunos.

Ainda em relação ao compromisso público da formação docente, o Doc. 5 contribui com a discussão ao afirmar que um projeto de curso superior a distância deve possuir compromisso institucional no sentido de garantir um processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão. Essa pode ser considerada uma formação docente com a qualidade que almejamos, já que a preocupação é, para além do domínio da técnica, permitir a formação do sujeito social, com uma compreensão mais ampla de sua realidade.

Essa necessidade foi visualizada no Doc. 4, ao afirmar que o docente precisa articular a teoria e a prática no seu processo de formação, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Na formação e na sua expressão presente no exercício da docência, fazendo-se necessário, portanto, que o docente em saúde também desenvolva algumas habilidades para além da sala de aula, de forma a buscar o aperfeiçoamento de seus alunos, com íntimo conhecimento dos serviços de saúde, no sentido de que possam associá-lo ao conhecimento adquirido na sala de aula e, assim, procurar exercer a articulação com a prática profissional e social realizada nestes serviços.

A existência de profissionais docentes qualificados, com a plena consciência do seu papel social enquanto docente, confere qualidade tanto para o processo educativo quanto para a instituição, como podemos perceber no Doc. 4, em que a aprendizagem e o desenvolvimento

da prática docente favorece a formação e estimula o aprimoramento pedagógico das instituições.

O Doc. 5, por outro lado, como garantia de qualidade, enfatizou o papel do professor/docente em relação ao acompanhamento dos profissionais que atuaram de forma descentralizada, planejando a formação, supervisão e avaliação dos tutores e de outros profissionais da EAD, de modo a assegurar o padrão de qualidade no atendimento aos alunos. Nesse caso, foi defendida a presença de corpo docente com experiência e formação na área em que irá atuar, além da EAD, conferindo credibilidade ao curso nessa modalidade.

Quando o docente já possui experiência na modalidade a distância facilita a condução do processo ensino-aprendizagem, uma vez que os profissionais da EAD já estão familiarizados com as plataformas e metodologias. O Doc. 6 defende que a instituição, no ato do credenciamento, precise apresentar o corpo docente com as devidas qualificações exigidas, inclusive, preferencialmente, com experiência em EAD, além da descrição da titulação dos profissionais que irão atuar como tutores na referida modalidade.

Para os cursos presenciais, atualmente, na ETSUS RN, para os docentes que não possuem experiência na docência são realizadas capacitações pedagógicas com o objetivo de auxiliar o profissional da saúde nesse exercício. Essas capacitações, como já exposto nos referenciais teóricos, possuem carga-horária de 88 horas, de acordo com orientação da Portaria de Educação Permanente, a nº 1.996/2007, e da Portaria nº 3.189/2009, que dispõe sobre as diretrizes para implementação do PROFAPS. Essa foi uma forma de viabilizar a formação docente na ETSUS RN.

Uma importante questão relacionada a formação pedagógica dos profissionais graduados não licenciados, como é o caso dos docentes da ETSUS RN, foi apontada pela Resolução nº 2/2015 e tem sido motivo de preocupação e discussão, uma vez que este documento aponta para uma mudança nos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, com relação a habilitação e carga-horária mínima, diferente do que a ETSUS RN vem praticando

os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida (BRASIL, 2015).

A partir dessa resolução, as capacitações pedagógicas que vinham sendo realizadas pela ETSUS RN, passam a necessitar de discussão para provimento da formação de seus docentes, exceto como estratégias de educação permanente, como cursos livres. Nos termos da Resolução, a Escola poderá realizar uma parceria com uma IES e oferecer a formação pedagógica de acordo com a orientação da Resolução nº 2/2015. Essa seria uma das possibilidades para viabilizar a formação docente, representando, inclusive o sistema formador de educação profissional em saúde.

O Doc. 4 também aponta uma importante discussão sobre a formação continuada como componente essencial da profissionalização docente, inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição. A ETSUS RN já realiza essa formação continuada dentre os processos de formação docente, a qual é considerada uma forma de troca de experiências entre os envolvidos no processo, melhorando a atuação dos docentes nos espaços de aprendizagem.

4.3.3 Categoria: Uso de TDIC para a formação docente de qualidade

Quadro 4. Categoria: uso de TDIC para formação docente de qualidade

Categoria: Uso de TDIC para formação docente de qualidade – expressões ou concepções quem apontem para a “ideia” do uso das TDIC para formação docente, formação docente e EAD, formação docente de qualidade..	
Unidade de Significação: Presença do tema	Unidade de Contexto: Parágrafo
Documento 1: Doc. Nº 1 Documento 2: Doc. Nº 2 Documento 3: Doc. Nº 3 Documento 4: Doc. Nº 4 Documento 5: Doc. Nº 5 Documento 6: Doc. Nº 6	Estruturas Semânticas: Uso de TDIC para formação de docentes/professores/tutores de qualidade; TDIC X EAD; Formação docente e EAD; Mediação pedagógica X TDIC; Formação pedagógica X TDIC; Organização curricular X TDIC.

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

O “uso de TDIC na formação docente de qualidade” foi a terceira categoria escolhida para análise temática de conteúdo. Para tal, destacamos os parágrafos que expressaram as seguintes estruturas semânticas: uso de TDIC para formação de docentes/professores/tutores de qualidade; TDIC X EAD; formação docente e EAD; mediação pedagógica X TDIC; formação pedagógica X TDIC; organização curricular X TDIC. Alguns documentos trataram da temática com maior profundidade do que outros, deles extraímos as percepções, as

concepções e os conceitos importantes que fizeram referência às estruturas semânticas. A partir daí realizamos uma discussão com a literatura pertinente, buscando selecionar os critérios de qualidade para o uso de TDIC na formação docente.

Procuramos extrair as concepções presentes nos documentos, dos grupos 1 e 2 com relação a categoria “uso de TDIC para formação docente de qualidade”.

O Doc. 1 considerou a modalidade a distância mais apropriada às atuais condições dos trabalhadores-docentes envolvidos, sem abrir mão de processos educativos críticos, qualificados e orgânicos às necessidades formativas, recomendando-se atenção para que os avanços construídos historicamente, em termos de políticas de profissionalização, não retroajam em função de uso mercantilista dos processos educacionais em EAD.

Dessa forma, ressaltando os riscos, pela proposta pedagógica contida no Doc. 1, a EAD pode ser útil na formação dos profissionais docentes, com qualidade social, possibilitada pelas discussões em ambientes virtuais e problematização das experiências de trabalho, contribuindo para a reconstrução dos conhecimentos adquiridos pela prática docente e profissional em saúde. Assim, a EAD pode se constituir enquanto alternativa de qualidade social para processos formativos em escala, viabilizando, também, a formação continuada como oportunidade de reconstruir o conhecimento a partir da problematização sistemática da prática do trabalho docente em saúde.

Portanto, o uso da modalidade a distância foi considerado positivo para esse curso, visto que se teve, à disposição, novas e maiores conquistas na área das telecomunicações, o que permitiu tornar a presença virtual do professor-tutor em presença efetiva. Essas novas vivências, experimentadas pela tutoria, fizeram com que o momento de utilização da metodologia escolhida tivesse importância para o curso. Foi a forma de viabilizá-lo para formar muitos profissionais distribuídos em vários estados, inclusive nas regiões mais distantes da sede da Escola responsável por sua realização.

Além da necessidade da formação docente, no Doc. 1, o curso em questão demonstrou uma preocupação com a formação continuada dos docentes envolvidos, como forma de instrumentalizar o profissional para utilizar as ferramentas que a modalidade tem a oferecer.

Tais propostas, contrariam a visão da EAD como uma solução fácil e rápida. Devemos discordar desta visão, uma vez que queremos cursos que utilizem as TDIC de forma responsável e que esses possuam qualidade na formação dos docentes, embora saibamos que a EAD surgiu com o propósito de ‘diminuir’ as demandas educacionais do país e nem sempre primando pela qualidade social das soluções encontradas. Não podemos abrir mão da

qualidade em seus processos educacionais, tendo uma EAD comprometida com o aprendizado do aluno-docente e com responsabilidade na construção coletiva do conhecimento.

Assim, a EAD que se vale de TDIC não é autônoma, destituída de intenções sociais. Esse aspecto é o que faz a principal diferença no curso de formação docente para educação profissional técnica na área da saúde. Os Doc. 1 e 2 ressaltam que a EAD deve ser usada para contribuir com as discussões no âmbito do trabalho no SUS. Os alunos-docentes desse curso são trabalhadores do SUS, distribuídos em diversos lugares do Brasil e que não possuem disponibilidade para participar de um curso em sala de aula. Sendo assim, a EAD foi uma escolha importante para esse tipo de formação, já que são profissionais do serviço e que possuem diversas atribuições para além da inserção na docência. Os Doc. 1 e 2 de certa forma defendem e reforçam que por meio do acesso a formação, possibilitado pela EAD, é a modalidade educativa capaz de contribuir para o desenvolvimento de outras formas de pensar, sentir e agir no trabalho em saúde e educação, no âmbito do SUS.

Sabemos, contudo, que a apropriação das tecnologias pode ser um ponto de dificuldade por parte dos docentes participantes da formação. No Doc. 1 é enfatizada a dificuldade que os participantes poderão ter em relação às tecnologias, uma vez que as diferentes regiões que esses fazem parte podem não dispor de recursos materiais e internet suficientes para o acesso com qualidade. Além disso, problemas no sentido de saber manusear os equipamentos também podem constituir um grau de dificuldade para os participantes.

Além da dificuldade tecnológica, o maior desafio parece ser o da “apropriação social e cultural” da tecnologia pelos alunos-docentes, como energia potencial a ser desenvolvida a partir dos requisitos da sua própria cultura e identidade. O Doc. 1 apontou que muitos alunos ainda preferem a sala de aula presencial, devido às dificuldades elencadas. Porém, as características positivas da modalidade a distância devem ser ressaltadas nesse processo de ensino-aprendizagem, como uma possibilidade viável para esse curso.

