

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM VIGILÂNCIA SANITÁRIA
INSTITUTO NACIONAL DE CONTROLE DE QUALIDADE EM SAÚDE
FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ

Raquel Argento Bertolossi

**A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA *ONLINE* COMO MODALIDADE PARA A
EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE NO INSTITUTO NACIONAL DE
CONTROLE DE QUALIDADE EM SAÚDE**

Rio de Janeiro

2015

Raquel Argento Bertolossi

**A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA *ONLINE* COMO MODALIDADE PARA A
EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE NO INSTITUTO NACIONAL DE
CONTROLE DE QUALIDADE EM SAÚDE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Vigilância Sanitária do Instituto Nacional de Controle de Qualidade em Saúde da Fundação Oswaldo Cruz como requisito para obtenção do título de Mestre em Vigilância Sanitária

Orientadora: Dra. Maria Helena Simões Villas Bôas

Rio de Janeiro

2015

Catálogo na fonte

Instituto Nacional de Controle de Qualidade em Saúde

Biblioteca

Bertolossi, Raquel Argento

A educação a distância *online* como modalidade para a educação permanente em saúde no Instituto Nacional de Controle de Qualidade em Saúde./ Raquel Argento Bertolossi - Rio de Janeiro: INCQS/ FIOCRUZ, 2015.

84 p.; il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Vigilância Sanitária) – Programa de Pós-Graduação em Vigilância Sanitária, Instituto Nacional de Controle de Qualidade em Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. 2015.

Orientadora: Maria Helena Simões Villas Bôas

1. Educação Continuada. 2. Educação a Distância. 3. Educação de Pós-Graduação. 4. Vigilância Sanitária. I. Título.

The online distance education as a modality for the permanent health education
at the National Institute of Quality Control in Health

Raquel Argento Bertolossi

**A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA *ONLINE* COMO MODALIDADE PARA A
EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE NO INSTITUTO NACIONAL DE
CONTROLE DE QUALIDADE EM SAÚDE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Vigilância Sanitária do Instituto Nacional de Controle de Qualidade em Saúde da Fundação Oswaldo Cruz como requisito para obtenção do título de Mestre em Vigilância Sanitária

Aprovado em 11 / 09 / 2015

BANCA EXAMINADORA

Antonio Eugenio Castro Cardoso de Almeida (Doutor)
Instituto Nacional de Controle de Qualidade em Saúde

Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa (Doutora)
Pontifícia Universidade Católica

Ana Lúcia Guimarães (Doutora)
UNISUAM

Maria Helena Simões Villas Bôas (Doutora) – Orientadora
Instituto Nacional de Controle de Qualidade em Saúde

“Mantenha seus pensamentos positivos, porque seus pensamentos tornam-se suas palavras. Mantenha suas palavras positivas, porque suas palavras tornam-se suas atitudes. Mantenha suas atitudes positivas, porque suas atitudes tornam-se seus hábitos. Mantenha seus hábitos positivos, porque seus hábitos tornam-se seus valores. Mantenha seus valores positivos, porque seus valores... Tornam-se seu destino”.

Mahatma Gandhi

AGRADECIMENTOS

A Deus por me dar a vida e a saúde necessária para realizar meus sonhos;

A minha família maravilhosa que me apoia e me acompanha em todas as minhas vitórias e conquistas e que me ampara em minhas angustias e dificuldades. Sem vocês nada disso seria possível;

A minha orientadora e amiga, Maria Helena Simões Villas Bôas, por tudo que me ensinou e por sua amizade e compreensão nas horas de insegurança;

Aos meus amigos que deram o apoio necessário, principalmente quando pensei que não podia ir mais adiante;

A Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Vigilância Sanitária pela oportunidade de realizar o Mestrado;

As meninas da Secretaria Acadêmica por todo apoio;

A todos do INCQS que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho;

A todos vocês, família, familiares, amigos, colegas de vida e trabalho, que fizeram e fazem parte dessa jornada, muito obrigada!

RESUMO

Num país como o Brasil, de dimensões geográficas imensas, a Educação a Distância entra em cena para contribuir na busca de soluções para os problemas do ensino, em seus diferentes níveis, pois essa modalidade de ensino permite o acesso à educação de milhões de pessoas. Partindo desse pressuposto, as propostas de educação permanente têm sido, nestes últimos anos, uma preocupação tanto para o poder público, como para pesquisadores. Conceitualmente a Educação Permanente é a aprendizagem no trabalho, onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho. A educação permanente se baseia na aprendizagem significativa e na possibilidade de transformar as práticas profissionais. Na área da saúde, a maioria dos cursos não abrange a temática da Vigilância Sanitária em seus programas curriculares. De modo geral, os processos de formação são fragmentados, insuficientes, desconectados dos serviços e dos processos de trabalho dos agentes da Vigilância Sanitária. Para atender a essa premissa, o Programa de Pós-Graduação em Vigilância Sanitária do INCQS, criado em 2001, oferece vários cursos de maneira presencial, aos profissionais oriundos dos Laboratórios Centrais de Saúde Pública de todo o Brasil e aos profissionais de diversas áreas, interessados na formação em Vigilância Sanitária. Assim, esse estudo, teve como objetivo, desenvolver um curso de atualização na modalidade à distância com vistas a atender não somente as metas institucionais do INCQS, mas também a política de Educação Permanente em Saúde do Ministério da Saúde. O estudo foi realizado em diferentes etapas, que envolveram a elaboração do referencial teórico, a definição da abordagem metodológica a ser implantada durante a execução do curso, a comparação entre diferentes plataformas de gestão de conhecimento e por fim, a definição dos principais parâmetros e características do primeiro curso de atualização, na modalidade de EAD, a ser implantado no INCQS. O curso foi estruturado com carga horária mínima de 60 horas de efetivo trabalho acadêmico. A estrutura curricular do curso constituir-se-á de módulos de estudo interdisciplinar, no qual estarão distribuídos os componentes curriculares. Os módulos serão oferecidos em duas semanas (período de estudo). O cursista deverá estudar o conteúdo de cada módulo a distância em um ambiente baseado em internet que funciona de forma semelhante a um portal, usando a plataforma Moodle. Visto que o Programa de Pós-Graduação em Vigilância Sanitária do INCQS oferece vários cursos de atualização e capacitação profissional em serviço de maneira presencial, aos profissionais oriundos dos Lacens de todo o Brasil, e a participação dos mesmos é muitas vezes discreta, devido à falta de recursos significativos destinados a capacitação de recursos humanos no âmbito da Vigilância Sanitária, entendemos que a modalidade de EAD, poderá possibilitar ao INCQS condições para atender às novas demandas por ensino e capacitação mais ágeis, baseando-se na compreensão de que, a EAD distingue-se como uma modalidade não convencional de educação, capaz de atender com grande perspectiva de eficiência, eficácia e qualidade aos anseios de universalização do ensino e também, como meio apropriado à permanente atualização dos conhecimentos gerados pela ciência e cultura humana.

Palavras-chave: Educação permanente. Educação a Distância. Ambiente virtual. EAD *online*. Vigilância Sanitária.

ABSTRACT

In a country like Brazil, of immense geographical size, Distance Education steps in to contribute in the search for a solution to the problems of teaching, at different levels, for this modality in education allows the access to education for millions of people. Based on this assumption, the permanent education proposals have been, in recent years, a concern for both the government and researchers. From a conceptual standpoint, the Continuing Education is apprenticeship at work, where learning and teaching are incorporated into the daily lives of organizations and work. The Continuing Education is based on meaningful apprenticeship and on the possibility of transforming professional practices. In health, most courses do not cover the issue of health surveillance in their curricula. Generally speaking, the training processes are fragmented, inadequate, disconnected of the services and work processes of the Health Surveillance agents. To meet this premise, the Graduate Program in Health Surveillance of INCQS, established in 2001, offers several in-class courses to the professionals from the Central Public Health Laboratories throughout Brazil and professionals from various fields, interested in graduating in Health Surveillance. Thus, this study aimed to develop a refresher course, in distance modality, in order to meet not only the institutional INCQS goals, but also the Permanent Health Education policy of the Ministry of Health. The study was conducted in different stages, involving the preparation of the theoretical framework, the definition of the methodological approach to be implemented during the execution of the course, the comparison of different knowledge management platforms and finally the definition of the main parameters and characteristics of the first refresher course, in distance modality, to be implemented in INCQS. The course was structured with a minimum workload of 60 hours of effective academic work. The curriculum framework of the course will be constituted of interdisciplinary study modules, in which the curriculum components will be distributed. The modules will be offered in two weeks (period of study). The student shall study the contents of each distance education module in a web-based environment that functions similarly to a portal, using Moodle platform. Since the Graduation program in Health Surveillance at INCQS offers several refresher courses and in-class professional training in service to the professionals from Lacens from all over Brazil, and their participation is often discreet, due to the significant lack of resources intended for the training of human resources in the field of Health Surveillance, we understand that the modality of distance education, can enable the INCQS to have conditions to meet the new demands for education and more agile training, based on the understanding that, the Distance Education stands out as an unconventional modality of education, which is able to meet with great perspective of efficiency, effectiveness and quality, the aspirations of universalization of teaching and also, as an appropriate means to the continuous updating of the knowledge generated by science and human culture.

Keywords: Continuing Education. Distance education. Virtual environment. Online distance education. Health Surveillance.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIÇÕES

ABT	Associação Brasileira de Tecnologia
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEDERJ	Centro de Educação Superior do Rio de Janeiro
CEN	Centro Educacional de Niteroi
EAD	Educação a Distância
EMBRATEL	Empresa Brasileira de Telecomunicação
EPS	Educação Permanente em Saúde
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
GNU	General Public License
IES	Instituto de Ensino Superior
INCQS	Instituto Nacional de Controle de Qualidade em Saúde
LACENS	Laboratórios Centrais
LCCDM	Laboratório Central de Controle de Drogas e Medicamentos
LCCDMA	Laboratório Central de Controle de Drogas, Medicamentos e Alimentos
LES	Laboratório de Engenharia de Software
LMS	Learning Management System
MEB	Movimento de Educação de Base
NIED	Núcleo de Informática Aplicada à Educação
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde

PHP	Personal Home Page
PPGVS	Programa de Pós-Graduação em Vigilância Sanitária
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SNVS	Sistema Nacional de Vigilância Sanitária
SUS	Sistema Unico de Saúde
TDIC'S	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNINTER	Centro Universitário Internacional
VISA	Vigilância Sanitária
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE.....	11
1.2 A FORMAÇÃO PARA A SAÚDE.....	15
1.3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	17
1.3.1 Educação a Distância: do ensino por correspondência à relação com as novas tecnologias.....	18
1.3.2 Inovações no contexto da Educação a Distância: o ensino <i>online</i> ...	24
1.3.3 Especificidades do ensino <i>online</i> : interatividade, aprendizagem colaborativa, interdisciplinaridade, projeto de aprendizagem e autonomia dos alunos.....	29
1.4 VIGILÂNCIA SANITÁRIA.....	37
1.5 A FORMAÇÃO NA ÁREA DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA.....	45
1.6 JUSTIFICATIVA.....	49
2 OBJETIVO GERAL	51
2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	51
3 METODOLOGIA	52
3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	52
3.2 AVALIAÇÃO E DEFINIÇÃO DAS TECNOLOGIAS.....	54
3.3 CONCEPÇÃO DO CURSO.....	54
4 RESULTADOS	55
4.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	55
4.2 AVALIAÇÃO E DEFINIÇÃO DAS TECNOLOGIAS.....	57
4.2.1 TelEduc	57

4.2.2 AulaNet	58
4.2.3 Moodle	60
4.3 CONCEPÇÃO DO CURSO	61
5 DISCUSSÃO	65
6 CONCLUSÕES	71
REFERÊNCIAS.....	72
ANEXO A.....	80

1 INTRODUÇÃO

Profundas mudanças no mundo do trabalho estão sendo observadas atualmente decorrentes da globalização e da reestruturação da atividade produtiva. Essa atividade passa a depender de conhecimentos e o trabalhador deverá ser um sujeito criativo, crítico e pensante, preparado para agir e se adaptar rapidamente às mudanças dessa nova sociedade (SILVA; CUNHA, 2002). Novas relações entre trabalho, ciência e cultura estão sendo estabelecidas, ou seja, novos projetos pedagógicos devem ser colocados em prática, por meio dos quais a sociedade poderá formar os intelectuais/trabalhadores, os cidadãos/produtores para atender as novas demandas do mundo globalizado (KUENZER, 2008).

O diploma deixa de ser uma garantia de emprego e a empregabilidade passa a ter relação com a qualificação pessoal. As competências técnicas estarão integradas à capacidade de decisão, de adaptação, de comunicação oral e escrita e de trabalho em equipe (SILVA; CUNHA, 2002). Segundo Drucker (1997), “os principais grupos sociais da sociedade do conhecimento serão os trabalhadores do conhecimento”, pessoas capazes de alocar conhecimentos para incrementar a produtividade e gerar inovação.

Nesse sentido é possível observar uma aproximação intersetorial entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, objetivando adequar a formação profissional e o desenvolvimento de recursos humanos em saúde através de uma política que priorize a Educação Permanente em Saúde (EPS) para a formação dos trabalhadores do Sistema Único de Saúde (SUS) (SARRETA; BERTANI, 2009).

Para a concretização dessa política, a Educação a Distância (EAD) constitui um recurso de incalculável importância para atender grandes contingentes de alunos, de forma mais efetiva que outras modalidades e sem riscos de reduzir a qualidade dos serviços oferecidos em decorrência da ampliação da clientela atendida (SILVA, 2011).

1.1 EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE

Compartilhando do pensamento de Ceccim e Feuerwerker (2004), adotamos a terminologia da Educação Permanente em Saúde (EPS) como vertente pedagógica, já que esta formulação ganhou o status de política pública na área da saúde, culminando com a publicação pelo Ministério da Saúde da Portaria GM/MS nº 1.996, de 20 de agosto de 2007, que define em seu Art. 1º novas diretrizes e estratégias para a implementação da Política Nacional de EPS adequando-a as diretrizes operacionais e ao regulamento do Pacto pela Saúde (BRASIL, 2007).