Para diminuir as distâncias, o Doc. 1 propõe que o processo de comunicação entre os professores e alunos ocorra mediante importantes ferramentas da EAD, como material impresso, correio postal e eletrônico, telefone, listas de discussão, fórum e chat, produzidos ou organizados para atender os objetivos do Curso, o que proporciona ao aluno diferentes opções para viabilizar o seu acesso ao conteúdo e à comunicação entre os envolvidos.

Para o Doc. 3, a EAD se mostrou uma alternativa viável para a formação de profissionais das ETSUS distribuídos em todos os estados do Brasil, diante do ritmo e do tempo de estudo do aluno, bem como da natureza dos movimentos nas diferentes situações e experiências vivenciadas pelo aluno. A interação entre alunos e tutores do Curso ocorreu por

meio da Plataforma *Moodle*, como ferramenta metodológica. A EAD se mostrou exequível em virtude do progresso das tecnologias de informação e de comunicação, que se apresentam como instrumentos capazes de viabilizar esse curso, o qual teve como meta formar 300 profissionais das ETSUS, nas cinco regiões do país.

Ainda de acordo com o Doc. 3, além da plataforma, o CEGEPE utilizou outros dispositivos que também poderão ser utilizados na modalidade EAD, como vídeos interativos, material impresso, textos, hipertexto, CD-ROM, TV a cabo ou por satélite, sistema multimídia (áudio, vídeo, imagem, teleconferência e videoconferência), além de correio eletrônico. Também foi utilizado os meios tradicionais de comunicação como correio, telefone e fac-símile, dentre outros.

No contexto dos cursos por nós analisados, destacamos que, além dos materiais disponibilizados, o mais importante é o papel do professor/tutor na EAD, como docente responsável pela mediação do conhecimento, reconstruindo-o, e ainda, como um profissional que irá estimular, incentivar e apresentar as possibilidades da EAD e de seus dispositivos, estabelecendo uma interação com o aluno.

Em relação à interação entre os atores envolvidos no curso, percebemos, conforme o Doc. 1, que a modalidade EAD possibilitou ao professor/tutor, localizado a distância, tornar-se próximo, real, estabelecendo um diálogo crítico baseado em considerações pedagógicas e éticas que visam contribuir para uma formação de docentes socialmente comprometidos. O curso em questão primou por esse diálogo constante entre docente e alunos, configurando uma característica de qualidade na formação docente.

Para tanto, no Doc. 1 e 2, percebemos que o curso ainda buscou apoiar os alunos na busca dos conhecimentos necessários à prática docente crítica, ajudando-os a relacioná-los e organizá-los individualmente, bem como a discuti-los coletivamente. A escolha pelo diálogo coletivo entre os participantes e docentes envolvidos, trazendo a prática para a discussão da realidade dos serviços nos ambientes virtuais, foi uma das suas principais características.

Para além da estrutura física disponibilizada para alunos e docentes, o Doc. 1 e 2, afirma que o curso de formação docente utilizou para os seus momentos presenciais os Núcleos Interdisciplinares de Apoio Docente (NIADs), em parceria com Instituições sediadas nos Estados de realização do Piloto, o que foi visto como fator positivo para esse curso.

No grupo 2, os documentos 4, 5 e 6 também trouxeram conteúdos relacionados a categoria “uso de TDIC para formação docente de qualidade”.

O Doc. 6 definiu a EAD como:

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

A definição mais recente de EAD foi trazida pela Resolução nº 1/2016, que estabelece diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância. Nela,

a educação a distância é caracterizada como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade ‘real’, o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos (BRASIL, 2016).

Nesse sentido, para o Doc. 5, o desenvolvimento da EAD em todo o mundo está associado à popularização e democratização do acesso às TDIC, que tem proporcionado uma contínua modificação na forma como nos comunicamos e construímos conhecimento. O mais importante é que o curso nessa modalidade prime pela qualidade em detrimento de questões mercantilistas.

Para a Resolução nº 2/2015, a formação docente deve estar permeada por muitos saberes e tecnologias, ampliando cada vez mais a visão desses profissionais, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. O Doc. 4 defendeu que a formação do profissional docente possa ser realizada com uso das TDIC, uma vez que esse universo precisa fazer parte da formação desses profissionais, incorporando experiências digitais na prática docente, de forma a proporcionar novos conhecimentos e habilidades.

Nesse viés, o Doc. 5 destaca tanto o domínio do conteúdo quanto das TDIC para tutores presenciais e a distância, permanecendo como condição essencial para o exercício das funções. Essa condição deve estar aliada à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as TDIC.

No que se refere aos recursos disponíveis para os alunos, o Doc. 5 destacou a importância de estrutura de pesquisa em cursos na modalidade a distância como requisito para a qualidade. Deve-se atentar ao fato de que um curso a distância não exige a instituição de

dispor de centros de documentação e informação ou midiatecas (que articulam bibliotecas, videotecas, audiotecas, hemerotecas, infotecas, etc.) para prover suporte a estudantes, tutores e professores.

Ainda no que tange aos recursos disponíveis, o Doc. 6 afirma que os cursos na modalidade a distância deverão possuir estrutura física para uso dos estudantes, como bibliotecas adequadas, inclusive com acervo eletrônico remoto e acesso por meio de redes de comunicação e sistemas de informação, com regime de funcionamento e atendimento adequados aos estudantes da EAD.

Em relação à estrutura física, o curso do CEGEPE destacou a instalação de infraestrutura de apoio ao aluno da ETSUS. Na prática, verificou-se que os alunos utilizaram a estrutura já instalada nas Escolas, embora os polos presenciais tenham sido equipados para sediar os momentos de orientações sobre o curso, com a presença do tutor docente a distância e do tutor presencial, e para o acesso às tecnologias de comunicação e informação.

O Doc. 4 ressalta a importância do uso competente das TDIC para aprimoramento e ampliação da formação de docentes, bem como para desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais incluindo o uso das TDIC e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas, apontando a abrangência da formação para além da sala de aula. Não somente o uso das TDIC estão indicados nesse processo, como também o seu domínio para o desenvolvimento da aprendizagem e o uso por parte dos docentes com seus alunos, com qualidade, pelas instituições formadoras.

CAPÍTULO 5 – CRITÉRIOS DE QUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A ESCOLA TÉCNICA DO SUS DO RIO GRANDE DO NORTE

Após análise temática dos conteúdos, condensados segundo Bardin (2011) nas categorias: visão de qualidade, formação docente de qualidade e uso das TDIC para formação docente, procuramos, finalmente, sistematizar critérios de qualidade que poderão servir de referência para a formação docente com uso de TDIC da ETSUS RN, tendo como base os textos dos documentos analisados neste estudo.

Diante do cenário do CEFOPE-RN, por ser uma escola pública de educação profissional para a saúde e das discussões apresentadas, podemos afirmar que os documentos analisados nas duas experiências de formação docente realizadas no âmbito das ETSUS – o Curso de Formação Docente em Educação Profissional Técnica na Área da Saúde (projeto e caderno do tutor) e o CEGEPE (projeto) e os documentos – bem como a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância/2007 e o Decreto nº 5.622, de 2005, foram suficientes e nos apontaram alguns critérios qualificadores para os cursos de formação docente com uso de TDIC no CEFOPE-RN.

A busca pelos critérios para cursos de formação docente utilizando as TDIC, que pudessem contribuir com a melhoria do ensino e o aperfeiçoamento pedagógico e técnico dos profissionais da saúde que se inserem na docência do CEFOPE-RN, é fundamental e necessária, uma vez que esses profissionais, na maioria das vezes, não possuem nenhuma formação pedagógica anterior. A partir dos documentos analisados e da literatura pesquisada neste estudo, identificamos alguns critérios de qualidade que pudessem contribuir com a melhoria do processo de formação dos professores da ETSUS RN.

A qualidade a qual nos referimos aqui segue o mesmo sentido do que foi discutido anteriormente, no item 3.1, de acordo com os autores Dourado e Oliveira (2009), Silva (2009), Frigotto (2012) e Gadotti (2013), bem como dos Referenciais de Qualidade de 2007. A qualidade socialmente referenciada, segundo Frigotto (2012), diz respeito a uma educação de qualidade que busca uma valorização das relações sociais e humanas. Dessa forma, os critérios aqui apontados para uma formação docente de qualidade com uso de TDIC foram identificados tendo em vista as especificidades da ETSUS RN, como a descentralização dos cursos nas oito RS do RN, a necessidade de formação dos docentes na área da saúde, além das extensas jornadas do trabalho na saúde e o pouco tempo que dispõem para participar de

momentos de capacitação pedagógica, o que justificaria o uso das TDIC, tanto para cursos presenciais e a distância.

Diante destas especificidades, as TDIC se configuram como uma possibilidade plausível quando nos referimos a formação de docentes distribuídos por todo o Estado do RN. Portanto a sistematização de critérios de qualidade para programas formativos de docentes presenciais ou a distância, com uso de TDIC é a principal contribuição deste estudo para a ETSUS RN.

Em uma formação docente para ETSUS RN, um critério qualificador deve ser a **formação humana integral**. Considerar essa necessidade para o profissional docente, permite-nos acreditar que o curso busca, além da formação técnica, a formação humana integral desse profissional da saúde que assume a docência, de forma a torná-lo comprometido com o processo pedagógico e com o seu papel ético-político enquanto ser humano e profissional. A formação humana integral para o profissional docente engloba o compromisso ético pessoal e profissional, consciente com os valores de respeito e tolerância mútuas, e compromisso político pessoal e profissional, como atitudes de generosidade e cooperação com os outros cidadãos, ter presente o bem comum.

Como desdobramento do primeiro critério, a **visão crítica da realidade dos serviços de saúde** deve ser um critério de qualidade ponderando a realidade dos serviços de saúde, do SUS, enquanto política pública, e do fazer profissional de cada profissão. Essa visão crítica à qual nos referimos pode auxiliar o docente no enfrentamento dos problemas do SUS, tendo a capacidade de agir na mediação dos conflitos. Os docentes devem possuir um compromisso ético-político com a formação dos profissionais que irão desenvolver, visto que precisam estar preparados para discutir o universo do trabalho no SUS ou fora dele.

O **Projeto Político Pedagógico** do CEFOPE é uma referência norteadora de todos os âmbitos da ação educativa da escola. Por isso, sua elaboração se constituiu em uma expressão viva de um projeto coletivo, a participação de todos aqueles que compõem a comunidade escolar, como a equipe técnico-pedagógica, a secretaria escolar e outros setores administrativos.

Quando estamos diante de um curso na modalidade a distância, a **qualificação de todos os profissionais envolvidos**, na mediação do processo ensino-aprendizagem, deve ser outro critério de qualidade. Além dos docentes, é necessária a qualificação dos diretores da ETSUS RN, bem como de coordenadores, tutores, pesquisadores e outros profissionais integrantes da equipe técnico-pedagógica responsável pela concepção, tecnologia, produção, marketing, suporte tecnológico e avaliação decorrentes dos processos de ensino-aprendizagem a distância. Essa orientação confere maior qualidade a um curso na modalidade a distância,

bem como é considerada um pré-requisito para o credenciamento junto aos órgãos responsáveis.

A escola CEFOPE entende que o **uso de TDIC** poderá auxiliar na inclusão do docente, principalmente das regiões descentralizadas do estado, nos processos de formação pedagógica ofertados, a mediação didático-pedagógica e as interações professor-aluno, aluno-aluno, professor-aluno-grupo poderão ocorrer independentemente das distâncias geográficas, físicas e culturais. Tal entendimento levou-nos a reconhecer a necessidade de sistematizar e propor critérios de qualidade que possam nortear a formulação de propostas de formação docente que venham ao encontro da missão formativa dessa instituição.

Outro critério que destacamos para um curso como esse é a **existência de momentos presenciais**, por entendermos que nesses espaços são realizadas as avaliações e trocas de experiências para além dos momentos virtuais, como forma de estabelecer um maior vínculo entre os envolvidos no curso. A existência de momentos presenciais, como uma característica que confere qualidade, como já vimos, deve ser uma obrigatoriedade, indicando certo nível de cuidado, considerando a especificidade dos docentes e a natureza das ETSUS.

Outro critério de qualidade selecionado para um curso na modalidade a distância é a **instalação de infraestrutura** de apoio a todos os envolvidos no processo, seja docente, alunos e demais profissionais envolvidos da ETSUS RN nas oito RS do estado. Os polos presenciais devem ser equipados para sediar as orientações sobre o curso, com tutores presenciais e a distância, além de para permitir o acesso às TDIC, com equipamentos tecnológicos e internet disponível. Garantir o acesso aos recursos digitais e não digitais promove uma maior qualidade ao curso de formação docente, pois aproxima e proporciona uma interação entre o aluno e todo o conteúdo disponibilizado pelo curso.

A **avaliação da educação** deve ser considerada um critério de qualidade para qualquer curso, seja ele presencial ou a distância. Essa avaliação foi reforçada pelo art. 16, da Lei nº 10.861/2004, quando define o SINAES. Esse sistema se propõe a avaliar as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes em todos os aspectos que giram em torno, dentre outros, dos seguintes eixos: ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente e instalações.

Outro critério de qualidade a considerar é a **sustentabilidade financeira** da instituição para garantir os recursos necessários a esta formação. Esta garantia é importante a fim de promover os recursos necessários na instalação de infraestrutura de apoio como já sinalizada, construção de materiais adequados aos cursos de formação docente, além da valorização dos profissionais que irão trabalhar com tal formação.

Para a sua efetivação é primordial, portanto, destacar os referenciais de qualidade para cursos de EAD, que direcionem pedagogicamente o papel e o uso da tecnologia, a partir de um projeto pedagógico consistente, com ambientes virtuais, multimídias e interativos, para uma formação com a qualidade requerida.

Quadro 5. Critérios de qualidade para a formação docente com o uso de TDIC

Critério de Qualidade	Aplicação no CEFOPE-RN
Formação humana integral	O CEFOPE-RN defende que o desenvolvimento de tais habilidades é importante para o aperfeiçoamento das atividades exercidas pelos profissionais que exercem a docência.
Visão crítica da realidade dos serviços de saúde	Esta perspectiva a escola entende como uma aproximação do profissional de saúde aos serviços que atuam no SUS e para o enfrentamento dos problemas vivenciados no âmbito local e regional como parte da realidade social brasileira.
Projeto Político Pedagógico	O Projeto Político Pedagógico do CEFOPE é uma referência norteadora de todos os âmbitos da ação educativa da escola. Por isso, sua elaboração se constituiu em uma expressão viva de um projeto coletivo, a participação de todos aqueles que compõem a comunidade escolar, como a equipe técnico-pedagógica, a secretaria escolar e outros setores administrativos.
Qualificação de todos os profissionais envolvidos	Todos os profissionais, docentes, gestores, coordenadores pedagógicos necessitam de formação para a utilização das TDIC.
Uso de TDIC	A escola CEFOPE entende que o uso de TDIC poderá auxiliar na inclusão do docente, principalmente das regiões descentralizadas do estado, nos processos de formação pedagógica ofertados, a mediação didático-pedagógica e as interações professor-aluno, aluno-aluno, professor-aluno-grupo poderão ocorrer independentemente das distâncias geográficas, físicas e culturais. Tal entendimento levou-nos a reconhecer a necessidade de sistematizar e propor critérios de qualidade que possam nortear a formulação de propostas de formação docente que venham ao encontro da missão formativa dessa instituição.
Existência de momentos presenciais	O CEFOPE –RN entende que nos momentos presenciais ocorrem a troca de informações, avaliações, utilização dos recursos disponíveis pelo curso, além da melhoria do vínculo entre os envolvidos.
Instalação de infraestrutura	As RS não possuem estrutura física de sala de aula e nem instalação de apoio para os cursos descentralizados. A escola faz parcerias com os Municípios que dispõem de estrutura física. Desta forma é necessário a instalação

	de estrutura física com acesso aos recursos disponíveis para facilitar a utilização pelos docentes e alunos, inclusive com acesso a internet.
Sustentabilidade financeira	O CEFOPE-RN é uma ETSUS ligada a SESAP e não possui independência financeira, uma vez que os recursos são oriundos do MS e os projetos necessitam da tramitação na secretaria para autorização na utilização dos referidos recursos financeiros, o que pode gerar entraves burocráticos. Ao passo que se a Escola tivesse independência financeira, esta tramitação seria dispensada e a utilização dos recursos seria mais rápida.

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desejamos ressaltar, embora tenhamos que considerar os limites deste estudo, que se constituiu exclusivamente de uma análise documental, não enquanto uma técnica, mas como um método de pesquisa, que ele nos proporcionou uma importante reflexão acerca de questões tanto no campo teórico-metodológico da pesquisa em educação quanto no debate sobre a formação de professores, a qual queremos compartilhar.

Percebemos que a grande vantagem da adoção do método da pesquisa documental consistiu no fato de podermos nos apropriar, por meio dos documentos, de uma parte da história constituída pelos cursos de formação docente para as ETSUS. A análise temática do conteúdo destes documentos permitiu-nos ‘enxergar’ as visões de qualidade, de formação docente de qualidade e do uso das TDIC na formação docente, que estiveram presentes nas propostas ofertadas para as Escolas e que hoje constituem, se certa forma, suas experiências neste campo.

O estudo enfrentou um desafio importante, pois implicou em lidar com um campo ainda pouco aceito na área da formação docente em educação profissional em saúde: a utilização das TDIC; uma vez que a ETSUS RN ainda não desenvolve atividades na modalidade a distância, embora sinalize a importância e a necessidade da utilização dessa em seus processos de formação docente, considerando as especificidades da Escola no campo da saúde.

No entanto, as experiências estudadas - os dois cursos de formação docente para as ETSUS -, mostraram responsabilidade na utilização da modalidade a distância, com momentos presenciais em ambos os cursos. Nesses casos, a EAD se configurou enquanto uma forma de viabilizar a formação para os docentes distribuídos em diferentes regiões do Brasil, com qualidade.

Cada curso teve suas características peculiares, desde o tipo de documento acessado ao nível de estruturação da informação nele contido, o que não nos impediu de identificar o quanto as visões de qualidade, de formação docente e de uso das TDIC são dependentes das intencionalidades pedagógicas e da natureza de cada proposta. O curso de formação docente em educação profissional técnica na área da saúde do PROFAPS e o CEGEPE foram voltados para os docentes das escolas técnicas e utilizaram a modalidade a distância, portanto, com uso de TDIC. Esses foram os critérios estabelecidos para a escolha das experiências e dos documentos para este estudo.

Quanto aos documentos analisados esclarecemos que o fato de termos dois documentos - o projeto e o caderno do Tutor do Curso Piloto do PROFAPS e apenas o Projeto do Curso CEGEPE, se deveu ao fato de não termos tido acesso a outros como o caderno do tutor ou do aluno, material didático, dentre outros. Essa questão pode ser considerada como fator limitante do estudo e, de certa forma para a pesquisa nesta modalidade, uma vez que até o término o material não havia sido disponibilizado, assim como, o acesso à plataforma virtual utilizada também não estava mais habilitado.

No que tange aos Cursos, como vimos na discussão realizada no Capítulo 5, em cada categoria condensadora dos sentidos extraídos, podemos sinteticamente considerar que no curso piloto do PROFAPS houve uma explícita preocupação com a formação integral do sujeito-docente envolvido enquanto requisito para garantia da qualidade social desejada em um curso de formação docente utilizando as TDIC, o que não identificamos claramente no curso do CEGEPE.