Conceitualmente a Educação Permanente é a aprendizagem no trabalho, onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho. A educação permanente se baseia na aprendizagem significativa e na possibilidade de transformar as práticas profissionais. A educação permanente pode ser entendida como aprendizagem-trabalho, ou seja, ela acontece no cotidiano das pessoas e das organizações. Ela é feita a partir dos problemas enfrentados na realidade e leva em consideração os conhecimentos e as experiências que as pessoas já têm. Conseqüentemente a EPS, propõe que os processos de educação dos trabalhadores da saúde se façam a partir da problematização do processo de trabalho, e considera que as necessidades de formação e desenvolvimento dos trabalhadores sejam pautadas pelas necessidades de saúde das pessoas e populações. Assim, os processos de EPS têm como objetivos a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2009).

Neste contexto, a construção do conhecimento se transforma em metacognição, sem possibilidade de mudanças. E o sujeito precisa buscar novos conhecimentos para transformar suas expectativas de emprego e modificar as suas relações com o trabalho.

Na sociedade do conhecimento, os indivíduos são fundamentais. Drucker (1997, p. 15) alerta que o conhecimento, moeda desta nova era, não é impessoal como o dinheiro “Conhecimento não reside em um livro, em um banco de dados, em um programa de software: estes apenas contêm informações”.

Para Delors (1999, p.11), “Face aos múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Somente a educação conduzirá a um

desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...”.

Esse autor aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda vida, fundamentada em quatro pilares, que são, simultaneamente, do conhecimento e da formação continuada.

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS 1999).

Mota e Aguiar (2007), ao estudarem a formação profissional para atenção à saúde do idoso, ressaltam a necessidade de integração ensino-serviço proposta pela EPS. Afinal, uma condição indispensável para uma pessoa ou uma organização decidir mudar ou incorporar novos elementos a sua prática e a seus conceitos é a detecção e contato com os desconfortos experimentados no cotidiano do trabalho, a percepção de que a maneira vigente de fazer ou de pensar é insuficiente ou insatisfatória para dar conta dos desafios do trabalho. Ao mesmo tempo ressaltam a necessidade de o aluno entrar em contato com diferentes cenários de ensino-aprendizagem.

A expectativa é de que a participação dos estudantes/profissionais, das diversas carreiras, no cotidiano dos serviços permitirá a vivência responsável de realidades distintas, permitindo ao processo pedagógico situar seu eixo na solução de problemas encontrados em cada uma delas, potencialmente transformando o processo de trabalho. É discutido ainda que, as mudanças propostas para a educação médica só passarão afetar os serviços após dez ou quinze anos de sua implementação (MUNIZ; COSTA; MUNIZ, 2010).

Neste contexto, a EPS precisa ser entendida, ao mesmo tempo, como uma ‘prática de ensino-aprendizagem’ e como uma ‘política de educação na saúde’. Vale ressaltar que a educação permanente muito se parece com as vertentes brasileiras

da educação popular em saúde e acaba compartilhando muito de seus conceitos, mas enquanto a educação popular tem em vista a cidadania, a educação permanente tem em vista o trabalho (CECCIM; FERLA, 2009).

Segundo Ceccim e Feuerwerker (2004), um dos fatores responsáveis por essa situação é a formação dos profissionais da saúde, centrada na doença em si e na aquisição de conhecimentos técnico-científicos, associados a métodos diagnósticos e terapêuticos. Além disso, o ensino de graduação é constituído por disciplinas desarticuladas e sem integração entre a teoria e a prática. A formação dos profissionais graduados também não é muito diferente, pois se baseia principalmente em capacitações, que se caracterizam pela transmissão de conhecimentos sem conexão com a realidade. Por conta disso, tais profissionais apresentam baixa interação com os usuários, não conseguem trabalhar em equipe e ainda desenvolvem práticas de saúde desvinculadas do SUS. Desse modo, a mudança nas práticas tradicionais de saúde e na organização dos serviços requerem, necessariamente, mudanças na formação inicial e permanente dos profissionais.

A EPS se apoia no conceito de 'ensino problematizador' (inserido de maneira crítica na realidade e sem superioridade do educador em relação ao educando) e de 'aprendizagem significativa' (interessada nas experiências anteriores e nas vivências pessoais dos alunos, desafiante do desejar aprender mais), ou seja, ensino-aprendizagem embasado na produção de conhecimentos que respondam a perguntas que pertencem ao universo de experiências e vivências de quem aprende e que gerem novas perguntas sobre o ser e o atuar no mundo. É contrária ao ensino-aprendizagem mecânico, quando os conhecimentos são considerados em si, sem a necessária conexão com o cotidiano, e os alunos se tornam meros escutadores e absorvedores do conhecimento do outro (CECCIM; FERLA, 2009).

Portanto, apesar de parecer, em uma compreensão mais apressada, apenas um nome diferente ou uma designação da moda, a educação permanente é um conceito forte e desafiador, que faz pensar as relações entre a educação e o trabalho em saúde, para colocar em questão a relevância social do ensino e as articulações da formação com a mudança no conhecimento e no exercício profissional, trazendo, junto aos saberes técnicos e científicos, as dimensões éticas da vida, do trabalho, do homem, da saúde, da educação e das relações (CECCIM, 2005).

Para a EPS, não existe a educação de um ser que sabe para um ser que não sabe, o que existe, é a troca e o intercâmbio, que provoca o ‘estranhamento’ de saberes e a ‘desacomodação’ dos saberes e das práticas que estejam vigentes em cada lugar (CECCIM, 2008).

Problemas como a baixa disponibilidade de profissionais, a distribuição irregular com grande concentração em centros urbanos e regiões mais desenvolvidas, a crescente especialização e suas consequências sobre os custos econômicos e dependência de tecnologias mais sofisticadas, o predomínio da formação hospitalar e centrada nos aspectos biológicos e tecnológicos da assistência demandam ambiciosas iniciativas de transformação da formação de trabalhadores (CECCIM, 2005).

A saber, a articulação intersetorial entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, no sentido de discutir e orientar mudanças na graduação das profissões da área da saúde, para implementação de diretrizes curriculares nacionais e renovação dos projetos pedagógicos dos cursos, apresenta a intenção de adequar a formação profissional e o desenvolvimento de recursos humanos em saúde, para que estejam vinculados aos princípios da integralidade da atenção e respondam às necessidades dos serviços.

1.2 A FORMAÇÃO PARA A SAÚDE

De acordo com a Política de EPS (BRASIL, 2004), a integralidade do atendimento é a referência central para orientar as ações de saúde voltadas, ao mesmo tempo, para o indivíduo, a família e a comunidade, em grau de complexidade crescente e nos aspectos preventivo, curativo e de promoção. Sua implantação precisa, portanto, estar articulada aos princípios da intersetorialidade e com equipes multiprofissionais para romper a formação fragmentada e reafirmar os princípios do SUS. Para tanto, conforme analisam Bertani, Sarreta e Lourenço (2008), a EPS busca a formação de um profissional crítico, criativo, com capacidade para “aprender a aprender”, e que considere a realidade social para oferecer atendimento ético, humanizado e de qualidade.

A formação na área da saúde deve considerar não apenas as exigências dos postos de trabalho do setor saúde, que seguem as orientações do mercado e que exigem cada vez mais um trabalhador treinado e preparado para a produção e reprodução do capital. O trabalho na saúde, como alertam Ceccim e Feuerwerker (2004, p.49), “[...] é um trabalho de escuta, em que a interação entre profissional de saúde e usuário é determinante da qualidade da resposta assistencial”. A área da saúde requer educação permanente, uma vez que “[...] a incorporação de novidade tecnológica é premente e constante, e novos processos decisórios repercutem na concretização da responsabilidade tecnocientífica, social e ética do cuidado, do tratamento ou do acompanhamento em saúde”.

Um processo de educação permanente é profundamente democrático, como assinala a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) (ROVERE, 1994), pois implica em começar a aprender a perguntar, e não a estabelecer respostas prontas. É um processo que só pode se sustentar sobre a base de um trabalhador que é sujeito do seu processo de trabalho, ainda que isto contradiga a cultura dominante dos serviços de saúde. Por isso a EPS demanda organizações mais democráticas e a construção de espaços que possibilitem a reflexão, a educação permanente estimula a reflexão no mundo do trabalho e pode contribuir para melhorar a qualidade da assistência, incorporando nas ações de saúde os princípios e valores do SUS – da integralidade da atenção, da humanização do cuidado e do reconhecimento da autonomia e dos direitos dos usuários dos serviços de saúde. A construção desse aprendizado é necessária para um novo modo de fazer saúde.

A respeito da metodologia da problematização, Berbel (1998) cita o Método do Arco, utilizando-se de um desenho da realidade numa escala de cinco etapas, quais sejam: observação da realidade social; pontos-chave; teorização; hipóteses de solução e aplicação à realidade (prática). Esta é uma alternativa metodológica, onde os próprios sujeitos procuram compreender a relação dos aspectos, nem sempre diretos, mas que interferem na existência daquele problema identificado, cabe destacar que “tal complexidade sugere um estudo mais atento, criterioso, crítico e abrangente do problema, em busca de sua solução” (BERBEL, 1998, p.144).

O exercício cognitivo acerca dos problemas e suas possíveis soluções tem o sentido especial de levar a exercitar segundo Berbel (1998, p.144) “[...] A cadeia dialética de ação - reflexão - ação, ou dito de outra maneira, a relação prática - teoria

- prática, tendo como ponto de partida e de chegada do processo de ensino e aprendizagem, a realidade social”.

Expressando de outra maneira, na saúde a educação problematizadora tem como objetivo contribuir na relação entre os sujeitos, de uma postura dialógica, de intercâmbio de informações e de experiências, para o reconhecimento da existência dos saberes distintos, dando um sentido de totalidade e integralidade ao trabalho. As contribuições da prática são, portanto, problematizadas e configuram-se uma forma de estimular o debate e a teorização, numa relação de constante diálogo educador-educando. Essa exploração temática deve acontecer num espaço de negação e reafirmação, extrapolando os conteúdos formais já cristalizados no modo de ensino tradicional, transcendendo para a reflexão, construindo o patamar da realidade pensada e levando às proposições de novas intervenções (SARRETA, 2009).

A educação que intenciona o conhecimento crítico tem que levar em conta as experiências vividas pelos sujeitos, senão não há aprendizado e nem reflexão crítica, já que o ato de conhecimento nasce da relação entre o conteúdo e o cotidiano, uma vez que estimula a pensar na própria vida.

A escolha da EPS, como ato político de defesa do trabalho no SUS, decorreu do desafio para que o setor da saúde correspondesse às necessidades da população, conquistasse a adesão dos trabalhadores, constituísse processos vivos de gestão participativa e transformadora e seduzisse docentes, estudantes e pesquisadores a mais vigorosa implementação do SUS. Nesse sentido, segundo Rovere, o desafio da política brasileira foi o de ultrapassar a utilização pedagógica de natureza educacional da formulação trabalhada pela OPAS, relativa à Educação Permanente do Pessoal da Saúde, para implicá-la com o caráter situacional das aprendizagens nos próprios cenários de trabalho da saúde, em todas as suas dimensões, conectando-a às ações contra - hegemônicas necessárias (ROVERE, 2005).

1.3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Neste tópico serão apresentados subsídios encontrados na literatura especializada que oferecem suporte à pesquisa. Ele se divide em três seções: na primeira, apresentamos a Educação a Distância, sua trajetória e relação com as novas tecnologias, com particular enfoque para o seu desenvolvimento no Brasil; na segunda destacamos as inovações pedagógicas que já se consolidam no contexto da EAD *online* e na terceira as Especificidades do ensino *online*: interatividade, aprendizagem colaborativa, interdisciplinaridade, projeto de aprendizagem e autonomia dos alunos.

1.3.1 Educação a Distância: do ensino por correspondência à relação com as novas tecnologias

O registro mais antigo que se tem de curso nesta linha data do século XVIII (LANDIM, 1997). Segundo a autora, porém, desde os primeiros séculos, os padres da igreja católica ditavam suas obras e os copistas se encarregavam de multiplicá-las, com a finalidade de divulgar e ensinar as palavras da Bíblia. Tais mensagens escritas podem ser percebidas como as primeiras estratégias de comunicação a distância. Vários autores fazem referências às civilizações antigas, destacando que nelas já existia um embrião do ensino por correspondência. Assim, no intercâmbio de mensagens encontramos a origem da comunicação educativa escrita, com o objetivo de propiciar a aprendizagem dos discípulos ausentes fisicamente.

Landim faz um resumo brevíssimo do que se têm registrado nos últimos três séculos sobre a EAD. Diz ela que:

em 1728, o material para ensino e tutoria por correspondência já faz parte de anúncio da Gazeta de Boston, em sua edição de 20 de março; em 1883, começa a funcionar, em Ithaca, no estado de Nova York, EEUU, a Universidade por Correspondência; e nas últimas décadas, 1968 o Centro Nacional de Ensino Médio por Rádio e Televisão da Espanha se transforma no Instituto Nacional de Ensino Médio a Distância - INEMAD (LANDIM, 1997, p.2 e 3).

Recuando no tempo, verificamos que há cerca de 150 anos já existia uma rede de comunicações escritas que permitiram um significativo desenvolvimento da

ideia e prática da correspondência. Os cursos por correspondência são tradicionalmente os relatos escolhidos quando se busca contar a história da EAD.

No Brasil inexistem registros precisos acerca da criação da EAD. Segundo Alves:

tem-se como marco histórico a implantação das “Escolas Internacionais”, em 1904, representando organizações norte-americanas. Entretanto o Jornal do Brasil, que iniciou suas atividades em 1891, registra, na primeira edição da seção de classificados, anúncio oferecendo profissionalização por correspondência, o que faz com que se afirme que já se buscavam alternativas para a melhoria da educação brasileira, e coloca dúvidas sobre o verdadeiro momento inicial da EAD (ALVES, 1994, p.9).

Embora países como Inglaterra, França, Espanha, Austrália, Nova Zelândia, Canadá, África do Sul, China, Índia, Tailândia, tenham sido os primeiros a implementar a EAD, a partir dos anos 40, do século passado, algumas iniciativas já podiam ser detectadas no Brasil. Elas tiveram relação com a expansão do processo de industrialização do país e a necessidade de se preparar recursos humanos para atuarem nos postos de trabalho que se diversificavam e cresciam, ampliando as oportunidades profissionais. O êxodo rural sobrecarregou o sistema educacional, cada vez mais despreparado em recursos humanos, físicos e tecnológicos (MARTINS FILHO et al., 2002, p. 165).