Quanto aos documentos selecionados, como o Decreto nº 5.622/2005, a Resolução nº 2/2015 e os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância/2007, que representaram a legislação educacional e bases normatizantes, neste estudo, reconhecemos que se mostraram relevantes no apoio a busca por critérios de qualidade para cursos de formação docente com uso de TDIC.

O novo Marco Regulatório, a Res 01/2016 e a revisão dos Referenciais demonstram o quanto são historicamente produzidas tais bases e, portanto, representam uma dentre as partes e as leituras necessárias para a compreensão deste objeto, no contexto de cada estudo.

Procuramos realizar uma análise crítica dos textos documentais e cremos que ela apontou para uma contribuição ao processo de formação docente que a ETSUS RN pretende desenvolver, resultado de uma investigação de experiências integrantes da história dos docentes desta Escola, que levou à sistematização de critérios de qualidade como um produto concreto que pode servir de ponto de apoio e de partida para novas pesquisas no campo da formação docente com uso de TDIC, na área de saúde, e especialmente para o CEFOPE-RN.

Apesar das vantagens da análise documental, uma limitação bastante recorrente incide sobre a “subjetividade dos documentos”, no sentido de extrair deles o que está explícito e o que não está. Sobre tais preocupações lembramos Gil (2002), o qual adverte que pesquisas elaboradas a partir de documentos são importantes não por responderem definitivamente a um problema, mas por proporcionarem uma melhor visão desse ou hipóteses que conduzam à sua verificação por outros meios. Essa posição nos parece pertinente, visto que a produção do conhecimento se efetua por um processo sempre aproximativo, nunca definitivo ou absoluto,

este estudo, também se constitui em uma aproximação da realidade estudada. Os critérios identificados e sistematizados, contudo, deixaram de ser 'abstratamente' intuídos e podem ser concretamente experimentados nos seus limites e possibilidades efetivas, em cada contexto e proposta pedagógica específica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 89, v. 25, p. 1181-1201, set./dez. 2004.

BASSINELLO, Greicelene Aparecida Hespanhol; BAGNATO, Maria Helena Salgado. Os primórdios do Projeto Larga Escala: tempo de rememorar. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 62, n. 4, p. 620-626, jul./ago. 2009.

BATISTA, Karina Barros Calife; GONÇALVES, Otília Simões Janeiro. Formação dos profissionais de saúde para o SUS: significado e cuidado. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 884-899, 2011.

BAUER, Martin. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 189-217.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre educação à distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, v. 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002.

_____. **Educação a Distância**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 12 out. 2015.

_____. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 5 out. 2015.

_____. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm>. Acesso em: 5 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Documento final da 2ª Conferência Nacional de Educação (CONAE): O PNE na articulação do sistema nacional de educação**. Brasília: MEC/Fórum Nacional de Educação, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Documento referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE): construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação**. Brasília: MEC/Fórum Nacional de Educação, 2010.

_____. **Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990.** Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm>. Acesso em: 12 set. 2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2015.

_____. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 5 out. 2015.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 5 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 173, de 4 de abril de 2016.** Institui Grupo de Trabalho para a revisão dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a distância. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/542016-PORTARIA-N-173-DE-4-DE-ABRIL-DE-2016.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2015.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.996, de 20 de agosto de 2007.** Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/prt1996_20_08_2007.html>. Acesso em: 5 out. 2015.

_____. Ministério da Saúde. **Portaria nº 3.189, de 18 de dezembro de 2009.** Dispõe sobre as diretrizes para a implementação do Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde (PROFAPS). Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2009/prt3189_18_12_2009.html>. Acesso em: 5 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 5 out. 2015.

_____. Ministério da Saúde/SGTES. Fiocruz/ENSP/EAD. **Projeto do curso de formação docente em educação profissional técnica na área da saúde:** nível especialização. Rio de Janeiro, 2007.

_____. Ministério da Saúde. **Projeto pedagógico:** curso de especialização em gestão pedagógica nas escolas técnicas do Sistema Único de Saúde: Modalidade Educação a Distância. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

_____. Ministério da Saúde. **Referências conceituais para a organização do sistema de certificação de competências/PROFAE**. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para cursos a distância**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2003.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 1, de 11 de março de 2016**. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/ead/legislacao_normas/resolucao_n_1_11032016.pdf>. Acesso em: 5 out. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional de nível médio. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/ResolucaoCNE-CP-2-1997-FormacaoPedagogica.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 out. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 8 de dezembro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf>. Acesso em: 5 out. 2015.

CASTRO, Maristela. **Capacitação pedagógica em uma escola técnica do Sistema Único de Saúde: limites e possibilidades**. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Florianópolis. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/123180/326902.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 out. 2015.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2008. p. 408-415.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Guia Geral do PROFORMAÇÃO. 2 ed. Brasília: MEC; FUNDESCOLA, 2000.

DEPARTAMENTO DE ATENÇÃO BÁSICA DO MINISTÉRIO DA SAÚDE (DAB/MS). **Histórico de cobertura da saúde da família:** nº de eSF credenciadas pelo Ministério da Saúde. 2015. Disponível em: <http://dab.saude.gov.br/portaldab/historico_cobertura_sf.php>. Acesso em: 20 out. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação:** conceitos e definições. [S.l.]: Ministério da Educação/Inep, 2013.

DUPRET, Lúcia Maria. Apropriação das TIC na formação de trabalhadores do SUS: a experiência da FIOCRUZ. In: **As tecnologias da informação e comunicação (TIC) no desenvolvimento profissional de trabalhadores do SUS**. TRINDADE, Maria Angela Bianconcini (Org.). São Paulo: Instituto de Saúde, 2011.

ENSP/FIOCRUZ. **Formação docente em educação profissional técnica na área da saúde:** caderno do tutor. Rio de Janeiro: EAD/ENSP, 2008.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: COLÓQUIO A PESQUISA EM TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS, 1., 2009, Belém. **Anais eletrônicos...** Belém: UFPA, 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/266009521_APONTAMENTOS_PARA_O_TRABALHO_COM_DOCUMENTOS_DE_POLITICA_EDUCACIONAL>. Acesso em: 11 out. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Qualidade e quantidade da educação básica no Brasil:** concepções e materialidade. Santa Catarina: Simproeste, 2012. Disponível em: <<http://www.sinproeste.org.br/category/gaudencio-frigotto/>>. Acesso em: 28 out. 2015.

_____. Trabalho. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2008. p. 399-404.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores** - excertos. [2005]. Disponível em: <http://www.pb.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201179171745208frigotto_ciavatta_ramos_o_trabalho_como_principio_educativo.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2015.

- GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: QUALIDADE NA APRENDIZAGEM (COEB), 2013, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em: 16 out. 2015.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estatísticas da saúde: assistência médico-sanitária: 2009**. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; Ministério da Saúde, 2010.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2010.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2015.
- KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, Andréa do Rocio. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Org.). **A intensificação do trabalho docente**. Campinas: Papyrus, 2009.
- LIMA, Júlio César França; RAMOS, Marise Nogueira; NETO, Francisco José da Silveira Lobo. **Regulamentação profissional e educacional em saúde: da década de 1930 ao Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2013.
- LOBO Neto, Francisco José da Silveira. A questão da tecnologia na relação trabalho-educação: das concepções aos argumentos e às formulações legais. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, supl., p. 83-103, 2009.
- _____. Regulamentação da educação a distância: caminhos e descaminhos. In: SILVA, Marco. (Org.). **Educação Online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- _____. Ser professor: necessidade de formação profissional específica. **Formação**, v. 4, n. 1, p. 5-13, 2002.
- LUKÁCS, Georg. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. **Temas de Ciências Humanas**, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, n. 4, p. 1-18, 1978.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Livro 1, 1 v.

MATTA, Gustavo Corrêa; LIMA, Júlio César França (Org.). **Estado, sociedade e formação profissional em saúde**: contradições e desafios em 20 anos de SUS. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPJSV, 2008.

MICHAELIS. **Dicionário de português online**: significado de critério. UOL, 2009. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=crit%E9rio>>. Acesso em: 29 out. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processo de investigação e formação. São Carlos: Edufscar; INEP; COMPED, 2003.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: IFPR/EAD, 2014. Coleção Formação Pedagógica, 3 v.

NASCIMENTO, Eucídio Arruda do. Novas tecnologias educacionais na sala de aula: implicações no trabalho docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Minas Gerais: Anped, 2001. p. 1-8.

NETTO, Carla; GIRAFFA, Lucia; FARIA, Elaine. **Graduações a distância e o desafio da qualidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPJSV, 2008.

OLIVEIRA, Jaime. Para uma teoria da reforma sanitária: “democracia progressiva” e políticas sociais. **Saúde em debate**, São Paulo: CEBES, n. 20, 1998. p. 85-93.

OLIVEIRA, Leda; KAPPEL, Dolores Bombardelli. Avaliação de políticas de formação docente: uma experiência em educação profissional na área da saúde. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2012, Saragoça. **Anais eletrônicos...** Saragoça: Anpae, 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/LedaOliveira_res_int_GT3.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

PRATA, Maria Regina dos Santos. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 108-115, jan./abr. 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepções e práticas pedagógicas nas escolas técnicas do Sistema Único de saúde: fundamentos e contradições. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, supl., p. 153-173, 2009.

_____. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV; UFRJ, 2010.

REDE DE ESCOLA TÉCNICAS DO SUS (RET-SUS). **Apresentação.** Rio de Janeiro, [2015]. Disponível em: <<http://www.retsus.fiocruz.br/apresentacao>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

RIO GRANDE DO NORTE. **Diagnóstico da educação básica e superior (2009-2014) - Plano estadual de educação (2015-2024).** Natal: Governo do Estado, 2015.