Assim, em 1941, surge o Instituto Universal Brasileiro que teve como objetivo a formação profissional de nível elementar e médio. O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) também iniciou, nessa década, suas atividades com o treinamento de comerciantes e empregados no Rio de Janeiro e em São Paulo. A Universidade do Ar, em 1950, chegou a atingir 318 localidades e 80 alunos. Em 1959, a Diocese de Natal criou algumas escolas radiofônicas, dando origem ao Movimento de Educação de Base (MEB), que foi um marco na EAD não formal no Brasil. De acordo com Alves (1994, p.16) “A história da EAD no Brasil registra também que, nas décadas de 60 a 80, novas entidades foram criadas com fins de desenvolvimento na área da educação”.

Um levantamento feito com o apoio do MEC, em fins dos anos 70, indica que a educação não presencial ganhava força entre nós; reconheceu-se a existência de 31 estabelecimentos de ensino utilizando a metodologia de EAD, estes em sua maioria localizados em São Paulo e no Rio de Janeiro. Entre eles podemos citar: o Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (1973), a Fundação Centro de

Desenvolvimento de Recursos Humanos (1975), a Empresa Brasileira de Telecomunicações (EMBRATEL-1976), a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT- 1980), o Centro Educacional de Niterói (CEN-1981), o Colégio Anglo Americano (também em 1981) (ALVES, 1994).

A Constituição Federal Brasileira consagra, em seu art. 205, a liberdade para aprender e ensinar e a gratuidade do ensino oferecido pelos estabelecimentos oficiais. Afirma, também, que a autonomia universitária não se sobrepõe às condições gerais da oferta de educação superior no território nacional, que têm de estar inspiradas no legítimo interesse da sociedade por um padrão de excelência satisfatório nos estudos desse nível (Arts. 206, inciso VII, e 214, inciso III). Nesta perspectiva, conseqüentemente, fundamenta-se a EAD. Quanto ao ensino particular, a Constituição (BRASIL, 1988, Art. 209) estabelece que: “as instituições privadas têm liberdade para tal, desde que cumpram as normas gerais da educação nacional, tenham autorização de funcionamento e sejam avaliadas quanto à qualidade pelo Poder Público” (BRASIL, 1988).

Embora a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) favoreça políticas de EAD¹, estabelecendo, em seu artigo 80, que “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” (BRASIL, 1996), ainda é incipiente a preocupação do Ministério da Educação e da sociedade como um todo com essa modalidade de educação, particularmente quando inclui a incorporação de novos recursos e possibilidades, a ampliação da oferta, a busca de melhores padrões de qualidade e o seu aperfeiçoamento. Apesar dessa situação, cabe ressaltar que, pela primeira vez, a EAD aparece no texto de uma LDB, sendo, pois, alvo de atenção dos sistemas de ensino. Com o avanço tecnológico da informática, com o uso de satélites de comunicação e a própria internet, já não é mais possível deixar de reconhecer a imensa importância dessa modalidade educativa para a atividade de alunos e professores.

Em face dessa afirmativa cabe indagar, então: como construir um projeto inovador de educação permanente a distância que considere e dê conta das reais

¹ A regulamentação da EAD, a partir da lei nº 9394/96, foi inicialmente efetivada por meio de edição do Decreto nº 2494, de 10 de fevereiro de 1998, cujos artigos 11 e 12 foram alterados pelo Decreto nº 2561, de 27 de abril de 1998. Dois pontos se destacaram nessa regulamentação: a definição de educação a distância pela diferença que apresenta em relação à educação presencial, ou seja, abrangendo todos os programas e cursos que não sejam estrita e integralmente presenciais; e a delegação, para o âmbito dos conselhos estaduais de educação, do credenciamento de instituições e de autorização de cursos de educação a distância para educação de jovens e adultos, para o ensino médio e para a educação profissional de nível técnico (Portaria nº 335 de 6 de fevereiro de 2002).

necessidades do homem inserido em contexto histórico-social que demanda a superação das escolas que ignoram a criatividade, a importância da (re)elaboração do conhecimento? O mundo hoje exige o movimento próprio de cada instituição, de tal forma que seus professores procurem instaurar o diálogo crítico, repensando o seu fazer no mundo profissional e pessoal trata-se, pois, de uma nova relação com as tecnologias, em especial o computador e a rede que trazem diferentes possibilidades para a formação *online* (ARGENTO, 2014).

O computador passa a ser utilizado para transformar as exposições maçantes da sala de aula em ambientes de aprendizagem multimídia e interativa, em hipertextos fascinantes, em telas coloridas e interfaces amigáveis. Uma aprendizagem colaborativa. No ensino via Internet, vemos o renascimento das práticas da leitura e escrita através dos grupos de discussão e sala de chats: alunos conectados leem e escrevem todos os dias, e com prazer, porque acessam informações que lhes interessam, que despertam sua curiosidade, dialogando por escrito em um monitor que, mais do que máquina, anuncia pessoas do outro lado da linha. Neste sentido,

a presença virtual possibilita distância não ausente, introduzindo dialética pedagógica ainda pouco tratada, mas de enorme importância. Em particular a oferta de educação não formal, sobretudo de estilo permanente, como é a necessidade constante de recapacitação profissional, será cada vez mais feita através da presença virtual (DEMO, 2000, p.10).

Segundo Moran (2007), educar a distância é ajudar os participantes a equilibrarem suas necessidades e habilidades pessoais com a participação em grupos, sejam eles presenciais ou virtuais, trocando experiências, dúvidas e resultados. Este autor afirma que daqui em diante estaremos, cada vez mais, combinando cursos presenciais com virtuais. Para ele, uma parte dos cursos presenciais será feita virtualmente. Uma parte dos cursos a distância será feita de forma presencial ou virtual-presencial. Haverá uma combinação de períodos de pesquisa mais individual com outros de pesquisa e comunicação conjunta. Poderemos fazer alguns cursos sozinhos, com orientação virtual de um tutor, e outros cuja tônica será compartilhar vivências, experiências, ideias, com professores e alunos.

É importante, também, compreender que a EAD *online* exige uma boa dedicação de tempo por parte da equipe pedagógica e dos estudantes, tempo a ser considerado na íntegra. No ensino presencial são computadas apenas as horas passadas em sala de aula ou nos laboratórios. Para o sistema educacional vigente a medida é o tempo de sala de aula e não o tempo de biblioteca ou de pesquisa de campo. Nesta modalidade, a interação entre o professor e o estudante é indireta no espaço (por força da distância) e no tempo (por força da comunicação não simultânea), devendo se valer de uma estratégia de mediatização que inclua a combinação dos mais adequados suportes técnicos de comunicação (materiais didático-tecnológicos). Assim, a natureza da relação ensino-aprendizagem *online*, se comparada com o ensino convencional, torna esta modalidade de educação bem mais dependente da mediatização (ARGENTO, 2004).

Moran (2007, p.60) afirma que “o ensino será um mix de tecnologias com momentos presenciais, outros de ensino *online*, adaptação ao ritmo pessoal, mais interação grupal, avaliação mais personalizada, com níveis diferenciados de visão pedagógica”.

Já a avaliação na EAD *online* deve ser muito mais diversificada tendo em vista que existem muitos ambientes de interação; deve centrar-se na pessoa e na prática da auto avaliação; esta, com certeza, a melhor opção para os estudantes interessados em verificar sua própria aprendizagem. A auto avaliação encaminha o indivíduo a uma situação de comunicação, “colocando-o em confronto com seus próprios limites, no melhor dos casos, auxiliando a ultrapassá-los” (PERRENOUD, 1999, p.99).

Não é possível pensar em formação da autonomia dos estudantes com os saberes organizados de maneira fragmentada, a partir de currículos sequenciais e lineares, que pressupõem previamente as etapas a serem vencidas, usando a avaliação apenas para decretar promoções e reprovações, como “um divisor” que separa uma disciplina da outra. Advoga-se, atualmente, o modelo hipertextual de simultaneidade, onde o currículo funciona como uma rede, interconectando os saberes em constante (re)construção, de forma multidisciplinar, em que o seu funcionamento depende de um diálogo permanente entre todos os envolvidos no processo (RAMAL, 2002, p.25). Neste modelo cria-se espaço para a avaliação formativa e continuada, contextualizada, flexível e interativa, que estimula o diálogo

entre professores e alunos. Além disso, na EAD, o professor não está sozinho, ele trabalha com uma equipe, tornando-se um professor coletivo (BELLONI, 2000).

Gutierrez e Pietro (1994, p.130) sugerem que o segredo da avaliação na EAD está na corresponsabilidade, “No modo como os estudantes assumem sua aprendizagem e trazem a responsabilidade para eles, contribuindo para a construção do conhecimento, fazendo a relação texto-contexto, a ressignificação, a aplicação na própria realidade, a imaginação e a descoberta”. Neste enfoque a avaliação passa a ter possibilidade de interação, incluindo troca de apreciações entre avaliador e avaliado, constituindo, assim, um processo com dupla dimensão: uma comunicação consistente e uma negociação didática (HADJI, 2001).

No Brasil, o avanço do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em benefício da avaliação tem esbarrado na própria legislação que regulamenta os cursos de EAD. No que se refere à avaliação da aprendizagem, o Decreto nº 5.622 de 2005, no seu Art. 4, determina:

A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

I - cumprimento das atividades programadas; e

II -realização de exames presenciais.

§ 1º Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

§ 2º Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância. (BRASIL, 2005, p.3)

Sabemos que a avaliação da aprendizagem constitui-se em elemento fundamental do processo educativo, no entanto as novas formas de ensinar não trazem consigo ainda as novas formas de avaliar. Resgatar a avaliação como uma possibilidade de troca, de diálogo na EAD parece um caminho frutífero a ser desenvolvido e aprimorado. É preciso que a avaliação na EAD se assuma como momento de ruptura com o processo educativo tradicional, no qual o rigor da avaliação da aprendizagem é uma forma de controlar o processo de certificação dos cursos, evitando possíveis fraudes quanto ao reconhecimento da aprendizagem adquirida.

De fato, já estamos imersos no contexto da EAD *online*, onde a,

possibilidade de diálogos a distância entre indivíduos geograficamente dispersos favorece a criação coletiva fazendo com que o ciberespaço seja muito mais que um meio de informação. A comunicação síncrona e assíncrona proporciona não só a criação de temas de discussões entre estudantes e professores, mas, sobretudo, a troca de sentidos construídos por cada singularidade. Cada sujeito na sua diferença pode expressar e produzir saberes, desenvolver suas competências comunicativas, contribuindo e construindo a comunicação e o conhecimento coletivamente (ALVES; NOVA, 2003, p.139).

A possibilidade de criar práticas em EAD que contemplem a diversidade do coletivo, permitindo que as singularidades possam emergir potencializando as experiências plurais dos sujeitos, requer não só uma mudança paradigmática das concepções pedagógicas, como uma aceleração profunda no que diz respeito à sua articulação. Nesta linha de raciocínio, já visualizamos profissionais realizando projetos pessoais, valorizando suas competências, quer se tratando do domínio de uma disciplina ou da tecnologia, integrando com mais criatividade diversos tipos de mídias, permitindo que haja uma maior interatividade no processo de comunicação e de construção do conhecimento.

As ideias desenvolvidas nesta seção reforçam nossa posição anteriormente expressa de que é urgente uma nova postura docente em relação às tecnologias. Nesta postura é indispensável não confundir mediação pedagógica com processar informação, pois, como indica Mata (1995), o ato educativo implica iluminar, desvelar, desocultar e não apenas informar. Caso, estejamos realmente convencidos de que a EAD *online* é uma alternativa educacional de grande alcance, torna-se necessário manter um diálogo permanente com as novas tecnologias e uma contínua exploração para discernir quais, para quem, para que e quando devem ser incorporadas aos sistemas de EAD (MATA, 1995).

1.3.2 Inovações no contexto da Educação a Distância: o ensino *online*

Nas seções anteriores deste tópico foi sumarizada a trajetória histórica da EAD e destacada sua importância para a formação continuada de profissionais, quando esta modalidade assume uma relação mais intensa com as TDICs. Nesta

seção foi considerado relevante discutir o ensino *online* na perspectiva de inovação e suas possíveis implicações na prática pedagógica.

Qualquer indagação sobre o futuro da educação permanente, vai se relacionar, cada vez mais, com a questão do saber. Segundo Lévy (1994, p.158), o saber está em toda parte, na sociedade, na humanidade, formando uma grande rede de conhecimentos. As formas contemporâneas de acesso à informação, as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva mudam profundamente a educação e a formação. O que é preciso aprender “não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência”. A sensibilidade do homem, seus valores e sentimentos estão sendo colocados à prova a todo o momento, tanto em nível de confronto e contradição, como no plano da descoberta e assimilação. Essa nova era tecnológica nos direciona para uma cultura do novo, que valoriza o progresso e a mudança, tendo como principal objetivo aumentar a eficiência da atividade humana em todas as esferas. Neste contexto, cabe à educação importante papel: estudar e destacar os principais pontos da tecnologia enquanto apoio à reflexão pedagógica, determinando suas implicações nas relações sociais mais amplas.

Alava e cols. (2002, p.65) afirmaram que uma onda de inovações tecnológicas avança sobre a escola, dando lugar a um longo debate educativo, ético e cidadão. Dizem, também, que a escola está submetida ao imperativo da inovação, no entanto, este muitas vezes se resume apenas a uma mera conexão tecnológica. Para esses autores a internet abre uma porta à renovação pedagógica e nos convida a refletir sobre nossas práticas e a questionar nossas concepções de ensino aprendizagem. Há, portanto, um grande desafio: o professor deve reconstruir a sala de aula como um espaço aberto que não seja fechado e isolado do mundo. Para eles:

O estudo da evolução das práticas de ensino nos dispositivos técnicos mediados remete-nos obrigatoriamente ao estudo do ato de ensinar e à variabilidade interna e externa das práticas de formação. O formador não é mais o detentor da informação, e também não é ele quem organiza as atividades. [...] Nem colega nem professor, ele improvisa uma prática de especialização, de avaliação e de orientação que o remete a um leque pedagógico capaz de perturbá-lo (ALAVA et al, 2002, p.65).

Como a EAD tem sido debatida e questionada em diferentes esferas educacionais de nosso país, sendo, em muitos casos, relacionada ao ensino tecnicista e à busca de “aceleramento” da aprendizagem, se torna indispensável,

antes de aprofundar a sua mais nova expressão que é o ensino *online*, indicar qual o significado de inovação pedagógica que foi adotado neste estudo. Somente a partir da compreensão desse significado é que podemos determinar se o ensino *online*, com as suas especificidades, se constitui, realmente, em inovação.

Castanho (2000) explica que inovação é uma palavra que sobressai na literatura educacional, aparecendo atrelada à perspectiva de soluções para o “marasmo” dos sistemas de ensino. Segundo essa autora, inovação não significa descoberta nem invenção, mas ação para alterar as coisas pela introdução de algo novo. Consiste na aplicação de conhecimentos já existentes a situações concretas. No contexto educacional, a inovação busca novas soluções para velhos problemas, mediante estratégias previamente planejadas, o que determina mudanças pontuais no sistema educacional. Ela, também, afirma que a inovação pode se dar a partir de três dimensões, a saber: (a) investigação - quando o professor se vale de resultados de pesquisa; (b) solução de problemas - na medida em que o docente se mobiliza para encontrar saídas para os problemas que lhe afligem; e (c) interação social - quando os docentes e suas instituições realizam trocas de experiências, buscando alternativas que possam minimizar as dificuldades encontradas no dia-a-dia. Embora apresente essas três dimensões, Castanho (2000) considera que a questão da inovação educacional demanda pesquisa, ou seja, insiste que só podemos, realmente, saber se trata de uma inovação se a ação desenvolvida for devidamente investigada, seja em processo ou em relação aos seus impactos, estabelecendo-se as alterações produzidas. Esclarece que é pela via pesquisa que podemos obter parâmetros de análise mais consistentes.

Castanho (2000), também, através de uma pesquisa realizada com seus alunos de graduação, identificou as posturas dos docentes que eles tiveram e que mais os marcaram. São elas: (a) preocupação em estabelecer a relação teórico-prática e apontar a interdisciplinaridade dos conceitos em estudo; (b) compromisso com a apropriação do conhecimento pela reflexão e discussão de problemas reais, aguçando a curiosidade dos alunos; (c) concretização das relações interpessoais no plano horizontal, estimulando a participação, a autonomia, a aprendizagem e os trabalhos, tendo interesse pelos alunos, mostrando e fazendo o prazer de estudar; (d) atualização constante de seus conhecimentos, relativos aos conteúdos de ensino e político-pedagógicos; (e) implementação de aulas dinâmicas, articuladas, diferentes; (f) capacidade de despertar no aluno o amor ao conhecimento.

Finalmente, Castanho (2000), tendo como “pano de fundo” as categorias conceituais que nutrem a produção do conhecimento na atualidade: provisoriedade, multiplicidade e movimento apresentam as características dos professores inovadores: (a) estão em contínuo desenvolvimento, isto é, em movimento histórico; (b) instigam e propiciam a descoberta; (c) trabalham com múltiplas tensões presentes na auto atividade dos alunos; (d) favorecem a relação horizontal professor-aluno, buscando o atendimento às singularidades dos estudantes, evitando a homogeneização; (e) concretizam a relação ensino-pesquisa, assumindo esta como princípio educativo; (f) atribuem à pesquisa importante espaço de mediação entre o ensinar e o aprender; (g) estimulam atividades coletivas direcionadas por intencionalidades previamente pensadas.

Embora as ideias de Castanho estejam relacionadas especificamente ao ensino presencial, julgamos que elas contêm as bases para que possamos distinguir o ensino *online* inovador do reprodutor do padrão tradicional.

Em face do exposto, entendemos que o ensino *online* inovador é aquele que, em qualquer circunstância, seja na EAD que mescla momentos presenciais e virtuais, ou naquela que só incorpora a distância, se sustenta na pesquisa. Em outras palavras, significa dizer que não há ensino *online* inovador se seu processo não estiver atrelado a um plano de pesquisa sobre a prática e seus efeitos. Este plano deve, inclusive, prever a interação social entre docentes, redundando na troca de informações quanto aos resultados obtidos, com vistas à solução de problemas recorrentes. Podemos mesmo dizer, quando comparamos as ideias de Castanho com as de outros autores que discutem quem é o docente de EAD (seu papel, suas características e competências), que existem muitos pontos em comum. Para ilustrar esses pontos nos apoiamos no pensamento de alguns autores, nacionalmente reconhecidos, que confirmam a importância do docente no ensino *online*.

Para Almeida e Fonseca Júnior (2000), o fim do século XX, impregnado pelas novas tecnologias, exige um redimensionamento da função do professor. Ele não é mais o mestre distante e autoritário; também não é o mero técnico que domina conteúdos específicos, muito menos é o tio ou a tia que compreende, apoia e se condói dos problemas de seus jovens alunos, buscando ajudá-los numa “linha psicológica”. Ele é sim:

Um profundo conhecedor de uma área do conhecimento e das áreas correlatas. Tem uma visão de conjunto do que é a sociedade, marcando o seu trabalho com forte dimensão política, estética e ética. Conhecer os processos mentais pelos quais o aprendiz passa é condição básica para ser um professor competente. O professor que ensina a trabalhar em conjunto é, também, alguém que trabalha com os demais professores na construção de projetos, em parcerias com diferentes áreas e com diferentes agentes sociais. Se há décadas bastava ser competente em uma das habilidades descritas, agora a complexidade da tarefa é muito maior. Por isso, o domínio de técnicas inovadoras e a atualização contínua de conhecimentos fazem parte de sua rotina de trabalho. Neste sentido, o professor é mais importante do que nunca no processo de aprendizagem. Imaginar que o computador é algo que dispensará o professor pela quantidade e qualidade dos softwares que virão a existir é uma ideia superada, que veio à luz num momento da história da educação em que não se conheciam exatamente as possibilidades da máquina. Muito menos se sabia qual era a mais nobre função do professor-educador: um criador de ambientes de aprendizagem e de valorização do educando (ALMEIDA; FONSECA Jr, 2000, p.96).

Já Kenski (2002) é enfática ao afirmar que não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação como um todo. Mas a maneira como esta tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e informação. Esta pode ser revolucionária ou não.

Soares (2000, p.224), apesar de afirmar que a EAD mediada por computador tem apresentado significativo crescimento, ultrapassando o âmbito das instituições de ensino e alcançando o campo empresarial, afirma que é indispensável redefinir o conceito de EAD, tido como “polêmico, desgastado e sem avaliação que comprove sua eficácia do ponto de vista da formação”. Para ela a EAD deve partir da exigência,

De uma nova concepção de ensino, de docentes envolvidos num processo de reinvenção da ação docente, até então protegida sob o manto da didática no sagrado espaço presencial da sala de aula. Novas posturas pedagógicas e metodológicas são exigidas para responder às transformações que colocam as relações sociais do mundo contemporâneo em discussão permanente, pela indagação sobre os conteúdos e sua validade no atual conjunto de conhecimentos exigidos. Como se vê, trata-se de uma questão de currículo e fins a que se destina o saber (SOARES, 2000, p.229).

Também Azevedo (2000) destaca a necessidade da formação de professores para atuarem em ambientes *online*, afirmando que não se trata apenas de um novo meio que demanda o aprender a se movimentar; exige, especialmente, uma nova proposta pedagógica que ele (o professor) tem de ajudar a criar com sua prática educacional.

Paloff e Pratt (2002) acreditam que aprender através do uso da tecnologia envolve mais do que o domínio de um *software* ou a familiaridade com o computador em uso; inclui uma conscientização quanto ao impacto que esta forma de aprendizagem tem no próprio processo de aprendizagem.

Assumindo que o ensino *online*, enquanto inovação educacional, depende de professores preparados para construí-lo através de pesquisa, será apresentado o que foi encontrado na literatura especializada, agrupando os dados desse levantamento em dois eixos, a saber: (a) ensino *online* como formação contínua de docentes: algumas experiências; (b) especificidades do ensino *online*: interatividade, autonomia do aluno, aprendizagem colaborativa, interdisciplinaridade, projeto de aprendizagem.

1.3.3 Especificidades do ensino *online*: interatividade, aprendizagem colaborativa, interdisciplinaridade, projeto de aprendizagem e autonomia dos alunos

A literatura que se ocupa da EAD na sua relação com as TDICs destaca alguns constructos que passam a fazer parte dos processos de ensino *online*, os quais serão a seguir comentados. Cabe, no entanto, esclarecer que a EAD foi situada como parte do todo educacional; portanto, não pode ser tratada como algo a parte. Como já salientava Lobo Neto (1991, p.70):

Qualquer análise consistente do ensino a distância só é possível a partir da aceitação do duplo desafio de tratá-la ao mesmo tempo como um objeto específico, mas, também, como parte solidária da educação, assumida em toda a sua dimensão e complexidade (LOBO NETO, 1991, p.70).

Assim, quando se discutem as especificidades do ensino *online* não podemos esquecer que elas se projetam para aprendizes historicamente situados, que vivem em uma realidade muito peculiar: o nosso país, com seus bolsões de miséria e “guetos” de riqueza. Não podemos, também, desconsiderar que a educação, seja ela presencial ou a distância, se realiza na sociedade e seu objetivo é:

O processo de construção do indivíduo e da sociedade. O projeto educativo pode e deveria ser o projeto de uma sociedade inteira. Assim é que o fenômeno da educação se configura como fenômeno também político, sendo impossível traçar um projeto pedagógico fora de um projeto político (LOBO NETO, 1991, p.72).

Em face dessa visão integrada, que situa a EAD no todo educacional, podemos indagar: que significados devem ser atribuídos a essas especificidades?

O grande objetivo da educação, a distância ou presencial, tem sido a autonomia do aluno. A Escola Nova muito destacou este objetivo, expresso em uma de suas proposições básicas que é o “aprender a aprender”. Tratava-se, àquela ocasião de instrumentalizar os alunos pela racionalidade científica (DEWEY, 1959). Este significado de autonomia tem sido desconstruído, particularmente por estar em questionamento a própria racionalidade científica, demarcada por pressupostos filosóficos que não mais se sustentam, entre eles a objetividade, a neutralidade, a certeza dogmática (JAPIASSU, 1983).

A complexidade do mundo contemporâneo, com suas avassaladoras mudanças, a geração acelerada de informações e conhecimentos que, em pouco tempo, se tornam obsoletos, bem como a emergência de um novo paradigma a orientar os processos educativos (MORAES, 2000), demandam uma nova dimensão para a autonomia do aprendiz.

Freire (2003) discutiu em pequeno (grande) livro a “Pedagogia da Autonomia”. Embora seu enfoque tenha se dirigido especificamente à prática pedagógica, ele acabou, pela dialeticidade do ato de ensinar, falando da autonomia do aprendiz. Deste trabalho podemos inferir que o sujeito autônomo é aquele que está aberto à mudança, capaz de refletir criticamente, contextualizando suas ações e se comprometendo com o bem estar coletivo. Portanto, neste significado se expressam e se entrecruzam dimensões: intelectuais, sociais e políticas. Essas dimensões não podem ser esquecidas no ensino *online*. Assim, pensar em promover a autonomia do aprendiz na EAD é, sobretudo, formar o cidadão; não pode se restringir apenas ao domínio de conteúdos.

Alonso (2001, p.152) acredita que essa autonomia na EAD *online* se expressa na capacidade do estudante administrar seu tempo e as condições de realização de suas tarefas. Diz ela: “o fato do professor não estar presente pode ser significativo para que o aluno assumira esse compromisso”. Salienta, também, que a autonomia

fica prejudicada em propostas de curso muito diretivas. Para esta autora a conquista da autonomia se amplia quando o educando:

Percebe que terá de organizar também as suas ideias e sistematizar o pensamento para equacionar os seus problemas e vencer as dificuldades. A busca de auxílio com o professor ou com colegas assumirá, então, um sentido de cooperação e permitirá relacionar teoria e prática. É dessa forma que vemos uma possibilidade de desenvolver a autonomia trabalhando com EAD (ALONSO, 2001, p.152).

Se a autonomia do estudante é fundamental no EAD, então a prática pedagógica assumida nesta modalidade educativa deve valer-se do construtivismo. Para Deschênes e cols. (1998, p.5), o construtivismo contém as bases epistemológicas que mais se ajustam a um modelo teórico para a formação a distância; são elas: “(a) os conhecimentos são construídos; (b) o aprendiz ocupa o bojo do processo; e (c) o contexto de aprendizagem desempenha um papel determinante”. Para esses autores, a formação a distância constitui campo privilegiado para a aplicação dos conceitos fundamentais do construtivismo e o rompimento com certas características do ensino tradicional.

Alava e cols. (2002) salientam que a autonomia na aprendizagem passa necessariamente pelo diálogo. Para eles:

O processo de apropriação desenvolve-se no aprendiz de forma dialógica, isto é, a interiorização das finalidades e objetos de aprendizagem se faz progressivamente por meio de questionamentos, de perguntas e de reformulações que exigem uma mediação pelo diálogo (ALAVA et al, 2002, p.76).

Esta resumida abordagem sobre a construção da autonomia na aprendizagem pode evidenciar a complexidade da tarefa docente. Há, porém, alguns processos didáticos que podem contribuir decisivamente para a sua melhor expressão. São eles: a interatividade, a aprendizagem colaborativa, a interdisciplinaridade e os projetos de aprendizagem; todos eles intimamente relacionados (ARGENTO, 2014).

A interatividade depende da aprendizagem colaborativa e vice-versa. A interatividade virou termo da moda; não se trata de um conceito novo. O termo é originário do substantivo interação², que designa uma “ação que se exerce

² Significado da palavra interação- Aurélio Dicionário da Língua Portuguesa- Século XXI, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

mutuamente entre duas pessoas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas; interagir, agir reciprocamente, de forma interativa”. Significa, portanto, processo de comunicação que permite o receptor interagir ativamente com o emissor.

Silva (2002) diz que,

Interatividade é a disponibilização consciente de um “*mais comunicacional*” de modo expressivamente complexo, ao mesmo tempo atentando para as *interações* existentes e promovendo mais e melhores *interações* - seja entre o usuário e tecnologias digitais ou analógicas, seja nas relações “presencias” ou “virtuais” entre seres humanos. (SILVA, 2002, p.20)

Portanto, passa a ser compreendida como a possibilidade do sujeito participar ativamente, interferindo no processo com ações, reações, intervindo, tornando-se receptor e emissor de mensagens. É o que Lévy (1994) denominou de terceiro nível da interatividade, não mais do tipo um-todos, nem um-um, mas do tipo todos-todos, em que os sujeitos podem trocar, negociar e intercambiar diferentes experiências ao mesmo tempo.