_____. **Plano estadual de saúde 2012 - 2015.** Natal: SESAP, 2013.

_____. **Projeto político-pedagógico do Centro de Formação de Pessoal para os Serviços de Saúde Dr. Manoel da Costa Souza (CEFOPE).** Natal: CEFOPE/SESAP, 2011.

_____. **Sesap faz chamada para comitê de promoção à saúde da população negra e quilombola.** Rio Grande do Norte: SESAP/ASCOM, 7 ago. 2014. Disponível em: <<http://www.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=37271&ACT=null&PAGE=null&PARM=null&LBL=NOT%C3%8DCIA>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

ROMANZINI, Carlos Daniel. **Ensino a distância, educação a distância, aprendizagem a distância: conceitos e diferenças.** Rio de Janeiro: API, 2001. Disponível em: <http://api.adm.br/GRS/referencias/artigo_ucs_romanzini.ENSINO_EDUCACAO_APRENDIZAGEMpdf.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2015.

SANTAELLA, Lúcia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, v. 2, n. 1, p. 17-22, 2010. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/view/3852/2515>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SÓRIO, Rita Elisabeth da Rocha. Inovações no campo da gestão de projetos sociais: uma reflexão à luz da experiência do PROFABE. In: CASTRO, Janete Lima de (Org.). **PROFAE: educação profissional em saúde e cidadania.** Brasília: Ministério da Saúde, 2002. p. 17-29.

TORREZ, Milta Neide Freire Barron. **Políticas de formação docente para a educação profissional técnica na área da saúde na perspectiva da reforma sanitária.** 2014. 305 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000934517&fd=y>>. Acesso em: 15 out. 2015.

TVESCOLA. **Salto para o Futuro**. [S.L]: Ministério da Educação, [2015?]. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/quemsomos>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

VIEIRA, Monica. et al. Dinâmica da formação técnica e da ocupação de postos de trabalho em saúde: Brasil anos 2000. In: MOROSINI, Márcia Valéria Guimarães Cardoso. et al. **Trabalhadores técnicos em saúde: aspectos da qualificação profissional no SUS**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2013. p. 121-146.

WISSMANN, Liane Dal Molin; MARKS, Sikberto Renaldo. **Produção de materiais didáticos para EaD**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. (Coleção Educação a Distância. Série Material de Apoio).

APÊNDICE A

Unidades de Contexto extraídas dos documentos de acordo com cada categoria

Visão de Qualidade

“É em prol de uma educação profissional de qualidade que o curso de formação de docente proposto se situa, respondendo às necessidades de formação em larga escala de especialistas em educação profissional na área da saúde, contribuindo para ampliar a formação dos técnicos para este setor. Pois, em que se pese o domínio do conteúdo de suas áreas de saber, via de regra, os profissionais em nível superior, responsáveis pela qualificação do nível técnico, não possuem as ferramentas político-pedagógicas fundamentais à ação educativa” (Doc. 1, p. 10).

“A proposta do curso, ora apresentada, visa, portanto, a formação de docentes compromissados com a formação de novos coletivos de trabalhadores, comprometidos ético-politicamente com a radical defesa da vida individual e coletiva”. (Doc. 1, p. 10).

“A realidade vivida pelos profissionais definiu a educação a distância como a estratégia metodológica mais apropriada, de modo que fossem superadas distâncias espaciais e temporais, sem abrir mão de processos educativos qualificados e orgânicos às necessidades formativas do SUS” (Doc. 1, p. 05)

Na modalidade a distância, para o Doc. 5, p. 06, “Programas a distância podem, portanto, apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos, respeitando sempre o fato de que não podem abrir mão da qualidade em todo o processo”.

“Neste Projeto, considera-se a EAD apropriada às atuais condições dos trabalhadores-docentes envolvidos, sem abrir mão de processos educativos críticos, qualificados e orgânicos às necessidades formativas, recomendando-se atenção para que os avanços construídos historicamente em termos das políticas de profissionalização não retroajam em função de uso mercantilista dos processos educacionais em EAD. (FIOCRUZ/ENSP/EAD)” (Doc. 1, p. 36).

“A opção pela EAD, com momentos presenciais, considera as atuais condições dos trabalhadores-docentes do setor sem abrir mão de processos educativos críticos, qualificados e orgânicos às características formativas aqui defendidas”. (Doc. 2, p. 21).

“Ele tem como preocupação central apresentar um conjunto de definições e conceitos de modo a, de um lado, garantir qualidade nos processos de educação a distância, e, de outro, coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EAD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade” (Doc.5, p. 02).

“A formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica” (Doc.4, Art. 3, § 5º, I).

“No curso, deve prevalecer a ideia de uma qualidade social para todos, contrapondo-se a de qualidade total para poucos. Para isso, será necessário considerar o conjunto de alunos como sujeitos que têm direitos não só a profissionalização docente, mas a uma formação por meio da qual todos possam estar aptos a problematizar as práticas em saúde e educação, a tomar decisões refletidas, a buscar ações coletivas possíveis e necessárias ao enfrentamento dos problemas da realidade em que vivem, trabalham e ensinam”. (Doc. 1, p. 48).

“O pedido de aditamento será instruído com documentos que comprovem a existência de estrutura física e recursos humanos necessários e adequados ao funcionamento dos polos, observados os referenciais de qualidade, comprovados em avaliação in loco” (Doc. 6, Art. 10, § 4º).

“Os cursos superiores a distância devem prever momentos de encontros presenciais, cuja frequência deve ser determinada pela natureza da área do curso oferecido e pela metodologia de ensino utilizada. “ (Doc.5, p.11).

“A formação docente, como política pública, sem custos para o aluno e com qualidade social para todos os envolvidos, diferenciando-se das restritivas ações definidas com base na 'focalização', reafirma o compromisso público governamental com a saúde do conjunto da população brasileira”. (Doc. 1, p. 06).

“Procura-se, portanto, ressaltar que a EAD pode se constituir em alternativa de qualidade social para processos formativos em escala, viabilizando a formação continuada como oportunidade organizada de reconstruir o conhecimento a partir da problematização sistemática da experiência do trabalho em saúde (Carvalho, 2003)”. (Doc. 1, p. 36).

“Procura-se, portanto, ressaltar que a EAD pode se constituir em alternativa de qualidade social para processos formativos em escala, viabilizando a formação continuada como oportunidade organizada de reconstruir o conhecimento a partir da problematização sistemática da experiência do trabalho em saúde (Carvalho, 2003)”. (Doc. 1, p. 36).

“Procura-se, assim, ressaltar que a EAD pode se constituir em alternativa de qualidade social, oferecendo as interações requeridas pelo processo formativo”. (Doc. 2, p. 21).

“Assegurar a formação docente do conjunto de profissionais envolvidos na educação profissional técnica de nível médio dos trabalhadores do Sistema Único de Saúde (SUS), tendo como referência central o significado social da ação educativa no âmbito da saúde pública” (Doc. 2, p. 57).

“De forma ampla, podemos citar três grandes indicadores de avaliação a serem observados em relação às práticas desenvolvidas por gestores/orientação pedagógica, tutoria e alunos do Curso nos seus diferentes âmbitos de atuação: Qualidade social da ação desenvolvida, auto-organização e construção da competência coletiva” (Doc. 2, p. 45).

“A qualidade social da ação desenvolvida, nos diferentes âmbitos, diz respeito à capacidade de problematizar a realidade social, observando as relações entre as partes e o todo dessa realidade, os projetos em disputa, a dinâmica histórica dos processos envolvidos; diz respeito também à postura crítica diante da realidade, observações das contradições presentes e das mediações características do modelo assistencial e educacional e à disposição de lutar pela transformação da realidade” (Doc. 2, p. 45).

“A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas” (Doc.4, Art. 3, § 3º).

“A complexidade de estruturação desses núcleos leva em consideração o grande número de gestores, professores e trabalhadores da saúde envolvidos na ETSUS e a especificidade dessas escolas como Escolas Técnica do SUS, que formam profissionais no e para o trabalho em saúde. Dessa forma, a demanda do Ministério da Saúde, cuja proposição é a elaboração de um projeto para a criação de um curso de especialização em gestão pedagógica para atender à política de formação de recursos humanos para o SUS, constitui um desafio. Pelo ineditismo

desse projeto, a SGTES/DEGES decide pela parceria de universidades públicas de reconhecido compromisso social e experiências efetivas nas áreas de educação e saúde” (Doc. 3, p. 07).

“As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes” (Doc.4, art. 1, § 2º).

“As instituições devem planejar e implementar sistemas de avaliação institucional, incluindo ouvidoria, que produzam efetivas melhorias de qualidade nas condições de oferta dos cursos e no processo pedagógico” (Doc.5, P. 17)

“Esta avaliação deve configurar-se em um processo permanente e conseqüente, de forma a subsidiar o aperfeiçoamento dos sistemas de gestão e pedagógico, produzindo efetivamente correções na direção da melhoria de qualidade do processo pedagógico coerentemente com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)” (Doc.5, P. 17)

“A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas - educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades - educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância - a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.” (Doc.4, Art. 3)

“A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de

Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC)” (Doc.4, Art. 4).

“Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada” (Doc.4, Art. 4, parágrafo único).

“É importante ressaltar que as políticas e programas estratégicos de larga escala que vêm sendo implantadas pelo ministério da Saúde, implicando a necessidade de formação e qualificação permanente em novas áreas de atuação, uma vez que sem profissionais qualificados não lograrão alcançar os resultados esperados”. (Doc. 1, p. 08).

“Em primeiro lugar, é enganoso considerar que programas a distância minimizam o trabalho e a mediação do professor. Muito pelo contrário, nos cursos superiores a distância, os professores veem suas funções se expandirem, o que requer que sejam altamente qualificados. “ (Doc.5, P. 20).

“O projeto pedagógico deve apresentar o quadro de qualificação dos docentes responsáveis pela coordenação do curso como um todo, pela coordenação de cada disciplina do curso, pela coordenação do sistema de tutoria e outras atividades concernentes” (Doc.5, P. 20).

“É preciso a apresentação dos currículos e outros documentos necessários para comprovação da qualificação dos docentes, inclusive especificando a carga horária semanal dedicada às atividades do curso” (Doc.5, P. 20.21).

“Art. 12. O pedido de credenciamento da instituição deverá ser formalizado junto ao órgão responsável, mediante o cumprimento dos seguintes requisitos: VII garantia de corpo técnico e administrativo qualificado” (Doc. 6, Art. 12, VII).

“VIII apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância.” (Doc. 6, Art. 12, VIII).

“Tendo o estudante como centro do processo educacional, um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a interatividade entre professores, tutores e estudantes” (Doc.5, p. 10).

“A interação entre professor-estudante, tutor-estudante e professor-tutor deve ser privilegiada e garantida, a relação entre colegas de curso também necessita de ser fomentada, principalmente em um curso a distância, esta é uma prática muito valiosa, capaz de contribuir para evitar o isolamento e manter um processo instigante, motivador de aprendizagem, facilitador de interdisciplinaridade e de adoção de atitudes de respeito e de solidariedade ao outro, possibilitando ao estudante o sentimento de pertencimento ao grupo. .” (Doc.5, p.11).

“ (...) em um curso a distância o estudante deve ser o centro do processo educacional e a interação deve ser apoiada em um adequado sistema de tutoria e de um ambiente computacional, especialmente implementados para atendimento às necessidades do estudante” (Doc.5, p. 12).

“A avaliação dos tutores, focada em seu desempenho, ocorrerá ao longo do oferecimento do curso pelos coordenadores, norteadas pelos critérios, segundo Magalhães; Siqueira, (2009): qualidade da comunicação; qualidade das orientações, sugestões e recomendações recebidas” (Doc. 3, p. 33).

“A implementação do PROFAPS pela Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde/MS (SGTES) é um reconhecimento de que a conquista dos direitos à saúde e à educação devem traduzir-se também em direito à educação profissional, tornando-se uma estratégia de inserção social para os trabalhadores de nível médio do SUS. Assim, ao cumprir o preceito constitucional de ordenar a formação dos trabalhadores, o MS reconhece e valoriza a educação profissional de nível médio como um componente que contribui para a efetivação da política nacional de saúde. Nesse sentido, assume o desafio de criar condições infra estruturais, políticas e sociais permanentes, desenvolvendo estratégias para fortalecer a capacidade de formação própria do SUS” (Doc. 3, p. 10).

“Pretende-se que essa formação possibilite ao sujeito educativo compreender a natureza do trabalho das ETSUS, sua historicidade, seu compromisso social com a construção do SUS; os fundamentos de uma prática pedagógica emancipadora; as bases de uma gestão pedagógica e escolar centrada no trabalho coletivo em saúde, bem como os processos de avaliação das práticas de gestão político-pedagógica” (Doc. 3, p. 11).

“A EAD constitui a estratégia capaz de viabilizar as exigências de custo-efetividade e qualidade pedagógica que um processo educacional como esse requer. Acrescente-se, ainda, a possibilidade da realização do Curso sem que o profissional se afaste do seu local de trabalho – fator de grande relevância para o público-alvo, disperso em todo o território nacional, com múltiplos vínculos de trabalho, além de majoritariamente feminino, o que significa assumir diferentes papéis, além dos exigidos pelo exercício profissional”. (Doc. 1, p. 36).

“Na educação a distância, o modelo de avaliação da aprendizagem deve ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos. Para tanto, esta avaliação deve comportar um processo contínuo, para verificar constantemente o progresso dos estudantes e estimulá-los a serem ativos na construção do conhecimento. Desse modo, devem ser articulados mecanismos que promovam o permanente acompanhamento dos estudantes, no intuito de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem” (Doc.5, P. 16)

“O projeto de curso deve prever vias efetivas de comunicação e diálogo entre todos os agentes do processo educacional, criando condições para diminuir a sensação de isolamento, apontada como uma das causas de perda de qualidade no processo educacional, e um dos principais responsáveis pela evasão nos cursos a distância” (Doc.5, p. 13)

“Para atender às exigências de qualidade nos processos pedagógicos devem ser oferecidas e contempladas, prioritariamente, as condições de telecomunicação (telefone, fax, correio eletrônico, videoconferência, fórum de debate pela Internet, ambientes virtuais de aprendizagem, etc.), promovendo uma interação que permita uma maior integração entre professores, tutores e estudantes” (Doc.5, p. 11).

“A qualidade didática dos materiais impressos reside na intenção de oferecer, além dos conteúdos específicos, oportunidades e estímulos para a reflexão crítica sobre os campos da saúde e da educação” (Doc. 1, p. 37).

“Ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica” (Doc.4, Art. 5, III).

“Cabe observar que somente a experiência com cursos presenciais não é suficiente para assegurar a qualidade da produção de materiais adequados para a educação a distância” (Doc.5, p. 13).

“É recomendável que as instituições elaborem seus materiais para uso a distância, buscando integrar as diferentes mídias, explorando a convergência e integração entre materiais impressos, radiofônicos, televisivos, de informática, de videoconferências e teleconferências, dentre outros, sempre na perspectiva da construção do conhecimento e favorecendo a interação entre os múltiplos atores” (Doc.5, P. 14)

“Especial atenção deve ser devotada à construção do material didático no que diz respeito à garantia de unidade entre os conteúdos trabalhados, quaisquer que sejam sua organização, disciplinas, módulos, áreas, temas, projetos” (Doc.5, P. 15)

“O trabalho final do curso deverá atender às exigências de um trabalho qualificado em termos acadêmicos e relevante em termos sociais, portanto, ao mesmo tempo, criativo, expressão de reflexões pessoais e rigoroso” (Doc. 1, p. 41).

“A profissionalização de nível médio na área da saúde constitui um ideal tanto no campo da Saúde como no da Educação no Brasil, visando à formação, com qualidade e em larga escala, de pessoal de nível médio para os serviços de Saúde. (Doc. 3, p. 11).

“Recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação.” (Doc.4, Art. 11, VII).

Formação docente de qualidade

“A proposta do curso, ora apresentada, visa, portanto, a formação de docentes compromissados com a formação de novos coletivos de trabalhadores, comprometidos ético-politicamente com a radical defesa da vida individual e coletiva” (Doc. 1, p. 10).

“Assegurar a formação docente integrada dos profissionais graduados envolvidos na qualificação dos trabalhadores do SUS, tendo como referência central o significado social da ação educativa no âmbito da saúde pública” (Doc. 1, p. 13)

“Pretende-se, assim, formar um docente cujo perfil profissional associe uma visão crítica e ampla da sociedade às competências de sua área de atuação; que atue, de forma interdisciplinar, nas lutas pelo atendimento integral e de qualidade ao usuário do SUS e concorra para a transformação da realidade com autonomia intelectual, social e ética” (Doc. 1, p. 13).

“O Curso de Formação Docente em Educação Profissional Técnica na Área da Saúde pretende formar um docente cujo perfil profissional associe uma visão crítica e ampla da sociedade às competências de sua área de atuação; que atue de forma interdisciplinar nas lutas pelo atendimento integral e de qualidade ao usuário do SUS; que concorra para a transformação da realidade, com autonomia intelectual, social e ética” (Doc. 2, p. 17; p. 37)

“O curso de formação docente em educação profissional técnica na área da saúde confere o título de especialista na docência em educação profissional técnica de nível médio na área da saúde e destina-se a graduados nas subáreas de biologia, enfermagem, farmácia, fisioterapia, medicina, medicina veterinária, nutrição, odontologia, psicologia e serviço social, além de profissionais graduados em outras áreas que atuam nos cursos de educação profissional técnica da saúde” (Doc. 2, p. 18).

“A proposta pedagógica aqui apresentada pretende contribuir para assegurar aos alunos-docentes – e, por extensão, àqueles que são e serão seus alunos – o acesso a elementos essenciais à apropriação ampla e permanente dos conhecimentos necessários à formação humana integral” (Doc. 1, p. 14).

“Trata-se, assim, de uma concepção de educação que não se pretende prescritiva e, conseqüentemente, formadora de profissionais marcados pela heteronomia. Ao contrário, a autonomia socialmente comprometida, visando à superação das atuais condições de existência e as transformações estruturais da sociedade, constitui o objetivo a ser continuamente perseguido no decorrer de todo o curso”. (Doc. 1, p. 14).

“Dessa forma, o CEGEPE representa uma estratégia para preparar gestores, administradores e professores visando contribuir para a consolidação das Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde (ETSUS).” (Doc. 3, p. 06) e “A complexidade de estruturação desses núcleos leva em consideração o grande número de gestores, professores e trabalhadores da saúde envolvidos na ETSUS e a especificidade dessas escolas como Escolas Técnica do SUS, que formam profissionais no e para o trabalho em saúde” (Doc. 3, p. 07).

“A complexidade de estruturação desses núcleos leva em consideração o grande número de gestores, professores e trabalhadores da saúde envolvidos na ETSUS e a especificidade dessas escolas como Escolas Técnica do SUS, que formam profissionais no e para o trabalho em saúde” (Doc. 3, p. 07).

“Com a proposição do CEGEPE, o Ministério da Saúde, por meio da EE/UFG, pretende contribuir significativamente para a formação dos trabalhadores de nível médio da área da saúde, promovendo a formação de professores capazes de realizar articulações orgânicas entre ensino e serviços, entre docência e atenção à saúde” (Doc. 3, p. 11)

“A formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. (Doc. 4, Art 3º, § 3, I).

“Uma importante tarefa que se coloca é possibilitar que os alunos analisem criticamente as manifestações da vida social, superando interpretações da realidade que explicam o mundo de modo unilateral, ingênuo e superficial. A visão crítica da realidade neste caso é uma das importantes orientações deste curso. Ainda sobre o significado social da função docente: “Não basta, entretanto, compreender a realidade de forma teórica. É preciso traduzir esta compreensão em atos individuais e coletivos, que determinando uma nova maneira de pensar, de entender e julgar os fatos e as ideias, possam definir uma nova forma de agir” (Doc. 2, p. 21)

“Um projeto de curso superior a distância precisa de forte compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão” (Doc. 5, p. 07).