Hoje, podemos encontrar esse tipo de interatividade em algumas tecnologias síncronas, como os *chats* e a videoconferência. Os saberes e as informações passam, então, a ser dispostos de forma associativa na rede a qual pertencem, modificando a lógica de acesso aos mesmos. Dessa forma, estaria sendo construída uma inteligência coletiva, entendida por Lévy (1994, p.38) “como uma inteligência globalmente distribuída, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que conduz uma mobilização efetiva das competências”. Ainda segundo este autor, esse ideal de inteligência coletiva passa, evidentemente, pela disponibilização da memória, da imaginação e da experiência, por uma prática banalizada de troca de conhecimentos, por novas formas de organização e de coordenação, flexíveis e em tempo real. Assim, o “ciberespaço, com suas comunidades virtuais, suas reservas de imagens, sua irresistível proliferação de textos e de signos, será o mediador essencial da inteligência coletiva da humanidade” (LÉVY, 1994, p.167).

Outra especificidade do ensino *online* é a aprendizagem colaborativa; para compreendê-la melhor podemos nos amparar em pressupostos de Vygotsky, que vê a aprendizagem como processo essencialmente social, marcado pela interação do aluno com o professor e com os companheiros mais experientes (REGO, 2002).

Este autor fala do ensino incidindo sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Neste sentido, a comunidade virtual pode ser vista como uma ZDP em larga escala, onde cada membro - inclusive o professor - tem a possibilidade de dar (ou receber) suporte a outro membro.

Se na visão construtivista o professor já assumia o papel de facilitador, na aprendizagem colaborativa a exigência maior é que seja um animador. Ele estimula, dá vida à comunidade. O facilitador é aquele que abre caminhos e aponta direções; atua sobre indivíduos. O animador incentiva, estimula, age em comunidades (ARGENTO, 2014).

Na aprendizagem colaborativa todas essas diferentes habilidades são necessárias. Desta forma, o professor deve atuar o máximo possível dentro da ZDP da comunidade, que gerencia o que pressupõe ter capacidade de avaliar as competências que os alunos podem desenvolver em conjunto, em um dado momento (ARGENTO, 2014).

Conforme Forcheri, Molfino e Quarati (2000), a aprendizagem pode ser desenvolvida de duas maneiras: com base em atividades individuais e de grupos; estas últimas implicando necessariamente em colaboração. Segundo estas autoras, muitos estudos têm revelado os efeitos positivos de se aplicar técnicas de aprendizagem colaborativa na construção do conhecimento, seja em comunicação síncrona ou assíncrona. Exemplos desses efeitos podem ser encontrados nas listas de discussões usadas em ambientes virtuais de aprendizagem, que têm como objetivo criar um repositório de informações que permita aos usuários trocarem informações e se ajudarem mutuamente. Outro ponto extremamente interessante da aprendizagem colaborativa, além da troca de informação e experiência entre as pessoas, é o seu caráter potencialmente motivacional: quando um aprendiz é levado a interagir com outra pessoa, o processo se torna muito mais rico e estimulante, se comparado à interação que se realiza solitariamente com uma máquina.

Entendemos, pois, que trabalhando com a aprendizagem colaborativa pode-se resgatar a sala de aula em um novo tempo e um novo espaço. Os alunos preservam a ideia de "turma", mas o tempo é outro - é assíncrono. E a sala está em um outro espaço - o ciberespaço, um ambiente *online*, que permite coisas inimagináveis, diferentes do ensino por correspondência, via rádio ou do que se faz através da TV educativa; possui inusitadas possibilidades de interação, envolvendo

alunos e professores no contexto de uma comunidade virtual de aprendizagem colaborativa (SILVA, 2002).

Tal diferença deve ser considerada quando estudamos e tratamos de modelos pedagógicos para a formação contínua. Diferentes experiências, como as descritas no Projeto Nave, evidenciam que na EAD *online*, as pessoas estavam efetivamente “presentes”, participantes e, quando por ventura suas contribuições escasseavam, o professor, ou algum outro membro, individualmente, se incumbia de entrar em contato com o ausente e “recuperar” sua participação.

Por outro lado, com tantas possibilidades de aprendizagem na EAD *online*, a autogestão da aprendizagem se torna mais complexa e novos desafios se apresentam para o professor. Silva (2002) afirma que:

Esses desafios consistem em conhecer e adotar a modalidade comunicacional interativa, que o professor precisa se dar conta do hipertexto como mudança paradigmática comunicacional, como uma tendência contemporânea da esfera tecnológica que fará potencializar sua ação pedagógica sem perder sua autoria diante dele. Finalmente, se o professor se dispõe a aprender com o movimento contemporâneo da tecnologia, então, poderá se dar conta que tal modificação significa a emergência de um novo leitor (SILVA, 2002, p.10).

A partir deste enfoque podemos entender a importância da educação permanente *online* para o processo de formação; e especialmente para os professores, que passam a ter postura de orientadores ou facilitadores da aprendizagem.

Autonomia, interatividade e a aprendizagem colaborativa são certamente, elementos fundamentais, que precisam ser bem compreendidos para que se possam dinamizar ambientes de aprendizagem a distância mediados pela Internet. Na realidade, eles são estruturadores das dinâmicas, das atividades didáticas, das inter-relações entre os sujeitos envolvidos na ação educativa e do próprio processo de crescimento dos alunos e professores (CARVALHO; STRUCHINER, 2005).

Os projetos de aprendizagem e a interdisciplinaridade podem ser vistos como outros processos didáticos que devem estar presentes na educação *online*; ajudam significativamente na construção da autonomia.

Segundo Behrens (2007, p.71), a produção do saber em qualquer área do conhecimento demanda ações que levem o professor e o aluno a buscarem processos de investigação e pesquisa, abrindo caminhos coletivos para o

conhecimento. Esta autora acrescenta que, em parceria, professores e alunos buscam se auto-organizar “para acessar a informação, analisar, refletir e elaborar com autonomia o conhecimento”.

Aprender fazendo, agindo, experimentando é o modo mais natural, intuitivo e fácil de aprender. Os projetos de aprendizagem têm sido a forma mais organizada e viabilizadora de uma nova modalidade de ensino (ALMEIDA; FONSECA JR, 2000). Neles, a responsabilidade e a autonomia dos alunos são essenciais, tornando-os corresponsáveis pelo trabalho e pelas escolhas ao longo do estudo. De um modo geral, os projetos de aprendizagem partem do levantamento das aptidões e competências que o professor pretende desenvolver com seus alunos; e quando se valem das mídias digitais têm suas possibilidades ampliadas. A aprendizagem baseada em projetos demanda um ensino que provoque ações colaborativas.

Almeida e Fonseca Júnior (2000) afirmam ainda que:

A construção de um projeto deve considerar determinados aspectos para que haja unidade de propósitos, consistência nas ações, sentido comum nos esforços de cada um. Encontro, criatividade, espontaneidade, encantamento, faz-de-conta, utopia, perfeição, construção, trabalho criativo, justiça, liberdade libertação! Viagem aos confins da imaginação, e a informática como instrumento para fazer dessas palavras mais do que um amontoado de desejos (ALMEIDA; FONSECA JR, 2000, p.29).

Assim, a aprendizagem por projetos é atividade criativa e não exclusivamente técnica (de ampliação de atividades externas); é processo de investigação (na ação), onde há lugar para a complexidade do real. Trabalhar com projetos de aprendizagem exige maturidade, disciplina e autonomia bem como, envolvimento com a construção do conhecimento; demanda esforço para superar coletivamente os desafios, dúvidas e dificuldades, e, ainda, capacidade de apontar caminhos e contribuir para o crescimento de seus alunos. Esses autores salientam que a metodologia de projetos de aprendizagem conduz a uma nova concepção de educação, a qual inclui a interação e a articulação de conhecimento de áreas distintas; portanto, envolve a questão da interdisciplinaridade. Assim, podemos perceber que um elemento acaba “puxando” o outro (ARGENTO, 2004).

Segundo Fazenda (1994, p.28), “interdisciplinaridade consiste na articulação entre teorias, conceitos, ideias, em constante diálogo entre si; não é categoria de conhecimento, mas de ação [...] que nos conduz a um exercício de conhecimento: o perguntar e o duvidar”. Tal forma de ação favorece a articulação horizontal entre as

disciplinas, numa relação de reciprocidade, propiciando, ao mesmo tempo, o aprofundamento vertical de cada disciplina e a superação da fragmentação disciplinar. “Num processo interdisciplinar não se ensina e nem se aprende: vive-se, exerce-se” (FAZENDA, 1994, p.31). Para essa autora, um professor interdisciplinar traz em si um gosto especial por conhecer e pesquisar e possui um grau de comprometimento diferenciado para com seus alunos; ousa novas técnicas e procedimentos de ensino.

A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, sempre imbuída de um envolvimento que diz respeito ao projeto em si, às pessoas e às instituições a ele pertencentes.

Como os ambientes virtuais, de um modo geral, estimulam o diálogo através dos mais variados recursos telemáticos (Fórum, *Chat*, entre outros), levando a um processo coletivo de construção de conhecimento, no qual são registradas experiências vividas, o velho é transformado em novo, os saberes são compartilhados, as informações são trocadas e multiplicadas, estabelece-se entre os sujeitos, a interdisciplinaridade. Assim, alunos e professores - sujeitos de sua própria ação - se engajam num processo de investigação, redescoberta e construção coletiva de conhecimento, que ignora a divisão do conhecimento em disciplinas. Ao compartilhar ideias, ações e reflexões, cada participante é ao mesmo tempo "ator" e "autor" do processo (FAZENDA, 1994, p.17).

O cenário educacional tem sofrido mudanças significativas, principalmente no que se refere à introdução da EAD no processo de ensino. Pode-se dizer que estamos vivendo um momento de transformação, através da passagem da Sociedade Industrial, que privilegia a cultura do ensino, para a Sociedade em Rede, que dá ênfase à cultura da aprendizagem, resultando em um novo modelo educativo, que está emergindo num processo ainda em construção (BEHAR, 2009).

A EAD é uma modalidade de educação que acontece através da mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação. Atualmente, o uso da Internet com todos os seus mecanismos de informação, comunicação e cooperação, proporciona grandes oportunidades para a EAD, possibilitando a construção do conhecimento de um modo mais rápido e com objetivos mais amplos do que qualquer outro recurso tecnológico até hoje utilizado (TESSAROLLO, 2000). Entretanto, criar cursos na

Internet que utilizem esses mecanismos de forma integrada é uma tarefa relativamente complexa, e que exige bastante empenho por parte dos professores que muitas vezes não possuem conhecimentos técnicos em informática.

Promovendo as alterações necessárias nos modelos de ensino atuais, a EAD surge como uma alternativa de educação que tem se desenvolvido com objetivo de atender um grande contingente de pessoas em busca de ensino, treinamento ágil e atualização permanente. Para muitos, essa forma de educação representa a oportunidade de novos conhecimentos, muitas vezes restritos a lugares e tempos determinados (OEIRAS, 1998).

A utilização das modernas tecnologias de informação e comunicação para a EAD apresenta-se como uma das respostas às necessidades de constante especialização dos profissionais atuantes no setor produtivo, já que permite uma ampliação na oferta de cursos que podem ser realizados dentro da própria organização interessada. Mas, para que estas tecnologias possam ser utilizadas para atingir objetivos pedagógicos, é necessária uma estratégia de ensino-aprendizagem claramente definida, assim como a existência de alguns elementos estruturais básicos com os quais os professores e alunos possam contar (PAULA; FERNEDA; CAMPOS FILHO, 2004).

Para construir um curso baseado nos padrões da modalidade de EAD, voltado para satisfazer às necessidades dos alunos, muitas decisões e ações se fazem necessárias. Um aspecto ainda mais complexo diz respeito ao fato da EAD requerer que as instituições alterem significativamente sua concepção de educação, suas políticas e procedimentos para criação e desenvolvimento de cursos, sistemas de avaliação, etc. Enfim, a atuação no campo da EAD implica em mudanças nos processos que envolvem a implantação de cursos (PAULA; FERNEDA; CAMPOS FILHO, 2004).

A EAD passa a ser uma ferramenta estratégica, contribuindo na busca de soluções para os problemas da capacitação profissional, em seus diferentes níveis. Torna-se um novo espaço pedagógico para desenvolvimento de competências e habilidades, fortalecendo os conceitos de construção do conhecimento, autonomia, autoria e interação (ARGENTO, 2004).

1.4 VIGILÂNCIA SANITÁRIA

A Vigilância Sanitária é uma das mais antigas faces da Saúde Pública e desde sua origem expressa a preocupação que a sociedade tem com o nocivo e o seu controle. Os primeiros registros de ações datam da Idade Antiga e visavam o controle sobre as práticas de cura, sobre o meio ambiente e sobre produtos relacionados à saúde e a doença (REVISTA RACINE, 2002).

Segundo Costa (1999),

As organizações sociais sempre estiveram envolvidas com o desenvolvimento de atividades ligadas à saúde e também ao estabelecimento de normas e regras capazes de modelar comportamentos que pudessem resultar em riscos à saúde da coletividade. O campo da saúde tem sido alvo de normatizações, que incluem sanções para o caso de descumprimentos, em códigos como, por exemplo, o de Hamurabi, o Antigo Testamento e o Manu. Esses Códigos são tão antigos que na Índia em 300 a.C. uma lei proibiu a adulteração de alimentos, medicamentos e perfumes (COSTA, 1999, p.327).

No século XVI, o mundo vivia uma transformação econômica de bases mercantis que visava o acúmulo de capital e o desenvolvimento econômico que fez ascender uma nova classe social, burguesa e que resultou também na formação do Estado moderno e na efetivação de conceitos de Estado, Governo, Nação e Povo. Neste período a preocupação com a saúde se estabeleceu com o intuito principal de garantir que a população, grande e bem cuidada, aumentasse o poder e a riqueza nacional. Mas a efetivação das práticas de Vigilância Sanitária só se fez presente no cotidiano social a partir do Século XVII na Europa e no Brasil nos séculos XVIII e XIX, com o surgimento da noção de polícia sanitária, que tinha como função regulamentar o exercício da profissão, combater o charlatanismo e exercer o saneamento da cidade, fiscalizar as embarcações, os cemitérios e o comércio de alimentos, com o objetivo de vigiar a cidade para evitar a propagação das doenças. (COSTA; ROZENFELD, 2000)

As atividades sanitárias no Brasil tinham caráter fiscalizador, julgador e punitivo e as autoridades possuíam o poder de tributar e arrecadar taxas sobre os serviços executados. Normas de controle sanitário passaram a vigorar como a quarentena e o Lazareto para isolamento de doentes, controle de alimentos, inspeções de açougues e boticas e medicamentos bem como a concessão de

licença para o exercício da medicina e da farmácia. Pouco a pouco a legislação foi sendo completada e aperfeiçoada, mas durante o império houve pouca evolução do sistema, que apesar de desenvolver essas ações de controle tinha pouco alcance do território e atuava principalmente ao redor da sede do governo. (COSTA; ROZENFELD, 2000)

Em 1829 foi criada a Sociedade de Medicina e Cirurgia que passou a atuar como aliada do Estado na elaboração de normas sanitárias e no combate de doenças. Em 1832, foi elaborado pela Câmara Municipal do Rio de Janeiro um Código de Posturas. Em 1851 uma portaria do Ministro dos negócios proíbe a criação de novas casas de saúde sem a consulta prévia à Junta de Higiene Pública. Mas mesmo com as tentativas de controle sanitário desenvolvidas, o país sofria com epidemias e com o descontrole sanitário que atingia principalmente a camada mais pobre da população. Os sistemas de saúde, segundo Costa e Rozenfeld (2000), vão se estruturando voltados para a doença e com imenso descaso para o cunho preventivo, coletivo e de promoção da saúde. Somente com a instalação da república inicia-se a organização das administrações sanitárias estaduais e a constituição de órgão de Vigilância Sanitária.

No início do século XX houve o predomínio das campanhas de controle. Este período foi marcado pelo Sanitarismo Campanhista adotado por Oswaldo Cruz, médico respeitado nos meios acadêmicos, especialista em microbiologia. Cruz enfrentou as críticas da opinião pública e da imprensa que desabonavam seus métodos de desinfecção. Neste período, no Rio de Janeiro, ocorreu a Revolta da Vacina. Os agentes de saúde invadiam as residências de forma pouco cortês para obrigar a população a tomar as vacinas. No dia 10 de novembro a população se revoltou e enfrentou a polícia, o resultado foi desastroso: 30 mortos, centenas de feridos e quase mil pessoas presas por se recusarem a tomar as vacinas. Apesar dos conflitos, Oswaldo Cruz não admitia interferências políticas em seu trabalho, aspecto que, sem dúvida, deve ser observado rigorosamente para o sucesso das ações de Vigilância Sanitária (REVISTA RACINE, 2002).

Neste mesmo período foi implantado um novo regulamento dos Serviços Sanitários da União, que previu a elaboração de um Código Sanitário e a instituição do Juízo dos Feitos de Saúde Pública que tinha a incumbência de julgar as causas de interesse da saúde pública. Durante as primeiras duas décadas deste século as ações de Vigilância Sanitária adquiriram certa consistência de Estado. Na década de

1920 foi criado, com a Reforma Carlos Chagas, através do Decreto-Lei nº 3.987, o Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP) que veio a substituir as antigas ações de pouco alcance no país (WAHRLICH, 1983).

A era Vargas, em 1930, foi marcada pela emergência de um Estado forte, autoritário, centralizador que agia independentemente das oligarquias regionais. As estruturas da saúde pública passaram por reformas que resultaram na criação de órgãos especializados com funções ampliadas, foram eles: Serviço Nacional de Fiscalização de Medicina (SNFM), o Instituto Oswaldo Cruz, futuramente Fundação Oswaldo Cruz, a Comissão de revisão da Farmacopeia e a comissão de biofarmácia: e muitos decretos foram sancionados nas áreas de alimentos, entorpecentes e águas e minerais (FRANCO, 2005)

Em 1941 acontece no Rio de Janeiro a Primeira Conferência Nacional de Saúde, mas a participação social nos debates sobre políticas públicas para a saúde ainda não existia e a conferência se aproximava mais de um encontro técnico de administradores do Ministério da Saúde e dos Estados. Nesta época, a educação e a saúde integravam um único Ministério. Após a queda de Vargas em 1945 o país viveu uma fase de investimento estrangeiro principalmente nas indústrias farmacêuticas e de alimentos (FRANCO, 2005).

Na década de 50, o país inicia a industrialização, as cidades crescem e surgem leis mais específicas para tratar das normas gerais de defesa e proteção da saúde. Neste contexto é criado o Laboratório Central de Controle de Drogas e Medicamentos (LCCDM), posteriormente incluindo a área de alimentos (LCCDMA). Em 1981 o LCCDMA é incorporado a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), transformando-se no Instituto Nacional de Controle de Qualidade em Saúde (INCQS), atuando nas atividades relativas ao controle da qualidade de insumos, produtos, ambientes e serviços sujeitos as ações de Vigilância Sanitária (INCQS, 2008).

Até 1988 o Ministério da Saúde entendia a Vigilância Sanitária: como um conjunto de medidas que visam elaborar controlar a aplicação e fiscalizar o cumprimento de normas e padrões de interesse sanitário relativo a portos, aeroportos e fronteiras, medicamentos, cosméticos, alimentos, saneantes e bens, respeitada a legislação pertinente, bem como o exercício. Na Lei Orgânica da Saúde, 8.080 de 1990, artigo 6º parágrafo 1 (BRASIL, 1990), aparece a nova definição proposta após a reforma sanitária que introduz o conceito de risco e

minimiza o caráter burocrático e normativo anterior, a Vigilância Sanitária passa então, perante a lei, a atuar sobre fatores de risco assumindo o papel de promover, proteger, recuperar e reabilitar a saúde da população sendo definida como:

“Um conjunto de ações capazes de eliminar, diminuir, ou prevenir riscos à saúde e de intervir nos problemas sanitários decorrentes do meio ambiente, da produção e circulação de bens e da prestação de serviços de interesse a saúde, abrangendo: I – o controle de bens de consumo que, direta ou indiretamente, se relacionem com a saúde, compreendidas todas as etapas e processos, da produção ao consumo; e II - o controle da prestação de serviços que se relacionam direta ou indiretamente com a saúde” (BRASIL, 1990).

Apesar de todo esforço, com o aumento da demanda e do reconhecimento da importância da Vigilância Sanitária, não foi possível a criação de políticas públicas que garantissem a capacitação institucional para atender toda demanda, as críticas sobre a atuação da Vigilância Sanitária aumentaram e propostas de reformulação do modelo foram discutidas. Novas normas foram instituídas e foi criada a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), uma autarquia com modelo administrativo mais ágil, independência financeira e estabilidade dos dirigentes com finalidade institucional de “promover a proteção à saúde da população, por intermédio do controle sanitário da produção e da comercialização de produtos e serviços submetidos à Vigilância Sanitária, inclusive ambientes, dos processos, dos insumos e das tecnologias a eles relacionados, bem como controle de portos, aeroportos e fronteiras” (BRASIL, 1999).

Atualmente há três esferas interagindo para garantir a atuação da Vigilância Sanitária no Brasil, é o que chamamos de tripartite: a esfera federal, a estadual e a municipal. Todos os órgãos fazem parte do Sistema Nacional de Vigilância Sanitária (SNVS). A Anvisa e as Vigilâncias Sanitárias estaduais e municipais agem em sintonia apesar de terem suas próprias competências que foram definidas pelo SUS.

A Anvisa é hoje a instituição Federal responsável pela Vigilância Sanitária no Brasil, fazendo a gestão dos serviços que competem ao nível federal. Seu papel é de coordenar as ações de fiscalização realizadas pelas esferas estaduais e municipais, regulamentar e dar apoio técnico a estas esferas. Cada esfera de governo deve agir dentro de sua área de atuação, sendo assim o município não pode regular fora de sua área e o mesmo serve para o estado (COSTA; ROZENFELD, 2000)

No que tange as regulamentações as duas esferas estão impedidas de aprovar quaisquer tipos de legislações ou atividades que contrariem as normas federais, devido à hierarquia de poder. Aos estados e municípios são atribuídas as responsabilidades operacionais do trabalho de campo da Vigilância Sanitária, com o processo de municipalização da saúde, as ações executadas passam a ser cada vez mais de responsabilidade municipal cabendo ao estado ações complementares e suplementares para o bom desenvolvimentos das atividades das vigilâncias municipais (FRANCO, 2005).

Segundo a Lei Orgânica da Saúde são competências da União a expedição de normas gerais sobre o SNVS, definindo e coordenando o serviço em todo território nacional. Os Estados têm o dever de coordenar, executar ações e serviços de Vigilância Sanitária e de saúde do trabalhador, suplementando a legislação sobre normas gerais expedidas pela União. Aos municípios cabe suplementar as legislações federais e estaduais na aplicação e execução de ações e serviços de Vigilância Sanitária (BRASIL, 1990).

A Vigilância Sanitária constitui um subsetor específico da Saúde Pública e sua face mais complexa. Conforma um campo singular de articulações complexas entre o domínio econômico, o jurídico-político e o médico sanitário. Como área crítica das relações entre Estado e Sociedade (LUCCHESI, 1992), ao lidar com produtos, processos, serviços, trabalho e ambiente e uma grande diversidade de interesses, o terreno das ações de Vigilância Sanitária expressa contradições sociais fundamentais, encontrando-se frequentemente submetido a pressões até mesmo de setores do próprio Estado.

A Constituição Federal de 1988 afirma que a saúde é um direito social e que o SUS é o meio de concretização desse direito. A Lei Orgânica da Saúde, por sua vez, afirma que a vigilância sanitária – de caráter altamente preventivo – é uma das competências do SUS. Isso significa que o SNVS, definido pela Lei nº 9.782, de 26 de janeiro de 1999, é um instrumento privilegiado de que o SUS dispõe para realizar seu objetivo de prevenção e promoção da saúde (ANVISA, 2014).

O Sistema engloba unidades nos três níveis de governo – federal, estadual e municipal – com responsabilidades compartilhadas. No nível federal, estão a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) e o Instituto Nacional de Controle de Qualidade em Saúde (INCQS/Fiocruz). No nível estadual, estão os órgãos de vigilância sanitária e os Laboratórios Centrais (Lacens) de cada uma das 27

Unidades da Federação. No nível municipal, estão os serviços de VISA dos 5.561 municípios brasileiros, muitos dos quais ainda em fase de organização (ANVISA, 2014).

Participam indiretamente do Sistema: Conselhos de Saúde e Conselhos de Secretários de Saúde. Interagem e cooperam com o Sistema: órgãos e instituições, governamentais ou não, de diversas áreas.

As ações de Vigilância Sanitária se destacam dentre as demais ações de saúde, por necessitarem de uma força de trabalho extremamente qualificada e diversificada. Seu objeto de atuação tem um caráter complexo, tornando necessária a aquisição de conhecimentos advindos de diversas áreas, justificando também o envolvimento de equipes multidisciplinares (NASCIMENTO, 2001). Necessidades de conhecimento técnico/científico também se colocam como fundamentais, na medida em que, ao lidar com o mercado e tendo que supervisioná-lo, se faz necessário dominar as técnicas e os conhecimentos que o sustentam. A Vigilância Sanitária deve trabalhar fundamentada em um instrumental mais técnico-científico e menos político e improvisado.

Essa é a função da Vigilância Sanitária: garantir que produtos, serviços e bens estejam adequados ao uso, condição essencial ao desenvolvimento das sociedades.

Tendo em vista que a Vigilância Sanitária tem um campo de trabalho muito amplo, profissionais de várias áreas do conhecimento são importantes em sua atuação. Entre as formações, é possível destacar as áreas de química, farmácia, assistência social, nutrição, medicina, medicina veterinária, engenharia, física, enfermagem, biologia, radiologia, informática e comunicação (LYRA, 2011).

É preciso que profissionais de saúde envolvam-se em ações maiores e mais abrangentes, educando para a saúde, além de fronteiras de seu ambiente de trabalho, estabelecendo mecanismos de comunicação (LYRA, 2011).

A Vigilância Sanitária tem um papel preponderante na promoção e prevenção de doenças. A falta de investimento nessa área pode trazer problemas com a fiscalização de produtos e serviços relacionados à saúde - sejam alimentos, beleza, higiene, produção industrial, agrícola e lazer - além de comprometer muitas ações de prevenção (LYRA, 2011).

Podemos dizer então que os recursos humanos que atuam na Vigilância Sanitária necessitam ser parte de uma política de desenvolvimento e qualificação

profissional, associada a mecanismos de valorização, tais como o plano de cargos, carreiras e salários. Em virtude das características particulares do processo de trabalho em Vigilância Sanitária, existem limitações quanto ao vínculo empregatício, impedimentos quanto ao exercício profissional no setor regulado, vulnerabilidade a pressões de ordem política e econômica e não raramente, agressões à integridade física dos profissionais (NASCIMENTO, 2001).

A qualificação profissional é adjuvante no processo de progressão da atividade da Vigilância Sanitária, pois o funcionário qualificado terá mais segurança para desempenhar as atribuições que lhes foram conferidas. Observando que além da qualificação funcional, seja ela de cunho setorial administrativo ou pessoal, existem cursos que colaboram efetivamente para o aperfeiçoamento profissional. (CECCIM, 2008). A graduação, os cursos de atualização e pós-graduação contribuirão para que esse profissional tenha mais chances de concorrer a um cargo mais elevado, pois terá uma qualificação que servirá de incentivo.

Vale ressaltar, que o desenvolvimento das habilidades e competências são fundamentais, pois adquirindo maior conhecimento o profissional poderá exercer funções diferenciadas e adquirir mais experiências.

Para Fagundes (2008):

A principal característica da gestão baseada em competências é que ela permita gerir seus recursos humanos de acordo com o grau de capacitação alcançado pelos seus colaboradores dentro das competências previstas para cada cargo. Desta forma, além de orientar as ações da organização, também é sinalizado para o funcionário onde ele pode investir em seu autodesenvolvimento e, na medida em que ele vá alcançando níveis maiores de competências dentro do cargo, também vai alcançando crescimento nos níveis salariais recebidos.