“As possibilidades apresentadas pela interdisciplinaridade e contextualização, em termos de formação do sujeito social, com uma compreensão mais ampla de sua realidade, devem ser contempladas nos projetos de cursos ofertados na modalidade a distância” (Doc. 5, p. 09).

“Compreendemos que a formação docente em saúde não é e nem pode ser neutra, assim como o trabalho da tutoria também não o é. 'O que temos de fazer, então, enquanto educadores é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e ser coerentes com ela, na prática' (FREIRE, 1983, p. 29)” (Doc. 2, p. 30-31)

“O trabalho da tutoria, com base nos referenciais teórico-metodológicos do Curso, tem também como foco o significado social da ação docente em saúde, devendo priorizar:

- A reflexão sobre a escola de educação profissional técnica dos trabalhadores do SUS e de seu papel político que deverá ser explícito. Papel político, vale lembrar, quer dizer deixar clara a forma pela qual se dão as relações de poder, as bases dessas relações e as possibilidades do trabalho docente em saúde;
- A reflexão crítica sobre as relações entre trabalho/educação/e práxis pedagógica, no nosso contexto, o que inclui entre outras necessidades: a compreensão histórica de distintas manifestações, espaços, interações e intencionalidades existentes na educação profissional técnica em saúde;
- A problematização como caminho metodológico, bem como o procedimento investigativo nas dimensões individual e coletiva como caminho de aprendizagem” (Doc. 2, p. 31-32).

“Com essas considerações, o CEGEPE incorpora tanto os elementos presentes na discussão mais ampla sobre o papel dos professores em todo o processo educativo, como também os importantes elementos voltados para o trabalho de gestão da educação profissional, que implica uma atuação constante de articulação, interação, planejamento, e avaliação” (Doc. 3, p. 10 e 11)

“A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas” (Doc. 4, Art. 3º, § 3)

Para isto: “a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras” (Doc. 4, Art 3º, § 5, IV).

“Não podemos, por outro lado, ignorar que é no próprio enfrentamento dessas dificuldades, cotidianamente impostas pelo real, que os docentes constroem saberes imprescindíveis ao exercício de sua prática. Tais saberes, para se reorganizarem permanentemente no exercício do trabalho, não podem deixar de constituir ponto de partida essencial na formulação da proposta pedagógica do presente curso” (Doc. 1, p. 14)

“Compreendidas como produções sociais, a Saúde e a Educação exigem, para o exercício de intervenções transformadoras, um duplo movimento no plano específico da prática docente. Trata-se de inventariar o patrimônio sociocultural construído pelo e no fazer profissional diário na saúde e na educação, nele identificando os limites – sempre existentes, mas sempre provisórios e superáveis –, objetivando sua superação” (Doc. 1, p. 15).

“Durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (Doc. 4, Art. 15 § 2º).

“Um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação” (Doc. 4, Art 3º, § 3, VII).

“A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão” (Doc. 4, Art. 5º).

“A compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica” (Doc. 4, Art 3º, § 5, X).

“A compreensão do referencial aqui apresentado exige, ainda, recuperar o significado pleno do conceito de trabalho. Em seu sentido ontológico, o trabalho representa o processo pelo qual o homem se constrói e constrói o processo de humanização do mundo. (...) Nessa concepção, o trabalho não se divorcia da vida, representando a construção permanente do ser, nos planos material, ético e estético” (Doc. 1, p. 15)

“Nas oficinas realizadas com representantes de todas as categorias profissionais envolvidas, foram indicados dois marcos importantes para uma reflexão ampliada acerca da formação docente na área da saúde, a saber: uma, a de que a construção de uma proposta político-pedagógica para um curso integrado não poderia reproduzir, explicitamente, a experiência do PROFAE; e outra, a de que, forçosamente, tal construção deveria tomar essa experiência de

formação docente na área de enfermagem como patamar para a ampliação do diálogo com outras categorias.” (Doc. 1, p. 24).

“Para fins de elaboração da presente Proposta, considerou-se que o Curso, incluindo-se aí o material didático, deveria contemplar as questões fundamentais relativas à formação docente na área da saúde, e que os conteúdos e as atividades correspondessem a esta formação seriam compartilhados por todos os participantes do Curso assegurando, assim, uma visão global da área da Saúde e a formação integrada”. (Doc. 1, p. 25).

“À aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições.” (Doc. 4, Art. 5º, IX)

“É, portanto, no marco do debate acerca da dimensão ético-político da formação docente que, a despeito das dificuldades inerentes ao estudo de teorias científicas da educação, da crítica da economia política, da sociologia, da história, da antropologia, etc, faz-se necessário acentuar que todo o esforço do aluno-docente deverá ser dedicado à apropriação teórico-prático dos conceitos. Espera-se, portanto, que ele venha superar a ilusão da mera informação descartável e do senso comum.” (Doc. 1, p. 28).

“A negociação dialógica entre as diversas categorias depende, essencialmente, de um lado, da concepção de mundo, do corpo de conhecimentos e postura profissional diante das ações políticas dos educadores envolvidos e, de outro, dos conhecimentos que cada uma é capaz de buscar, produzir, recriar e mesmo rechaçar. Nessa perspectiva, defende-se que a prática pedagógica seja precedida da elaboração de um plano coletivo e geral de trabalho pelos alunos-docentes. Tal plano deve viabilizar a dimensão interdisciplinar de sua própria formação tendo, como horizonte, o cuidado com a saúde da população.” (Doc. 1, p. 29)

“Na ação docente, os meios referidos (material impresso, correio postal e eletrônico, telefone, listas de discussão, fórum, chat), trabalhados isoladamente ou em conjunto, oferecem opções pedagógicas diversificadas a uma série de interações para a criatividade, tanto do aluno como do professor/tutor, permitindo colocar o aluno como sujeito da reconstrução do seu processo de conhecimento. Assim, aluno-docente e professor-tutor ocupam o centro do processo educativo no âmbito da comunicação e da informação.” (Doc. 1, p. 37)

“A partir da avaliação somativa, podemos pensar na avaliação normativa que se expressa em números e conceitos. Para fazermos essa transformação é preciso que todos: tutores,

professores coordenadores e aluno se conscientizem que o importante nessa transposição é a aprendizagem do aluno, ou seja, a transformação que se operou no indivíduo e considerar a subjetividade, a afetividade, e a efetividade do processo de aprendizagem do aluno” (Doc. 3, p. 28 e 29)

“Planejar a formação, a supervisão e a avaliação dos tutores e outros profissionais que atuam nos pólos de apoio descentralizados, de modo a assegurar padrão de qualidade no atendimento aos estudantes” (Doc. 5, p. 12)

“Corpo docente, vinculado à própria instituição, com formação e experiência na área de ensino e em educação a distância” (Doc. 5, p. 18)

“O pedido de credenciamento da instituição deverá ser formalizado junto ao órgão responsável, mediante o cumprimento dos seguintes requisitos: VIII - apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância” (Doc. 6, Art. 12, VIII)

“A oferta de cursos de especialização a distância, por instituição devidamente credenciada, deverá cumprir, além do disposto neste Decreto, os demais dispositivos da legislação e normatização pertinentes à educação, em geral, quanto: I - à titulação do corpo docente (Doc. 6, Art. 24, I)

“As instituições credenciadas para oferta de cursos e programas a distância poderão estabelecer vínculos para fazê-lo em bases territoriais múltiplas, mediante a formação de consórcios, parcerias, celebração de convênios, acordos, contratos ou outros instrumentos similares, desde que observadas as seguintes condições: IV - indicação das responsabilidades pela oferta dos cursos ou programas a distância, no que diz respeito a:b) seleção e capacitação dos professores e tutores; (Doc. 6, Art. 26, IV, b)”

“Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida” (Doc. 4, Art. 14).

“No prazo máximo de 5 (cinco) anos, o Ministério da Educação, em articulação com os sistemas de ensino e com os fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente, procederá à avaliação do desenvolvimento dos cursos de formação pedagógica para graduados, definindo prazo para sua extinção em cada estado da federação” (Doc. 4, Art. 14, § 7º)

“A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.” (Doc. 4, Art. 16).

“A instituição formadora, em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino.” (Doc. 4, Art. 17, § 2º).

Uso de TDIC para formação docente

“Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (Doc. 6, Art. 1º).

“No que se refere à regulamentação específica da EAD, a proposta incorpora as determinações do recente Decreto nº 5.622, de 19/12/2005 que, entre outras indicações”. (Doc. 1, p. 11-12)

“Considera-se a EAD apropriada às atuais condições dos trabalhadores-docentes envolvidos, sem abrir mão de processos educativos críticos, qualificados e orgânicos às necessidades

formativas, recomendando-se atenção para que os avanços construídos historicamente em termos das políticas de profissionalização não retroajam em função de uso mercantilista dos processos educacionais em EAD. (FIOCRUZ/ENSP/EAD)” (Doc. 1, p. 36).

“Para ampliar as possibilidades de atuação dos tutores, o Projeto prevê a realização de cursos de formação inicial e continuada, com ênfase no aprofundamento das bases conceituais envolvidas e nos aspectos inerentes à modalidade de EAD, desenvolvidos sob a coordenação da FIOCRUZ/ENSP/EAD” (Doc. 1, p. 46).

“No Brasil, a educação a distância (EAD) com o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ganhou muita evidência a partir dos anos 1990, sendo, por vezes, reverenciada com solução fácil e rápida para as graves demandas educacionais do país” (Doc. 2, p. 34).