O conhecimento deve ser buscado de forma sistemática. Analisar e adquirir novos valores e hábitos, novas ideias e novos conceitos, vão sem dúvida alguma, gerar novos comportamentos que em muito contribuirão para uma aprendizagem plena, pois um grupo bem integrado alcança seu objetivo técnico e o mais importante, sua verdadeira dimensão pessoal. À medida que o conhecimento adquirido evolui, a estrutura do grupo ou equipe de trabalho vai se modificando gradativamente conduzindo ao sucesso (FAGUNDES, 2008).

O trabalho em Vigilância Sanitária é uma atividade que exige amplo conhecimento, desenvolvido em consonância com a sociedade onde se vive, de ser

capaz de mudar e de ser ético. Portanto, é necessário em contrapartida que o técnico tenha uma boa formação, seja bem remunerado, que tenham planos de cargos e carreiras específicos, porque as atividades da Vigilância Sanitária se destacam pela sua particularidade, pelas ações diferenciadas das demais. Portanto, os Recursos Humanos constituídos deverão ter uma formação especializada, com a contrapartida da sua valorização (BENINI, 2009).

Lucchese (2006) afirma que:

O profissional *técnico em vigilância sanitária* pode trabalhar no controle, fiscalização e monitoramento de ações executadas no meio ambiente e em serviços direta ou indiretamente relacionados à saúde, intervindo com o intuito de eliminar, diminuir ou prevenir riscos à saúde. Também pode exercer o poder de política administrativa, função do Estado e específica da Vigilância Sanitária, privilegiando a ação orientadora e educativa sobre os direitos e deveres da população em relação à Saúde (LUCCHESI, 2006, p 10).

O exercício da Vigilância Sanitária coloca a atividade em destaque das demais, pela complexidade das atribuições, que implica numa demanda crescente por informações e conhecimentos científicos atualizados, fundamentados em uma base intelectual desde a sua formação acadêmica até as especializações.

Como destaca Costa (2001), o trabalhador de Vigilância Sanitária, quando comparado a outros trabalhadores das áreas de saúde, apresenta distinções importantes, pois lida com um objeto complexo em suas diversidades, que requerem qualificações específicas, resultantes de múltiplas determinações.

1.5 A FORMAÇÃO NA ÁREA DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA

A formação do profissional de Vigilância se dá num processo, muitas vezes empírico, descontínuo e assistemático e, não raramente, sem o comprometimento técnico e eficácia da ação (GARIBOTTI, 2006), assim como a qualidade do exercício da Vigilância Sanitária, que está calcada nas políticas públicas de saúde. Entretanto, os gestores com suas políticas assistencialistas desmerecem as ações preventivas, que, como consequência reflete na qualidade das ações da Vigilância Sanitária,

onde a maioria dos trabalhadores não teve formação específica sequer para atuar na área da saúde e, muito menos, na Vigilância Sanitária.

A maioria dos cursos da área de saúde e afins não abrange a temática da Vigilância Sanitária em seus programas curriculares (GARIBOTTI, 2006). De modo geral, os processos de formação continuada são fragmentados, insuficientes, desconectados dos serviços e dos processos de trabalho dos agentes da Vigilância Sanitária (ANVISA, 2001).

Partindo desse pressuposto, as propostas de educação permanente têm sido, nestes últimos anos, uma preocupação tanto para o poder público, como para pesquisadores, de um modo geral para os educadores. Vale destacar que esta proposta adentra o universo educacional com o objetivo de melhorar a qualidade do processo produtivo nas organizações, bem como subsidiar os profissionais para poder enfrentar, com maior segurança e competência, os desafios postos pela sociedade atual e o mercado de trabalho (FLÓRIDE; STEINLE, 2008).

O homem, ao longo da vida, apropria-se da cultura acumulada pelas gerações anteriores, ao mesmo tempo em que cria novas objetivações correspondentes às suas ideias e aos desafios de seu tempo. Sendo assim, a educação é um processo fundamental, pois é por meio dela que tal apropriação ocorre e que o indivíduo adquire instrumentos para criar essas novas objetivações (FLÓRIDE; STEINLE, 2008).

A apropriação do conhecimento, socialmente construído pela humanidade, efetiva-se na interação entre membros representantes da cultura e no interior de práticas sociais.

Lima (2001) traz uma contribuição importante nesse sentido, ao elaborar um conceito de formação continuada que parte de dois princípios de perspectiva marxista: o trabalho como categoria fundante da vida humana e a práxis da atividade docente.

Diante destes princípios marxistas, pode-se inferir que a formação contínua é a articulação entre o trabalho e a docência, o conhecimento e o desenvolvimento profissional, com a possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis (LIMA, 2001).

Para reafirmar esta posição, Ribeiro (1991), diz:

Em toda forma específica de práxis e na prática tomada em seu conjunto, enquanto práxis total humana está contida a teoria por se tratar de uma prática de um ser consciente - o que equivale a dizer que se trata de uma prática dirigida por finalidades que são produtos da consciência; finalidades estas que para se efetivarem exigem um mínimo de conhecimento (RIBEIRO, 1991, p. 30).

Portanto, a qualificação e habilitação para o exercício da Vigilância Sanitária poderiam ser uma exigência prévia ou, mesmo, após a sua contratação, o trabalhador deveria passar por uma qualificação. Mas, o que se observa na prática, ao longo dos anos, é a realização de capacitações pulverizadas de acordo com a necessidade de programas específicos. Qualifica-se o pensar e a prática em Vigilância Sanitária amparados num tripé de competências: conhecimento técnico, responsabilidade pública e compromisso ético (ANVISA, 2005).

Cabe ainda lembrar que, na qualificação, para o trabalho, subjazem processos de capacitação e saberes, que envolvem atividades próprias do homem, com dimensões técnicas e psicossociais. Nessa linha de pensamento a educação profissional, assume um papel norteador de políticas para o trabalhador, não na ótica do capital, mas sob o olhar determinado do desenvolvimento humano com vistas ao crescimento das potencialidades do país. Não obstante, a atual Lei de Diretrizes de Bases (9394/96) conduz uma reflexão sobre a educação profissional (conforme capítulo III, artigo 39), notadamente em aspectos que enfatizam a formação dirigida para o trabalho, ciência e tecnologia, como também, acentuam a importância do aprimoramento para o mundo do trabalho (BRASIL, 1996):

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II – de educação profissional técnica de nível médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais

estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Para tanto, faz-se necessário que os profissionais da Vigilância Sanitária, dentro de seu âmbito de atuação, estejam aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo. Cabe ao profissional assegurar que sua prática seja realizada de forma integrada e continua com as demais instâncias do sistema e saúde (BRASIL, 2003).

Outra competência necessária ao trabalho dos profissionais de saúde é a capacidade de tomar decisões visando o uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, da força de trabalho, de medicamentos, de equipamentos, de procedimentos e de práticas. Para este fim, os mesmos devem possuir habilidades para avaliar, sistematizar e decidir a conduta mais apropriada (BRASIL, 2003).

Também a comunicação pode ser considerada uma competência indispensável aos profissionais de saúde. Eles devem ser acessíveis e devem manter a confidencialidade das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral. A comunicação envolve comunicação verbal, não verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e de tecnologias digitais de comunicação e informação (BRASIL, 2001).

Dentre as competências acima apresentadas, a liderança merece destaque por envolver compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz. Na administração e gerenciamento, os profissionais devem estar aptos a fazer o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem gestores, empregadores ou líderes na equipe de saúde (BRASIL, 2001).

No que tange a educação permanente, os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais de Vigilância Sanitária devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a educação e o treinamento das futuras gerações de profissionais, não apenas transmitindo conhecimentos, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais dos serviços (PERES; CIAMPONE, 2006).

Sobretudo, é importante buscar uma metodologia, cuja abordagem seja problematizadora e reconstrutiva de conhecimentos, articulando-se a teoria com a prática em serviço, para o atendimento das necessidades e demandas sociais. Utilizando desses princípios é facultada ao aluno a expressão de pensamento, tornando-o participante na transformação da sociedade, ao ampliar sua capacidade de observação da realidade, além de mobilizar recursos para promover ações no âmbito coletivo. Durante o processo formativo, elaboram-se tecnologias educacionais, que auxiliam na formulação e planejamento de atividades educativas, com foco na informação e comunicação em saúde (DUARTE; TEIXEIRA, 2009).

Por fim, é necessário enfatizar que o arcabouço conceitual da proposta metodológica e pedagógica deve estar alicerçado numa formação ampla, na perspectiva da noção de competência. Portanto, se necessitamos formar sob a base uma educação crítica/problematizadora seria importante construir nosso caminho deixando a prescrição como recurso e avançar no sentido da criatividade, da participação, da capacidade de criar e (re)criar, de estabelecer parcerias, de propor alternativas para enfrentar problemas presentes no trabalho e na vida (DUARTE; TEIXEIRA, 2009).

Para atender a essa premissa, o Programa de Pós-Graduação em Vigilância Sanitária do INCQS, criado em 2001, oferece vários cursos (Atualização, Capacitação Profissional em Serviço, Especialização, Residência, Mestrado Acadêmico, Doutorado e Mestrado Profissional) de maneira presencial, aos profissionais oriundos dos Laboratórios Centrais de Saúde Pública de todo o Brasil e aos profissionais de diversas áreas, interessados na formação em Vigilância Sanitária.

1.6 JUSTIFICATIVA

Num país como o Brasil, de dimensões geográficas imensas, não se poderia deixar de avançar no campo das pesquisas em EAD, pois essa modalidade de ensino permite o acesso à educação de milhões de pessoas que, até pouco tempo, não tinham qualquer possibilidade de melhorar sua qualificação profissional.

A EAD entra em cena para contribuir na busca de soluções para os problemas do ensino, em seus diferentes níveis. Um novo espaço pedagógico, com características como: o desenvolvimento das competências e habilidades, respeito ao ritmo individual, a formação de comunidades de aprendizagem, redes de convivência (BEHAR, 2009) e conceitos como: construção do conhecimento, autonomia, autoria, interação, construção de um espaço de cooperação, centrado na atividade do aprendiz, identificação e solução de problemas passam a ser os alicerces deste novo modelo que está emergindo.

Para que se atinja excelência no ensino em questão, a pesquisa por meios cada vez mais adequados de gerir a EAD, levando em conta o público e a instituição na qual a modalidade será implementada devem ser estimulados. Portanto, é imprescindível, hoje, que se busquem soluções viáveis e eficazes, amparadas pela tecnologia crescente e pela constante capacitação de pessoal envolvido, desde professores, tutores, coordenadores, implementadores e gestores.

Nesse sentido, visando atender as novas diretrizes do Instituto Nacional de Controle de Qualidade em Saúde (INCQS), onde a EAD passa a integrar as metas institucionais, justifica-se a implementação de um espaço de aprendizagem coletivo no Programa de Pós-Graduação em Vigilância Sanitária, onde essa modalidade de ensino seja o recurso facilitador para viabilizar a educação permanente dos profissionais da Vigilância Sanitária, possibilitando a difusão do conhecimento, a democratização da informação, propiciando aos alunos uma diversidade de recursos humanos e tecnológicos e colaborando de maneira bastante eficaz na formação permanente e na preparação de profissionais para atuar no mercado de trabalho.

A proposta de implantação de um curso de atualização a distância, vem ao encontro das expectativas do INCQS em atender a grande demanda por parte de profissionais oriundos de todo país interessados em adquirir uma formação altamente qualificada no âmbito da Vigilância Sanitária.

2 OBJETIVO GERAL

Desenvolver um curso de atualização na modalidade à distância com vistas a atender as metas institucionais do INCQS, oferecendo ao aluno múltiplas abordagens de conhecimentos, instrumentos de estudos e pesquisas próprias de cada área, ampliando seu repertório analítico e cultural favorecendo a prática reflexiva e conseqüentemente a aquisição da qualificação e competências necessárias para sua atuação no mercado.

2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Avaliar e definir as tecnologias necessárias para a implantação e implementação do curso, assim como os diferentes recursos de comunicação virtual a serem utilizados;
- Orientar o planejamento e a elaboração do material didático que será disponibilizado aos alunos;
- Utilizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como recurso para mediação pedagógica do curso de atualização implantado.

3 METODOLOGIA

A seguir, são apresentados o tipo de pesquisa, a abordagem metodológica adotada, as técnicas e instrumentos empregados e as formas de tratamento e análise dos dados que foram utilizados no estudo.

A pesquisa foi realizada em diferentes etapas, descritas a seguir:

a) A primeira etapa da pesquisa envolveu a elaboração do referencial teórico que deu sustentação às demais etapas. Neste primeiro momento, apenas aprofundou-se a revisão da literatura.

b) A segunda etapa contempla a definição da abordagem metodológica a ser implantada durante a execução do curso, desenvolvida por meio da consulta a algumas bases teóricas, e à coleta de dados qualitativos obtidos através de uma visita técnica e do preenchimento de um instrumento de coleta de dados.

c) Na terceira etapa, se buscou comparar as diferentes plataformas de gestão de conhecimento.

d) Por fim, por meio de um modelo piloto, são definidos os principais parâmetros e características do primeiro curso de atualização, na modalidade de EAD, a ser implantado no INCQS.

Essa pesquisa foi denominada aplicada, quanto a sua natureza, pois objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Qualitativa, por não requerer o uso de métodos e técnicas estatísticas, onde o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador, o instrumento-chave. Em relação aos seus objetivos, a pesquisa é considerada exploratória, pois visa proporcionar maior familiaridade com o problema, envolvendo levantamento bibliográfico, com a consulta a material já publicado e/ou disponibilizado na internet (GIL, 1991, SILVA; MENEZES, 2005).

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para definir a abordagem metodológica do curso, reunimos o conjunto de conhecimentos e revisamos esse conceito de acordo com alguns autores.

Na concepção de Ausubel, Novak e Hanesian (1980) para que ela aconteça em relação a um determinado conteúdo são necessárias três condições: o material instrucional com conteúdo estruturado de maneira lógica; a existência na estrutura cognitiva do aprendiz de conhecimento organizado e relacionável com o novo conteúdo; a vontade e disposição desse aprendiz de relacionar o novo conhecimento com aquele já existente.