“O desenvolvimento da educação a distância em todo o mundo está associado à popularização e democratização do acesso às tecnologias de informação e de comunicação. No entanto, o uso inovador da tecnologia aplicada à educação deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes efetiva interação no processo de ensino-aprendizagem, comunicação no sistema com garantia de oportunidades para o desenvolvimento de projetos compartilhados e o reconhecimento e respeito em relação às diferentes culturas e de construir o conhecimento” (Doc. 5, p. 10).

“Defendemos que a EAD é modalidade educativa potencialmente capaz de contribuir para o desenvolvimento de outras formas de pensar, sentir e agir no trabalho em saúde e educação, no âmbito do SUS. Nesse sentido, a EAD que se vale de TICs não é autônoma, destituída de intenções sociais. E é isso que faz a diferença” (Doc. 2, p. 36).

“No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional” (Doc. 4, Art. 2º, § 2º).

“Procura-se, portanto, ressaltar que a EAD pode se constituir em alternativa de qualidade social para processos formativos em escala, viabilizando a formação continuada como oportunidade organizada de reconstruir o conhecimento a partir da problematização sistemática da experiência do trabalho em saúde (Carvalho, 2003)” (Doc. 1, p. 36).

“Acima de tudo, o maior desafio parece ser o da 'apropriação social e cultural' da tecnologia pelos alunos-docentes como energia potencial a ser desenvolvida a partir dos requisitos da sua própria cultura e identidade, na perspectiva descrita por Martín-Barbero (2003)” (Doc. 2, p. 42).

“A EAD constitui a estratégia capaz de viabilizar as exigências de custo-efetividade e qualidade pedagógica que um processo educacional como esse requer. Acrescente-se, ainda, a possibilidade da realização do Curso sem que o profissional se afaste de seu local de trabalho – fator de grande relevância para o público-alvo, disperso em todo o território nacional, com múltiplos vínculos de trabalho, além de majoritariamente feminino, o que significa assumir diferentes papéis, além dos exigidos pelo exercício profissional” (Doc. 1, p. 36)

“Para as atividades a distância, o processo pedagógico será mediatizado por diferentes meios – material impresso, correio postal e eletrônico, telefone, listas de discussão, fórum e chat –, produzidos ou organizados para atender os objetivos do Curso” (Doc. 1, p. 36).

“No curso, as ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) foram estruturadas com finalidade educativa, com base nos objetivos propostos, o que as diferenciam de outras ferramentas disponíveis na internet com finalidade apenas informativa, de entretenimento, comercial, etc. A comunicação e a interação pode ocorrer de forma síncrona, em tempo real, como no caso do Chat, e assíncrona, não simultânea, em tempos diferentes, quando tratamos de fóruns, listas de discussão e correio eletrônico (e-mail).” (Doc. 2, p. 38)

“No caso do uso da internet, incluindo o Ambiente Virtual de Aprendizagem do Curso, o apoio ao tutor será igualmente decisivo. O fato de muitos alunos terem microcomputador e acesso à rede em casa ou no trabalho não garante, por si, que o aluno-docente esteja familiarizado ou pronto a fazer uso de todas as possibilidades descritas anteriormente” (Doc. 2, p. 41)

“Fora do AVA, poderão ser usados o telefone, o fax e o correio postal para facilitar a comunicação, sendo importante considerar a realidade dos alunos, na sua utilização” (Doc. 2, p. 39)

“A proposta assegura a comunicação mediatizada pelo material impresso, acessível a todos os alunos, conferindo-lhe grande importância, na medida em que o texto deve ser o principal responsável por despertar interesse, gerar perguntas, antecipar dificuldades, estimular e agir” (Doc. 2, p. 37-38)

“Dessa forma, o ensino a distância considera o ritmo e o tempo de estudo do aluno; a natureza dos movimentos nas diferentes situações e experiências vivenciadas pelo aluno. A interação entre alunos e tutores do Curso será realizada por meio da Plataforma *Moodle*, como ferramenta metodológica. A EAD se mostra exequível, em virtude do progresso das tecnologias de informação e de comunicação, que se apresentam como instrumentos capazes de viabilizar nossa meta, que é formar 300 profissionais das ETSUS, nas cinco regiões do País, em um ano” (Doc. 3, p. 16).

“A EAD representa uma estratégia educacional apropriada a situações em que não existe contigüidade entre professor e aluno, porque pode estabelecer uma relação entre tutor e aluno, por intermédio de diversos tipos de mídia, potencializando os meios virtuais (BOMFIM, et al., 2002).” (Doc. 3, p. 17). A afirmação de Bomfim (2002) representa uma semelhança com o que foi idealizado no curso de especialização em Formação Docente para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Área da Saúde, cuja utilização da EAD foi pensada tendo as mesmas razões.

“Para viabilizar a EAD é necessário ter um ambiente virtual que no presente projeto será a Plataforma Moodle, versão 2.0, que é um sistema de administração de atividades educacionais, destinado à criação de comunidades on-line em ambientes virtuais voltados para a aprendizagem, e que permite ao aluno do curso entrar no ambiente virtual interagindo com os demais participantes (tutores, colegas). (Doc. 3, p. 17).

“Outros dispositivos que também poderão ser utilizados na modalidade EAD, são vídeos interativos, material impresso, textos, hipertexto, *CD room*, TV a cabo ou por satélite, sistema multimídia (áudio, vídeo e imagem, teleconferência e videoconferência), além do correio eletrônico. Ademais, é possível utilizar os meios tradicionais de comunicação como correio, telefone e *facsimile*, entre outros” (Doc. 3, p. 17)

“Tratando-se de um curso na modalidade EAD torna-se necessário uma infra-estrutura de apoio ao aluno nas ETSUS. Dessa forma, o curso será desenvolvido em pólos de referência para alunos, tutores, docentes e coordenadores” (Doc. 3, p. 18)

“Saber lidar com a situação de contato permanente com o tutor docente a distância, com o tutor presencial, com o acesso às tecnologias de comunicação e informação” (Doc. 3, p. 26).

“Nesse processo, a modalidade de EAD possibilita ao professor/tutor, localizado a distância, tornar-se próximo, real, estabelecendo um diálogo crítico baseado em considerações

pedagógicas e éticas que visam contribuir para uma formação de docentes socialmente comprometidos” (Doc. 1, p. 38). Este curso primou por este diálogo constante entre docente e alunos, configurando uma característica de qualidade ao curso.

“Para tanto, o curso apoia os alunos na busca de conhecimentos necessários à prática docente crítica, ajudando-os a relacioná-los e organizá-los, individualmente e a discuti-los coletivamente” (Doc. 2, p. 37).

“A tutoria presencial atende os estudantes nos polos, em horários pré estabelecidos. Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdo específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis” (Doc. 5, p. 21-22)

“Em qualquer situação, ressalta-se que o domínio do conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância e permanece como condição essencial para o exercício das funções. Esta condição fundamental deve estar aliada à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação” (Doc. 5, p. 22)

“Deve-se atentar ao fato de que um curso a distância não exige a instituição de dispor de centros de documentação e informação ou midiatecas (que articulam bibliotecas, videotecas, audiotecas, hemerotecas e infotecas, etc.) para prover suporte a estudantes, tutores e professores” (Doc. 5, p. 24)

“d) bibliotecas adequadas, inclusive com acervo eletrônico remoto e acesso por meio de redes de comunicação e sistemas de informação, com regime de funcionamento e atendimento adequados aos estudantes de educação a distância.” (Doc. 6, Art. 12, X, d)

“Assim, a interação entre os sujeitos envolvidos, seja nos momentos presenciais promovidos pelos Núcleos Interdisciplinares de Apoio Docente (NIADs), nos grupos de estudo organizados pelos alunos nos Municípios, ou a distância (mediatizada) é o que permitirá avançar no estabelecimento de um diálogo baseado em considerações pedagógicas, políticas e éticas que visam contribuir para uma formação docente crítica, socialmente significativa e emancipadora.” (Doc. 1, p. 38)

“Como não há educação nem formação sem comunicação, a interação entre os sujeitos envolvidos, seja nos momentos presenciais de estudo/avaliação promovidos pelos Núcleos Interdisciplinares de Apoio Docente (NIADs), seja nos grupos de estudo organizados pelos próprios alunos, nos municípios, ou, ainda, nos encontros virtuais, é o que permitirá avançar no estabelecimento de um diálogo baseado em considerações pedagógicas, políticas e éticas que visam contribuir para uma formação docente crítica, socialmente significativa e emancipadora.” (Doc. 2, p. 38)

“Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos (das) professores(as) e estudantes.” (Doc. 4, Art. 5º VI)

“desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas.” (Doc. 4, Art. 7º, Parágrafo Único, VIII)

“relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem.” (Doc. 4, Art 8º, V). Não somente o uso das TDIC estão indicados neste processo, como também o domínio para o desenvolvimento da aprendizagem e o uso por parte dos docentes com seus alunos, como no trecho a seguir: “projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias.” (Doc. 4, Art. 11, V)

“Recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação” (Doc. 4, Art. 11 VIII)

“Tendo o estudante como centro do processo educacional, um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a interatividade entre professores, tutores e estudantes.

Hoje, um processo muito facilitado pelo avanço das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação)” (Doc. 5, p. 10)

“Informe, de maneira clara e precisa, que materiais serão colocados à disposição do estudante (livros-texto, cadernos de atividades, leituras complementares, roteiros, obras de referência, CD Rom, Web-sites, vídeos, ou seja, um conjunto - impresso e/ou disponível na rede - que se articula com outras tecnologias de comunicação e informação para garantir flexibilidade e diversidade).” (Doc. 5, p. 14).

“c) material didático (seus aspectos científico, cultural, ético, estético, didático-pedagógico e motivacional, sua adequação aos estudantes e às tecnologias de informação e comunicação, sua capacidade de comunicação etc.) e às ações dos centros de documentação e informação (mEDIATECAS)” (Doc. 5, p. 18)