Para Peters (2001) o EAD é compatível com a organização, princípios e valores da sociedade industrial. Está também baseado na tecnologia e evolui com os avanços desta, tal como se pode constatar com as diferentes fases desta forma de ensino. A emergência das novas TDICs e as mudanças que estas implicaram na EAD não põem em causa os conceitos básicos desta Teoria, que entende este modelo de ensino como um produto da tecnologia.

Já na Teoria da Distância Transacional de Michael G. Moore (1972), chamada, em 1972, como a "Teoria da Autonomia do Aluno", o diálogo está relacionado com a capacidade de comunicação entre o professor e o aluno, enquanto que a estrutura é uma medida da resposta de um programa às necessidades individuais do aluno (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Finalizando, a teoria baseada no ensino reflexivo de Schon (2000), que aponta a importância de formar um professor reflexivo, que dê conta de lidar com as incertezas que surgem na sua ação, tanto por parte dos alunos quanto do próprio professor.

Além do embasamento teórico, foram também verificadas as habilidades e atitudes que a Instituição oferece para a formação do seu aluno, conferindo identidade curricular aos cursos e ao projeto institucional.

A metodologia desta etapa do trabalho baseou-se em pesquisas à bibliografia e visitas aos gestores de uma Plataforma de EAD utilizada para a oferta de diferentes cursos. Assim, o contato com pessoas envolvidas na gestão de cursos a distância foi utilizado para fundamentar as pesquisas realizadas.

Durante as visitas técnicas, realizadas no período de 11 a 15 de agosto de 2014, foram observados: os principais tramites institucionais envolvidos na execução de um curso de atualização à distância, a estruturação do curso, os recursos da plataforma utilizada, as etapas para a implementação do design instrucional,

desenvolvimento do material didático, os recursos de comunicação e interação (a dinâmica de mediação dos professores tutores), os objetivos de aprendizagem, os atores de EAD envolvidos no processo e os diferentes tipos de avaliação e como se dá o atendimento presencial dos alunos.

3.2 AVALIAÇÃO E DEFINIÇÃO DAS TECNOLOGIAS

Para facilitar a implementação do projeto, foram pesquisadas diferentes plataformas de gestão de aprendizagem, isto é, *Learning Management System* (LMS, na sua sigla em inglês) disponíveis. Nelas, foram analisados os contornos tecnológicos e pedagógicos para o desenvolvimento de metodologias educacionais, os canais de interação com a web e o suporte para oferecer atividades educacionais de forma virtual. Avaliamos as 3 plataformas mais citadas nas fontes de pesquisa consultadas e utilizadas por diferentes IES no Brasil: TelEduc, AulaNet e Moodle, onde foram apuradas suas diferenças, e os critérios de análise, a saber: distribuição, princípios pedagógicos, aprendizagem colaborativa, interatividade, multimídia, usabilidade e acessibilidade.

3.3 CONCEPÇÃO DO CURSO

Neste item, levamos em conta as possibilidades institucionais do INCQS, relacionadas principalmente aos profissionais que estarão envolvidos com o projeto e a necessidade demandada pelos profissionais atuantes em Vigilância Sanitária.

Desenvolvemos um desenho pedagógico de curso que permitiu a integração das diferentes teorias e tecnologias, favorecendo diferentes formas de interação, interatividade e colaboração do aluno, do professor e do grupo com o conteúdo estudado, através do ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

4 RESULTADOS

4.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para a obtenção dos resultados neste trabalho foram consultadas as bases teóricas apoiadas em David Ausubel, Otto Peters, Michael Moore e Donald Schon e já mencionadas anteriormente.

O contato com gestores e visitação a uma Instituição de Ensino Superior (IES) para o conhecimento de um modelo de curso na modalidade a distância implantado, se deu através de visitas periódicas a Coordenação de EAD da Instituição, que oferece cursos à distância, de Pós-graduação, credenciados desde 2005 e amparado pelo Decreto 5622 de 19 de dezembro de 2005; e disciplinas na modalidade a distância, contemplando os 20% de carga horária dos cursos de graduação, conforme prevê a Portaria nº 4059 de 10 de dezembro de 2004.

A visitação ao setor de EAD da instituição, foi realizada durante uma semana, no período de 11 a 15 de agosto de 2014, seguindo um cronograma elaborado junto a coordenação do setor. A coordenadora pedagógica de EAD nos apresentou o Projeto Pedagógico de EAD da Instituição e como foram projetadas todas as etapas para a implantação dos cursos na IES, ou seja, como foi pensado o projeto, os teóricos que embasaram a proposta metodológica do curso, a estrutura curricular, disciplinas elencadas, perfil esperado para o corpo docente, critérios de avaliação, trabalho final e avaliação do curso.

No primeiro dia, visitamos o departamento de desenvolvimento de material didático. Fazem parte da equipe de produção de material didático, dois *web designers*, dois diagramadores, um revisor de texto, um desenhista instrucional e dois programadores de plataforma, que realizam o desenho do modelo de curso na plataforma Moodle.

No segundo dia conhecemos os laboratórios de EAD, laboratórios exclusivos para a realização do estudo e provas previstas nos cursos e disciplinas *online*. Esses laboratórios comportam 100 equipamentos de última geração, ligados em rede, onde os alunos têm acesso a plataforma virtual, e demais recursos necessários para a realização dos estudos e realização das provas.

Para supervisionar o uso dos laboratórios, existem os auxiliares da EAD, que são profissionais com conhecimento técnico e capacitados pelo Departamento de Pessoal da Instituição, para atender aos alunos, tirar dúvidas quanto ao uso dos equipamentos, fazer o agendamento das provas e controlar o acesso dos mesmos à sala virtual.

O terceiro encontro ocorreu na sala de mediação, quando conhecemos o corpo de professores tutores. Nesse momento tivemos a oportunidade de conversar informalmente com os professores presentes para conhecer a dinâmica de atendimento virtual e presencial, junto aos alunos.

Durante a conversa, percebemos o quanto é importante o papel desse profissional no projeto de EAD, pois são eles os responsáveis pelo sucesso do curso, bem como o aproveitamento do aluno em relação ao processo de aprendizagem *online* desenvolvido durante as semanas de estudo. Ficou evidente para nós que o tutor é o especialista, aquele que interage com o aluno, com o material didático e com a sala virtual; com a função facilitadora de aprendizagem. Sua função é mediar a aprendizagem da disciplina, auxiliar o aluno quanto à sua organização para o estudo, orientar sobre a usabilidade e navegação no ambiente virtual.

No quarto dia da visita, nos foi apresentado o curso *online* propriamente dito, através da plataforma Moodle, para entendermos como o curso é estruturado e como acontece a mediação pedagógica dentro da plataforma.

O modelo pedagógico adotado pela Instituição, apresenta um curso estruturado por disciplina, e cada disciplina contempla quatro semanas de estudo. Durante cada semana de estudo, o cursista é orientado para realizar a leitura do conteúdo das aulas da semana, assim como para a realização da atividade. Nas quatro semanas, os alunos realizam atividades que contam pontos para o somatório da nota final.

Além das atividades, os alunos interagem com o tutor, para debaterem sobre assuntos pertinentes ao conteúdo estudado. Ao final do estudo da disciplina, os alunos realizam um trabalho final, valendo uma pontuação maior, que somado à pontuação das atividades totalizam 10 pontos.

Também foi perguntado à Coordenação sobre os encontros presenciais obrigatórios. A coordenação respondeu que esses encontros acontecem uma vez por mês ou de dois em dois meses, conforme o planejamento previsto pelo tutor.

Também visitamos o laboratório de mídias, onde são produzidas as vídeo aulas, e tivemos acesso a outros cursos da instituição com a finalidade de conhecer o desenho pedagógico aplicado em diferentes disciplinas *online* (20%) oferecidas em de cada um deles.

4.2 AVALIAÇÃO E DEFINIÇÃO DAS TECNOLOGIAS

Existem diversas plataformas disponíveis para a criação de ambientes virtuais, porém optou-se por buscar aquelas que apresentam um projeto aberto, livre e gratuito, além de serem as mais citadas nas fontes bibliográficas. Foram escolhidas as seguintes plataformas para análise (as informações foram aquelas encontradas no próprio sitio eletrônico das plataformas).

4.2.1 TelEduc (<http://www.teleduc.org.br/>)

O desenvolvimento do TelEduc teve início em 1997, desde então, o projeto vem sendo desenvolvido no Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) visando implementar ajustes e novas funcionalidades para otimizar o ambiente.

Em fevereiro de 2001 foi lançada a sua primeira versão como *software* livre, fato inédito tanto no cenário nacional de *software* para EAD quanto no de *software* livre nacional para a Educação. Várias instituições públicas e privadas passaram a usar o TelEduc.

A partir de 2003, o TelEduc passou a ser usado pelo Projeto Ensino Aberto da Pró-Reitoria de Graduação da UNICAMP que tem por objetivo oferecer um ambiente computacional de apoio às disciplinas presenciais do catálogo de cursos da Universidade.

Em 2009 foi lançada a versão 4.0, com interface nos padrões da web 2.0 e com características técnicas que facilitam o uso da plataforma em larga escala visando atender à crescente demanda de EAD.

O TelEduc é um ambiente de *e-learning* para criação, participação e administração de cursos na Web. O TelEduc é um *software* livre; que pode ser redistribuído e/ou modificado sob os termos da *General Public License* (GNU, da sua sigla em inglês) versão 2, como publicada pela *Free Software Foundation*.

A estrutura do TelEduc tem como elemento central a ferramenta Atividades. Ele possui também as ferramentas: Agenda, Leituras, Material de Apoio, Parada Obrigatória, Perguntas Frequentes, Grupos e Diário de Bordo.

Para o apoio à comunicação, o TelEduc oferece as seguintes ferramentas: Correio Eletrônico, Bate-Papo, Fóruns de Discussão, Mural, Portfólio e Perfil. Para conhecer o ambiente e a dinâmica do curso, o TelEduc oferece as ferramentas Estrutura do Ambiente e Dinâmica do Curso, respectivamente. O TelEduc oferece também as ferramentas de consulta às informações derivadas da navegação dos participantes pelas diversas ferramentas de um curso: Intermap e Acessos. A partir da versão 3.8 foram adicionadas ao sistema as ferramentas Exercícios e Avaliação. A primeira permite a inserção de exercícios com questões aos alunos, e a segunda, permite o acompanhamento do desempenho dos alunos por parte do professor.

A versão 4 introduziu várias melhorias, tais como: login único para todos os cursos, interface mais dinâmica e identificação de usuários *online*.

4.2.2 AulaNet

<http://ava2014danilofreitas.blogspot.com.br/2014/07/1-plataforma-aulanet.html>

O Projeto AulaNet surgiu em junho de 1997 numa iniciativa da equipe de *Groupware* no Laboratório de Engenharia de *Software* (LES) do Departamento de Informática da Pontífica Universidade Católica (PUC-RJ), para a administração, criação, manutenção e participação em cursos à distância. O principal conceito do AulaNet é seu foco na colaboração.

O AulaNet oferece a funcionalidade típica de um LMS: apoio à criação e manutenção de cursos, participação nos mesmos e administração de aprendizes e matrículas. Entre as suas características podemos citar a de ser simples de usar, mantendo uma interface limpa e consistente e através da divisão de funcionalidades entre as várias funções do ambiente.

O ambiente de criação e manutenção de cursos apoiados em tecnologia da Internet pode ser utilizado tanto para ensino a distância como para complementação às atividades de educação presencial e treinamento de profissionais.

Os vários serviços de comunicação Aulanet possuem ferramentas que possibilitam aos estudantes compartilharem suas ideias, discutirem os assuntos das matérias, tirar dúvidas entre si, dentre outras questões. As ferramentas dessa plataforma estão divididas da seguinte forma, conhecida como o modelo 3C de colaboração:

Comunicação: interação professor – aluno, grupo de discussão, grupo de interesse, debates, conferências (fóruns) e mensagens para participantes;

Coordenação: tarefas, avaliação, avisos e notícias do curso, planos de aula, exercícios e atividades e relatórios de acompanhamento da participação;

Cooperação: bibliografia, webliografia, documentação, *download*, transparência, apresentação gravada, texto de aula, livro texto, co-autoria de conteúdo.

Apresenta como pontos positivos: o autor do curso não precisa ser um especialista em Internet; os cursos criados devem buscar grande capacidade de interatividade, a fim de atrair maior participação do aluno no processo de aprendizado; os recursos oferecidos para a criação de cursos devem corresponder aos de uma sala de aula convencional, acrescidos de outros normalmente disponíveis no ambiente Web; possibilidade de reutilização de conteúdos já existentes em mídia digital, por exemplo, por meio da importação de arquivos; o AulaNet é *freeware*, isto é, seu *download* e uso (inclusive para fins comerciais) é inteiramente gratuito; flexibilidade para que os alunos entreguem trabalhos em qualquer formato de arquivo; permite disponibilizar conteúdo em diversos formatos, inclusive vídeo; é o ambiente educacional conhecido no Brasil, já que a equipe de desenvolvimento publicou mais de 100 artigos sobre o tema. Porém os principais pontos negativos (não é um software livre, embora seja gratuito, pois não se tem acesso ao código-fonte; versão gratuita do AulaNet utiliza o banco de dados Access,

que se apresenta insuficiente para muitos usuários com acesso simultâneo; Aulanet tem como filosofia o trabalho em grupo, entretanto trabalhar em equipe pode gerar problemas em potencias, como difusão de responsabilidade, competição, falta de empenho, controle de acessos e sobrecarga de comunicação), não viabilizam a utilização do software de forma ampla.

4.2.3 Moodle (https://moodle.org/?lang=pt_br)

O LMS Moodle, por ser um projeto aberto, livre e gratuito, favoreceu a escolha, pois não foi necessário nenhum investimento para implementação do curso. Consideramos ainda que, ele pode ser carregado, utilizado e modificado, adaptando a interface conforme as nossas necessidades. O Moodle está sendo aperfeiçoado a cada dia e é sempre possível receber novos módulos com funções que atendam ainda mais aos diversos tipos de usuários, com possibilidades de aplicação em diferentes práticas pedagógicas.

Utilizar o Moodle é uma tarefa fácil, pois trata-se de uma plataforma intuitiva, que apresenta boa navegabilidade e usabilidade. Universidades, escolas e empresas utilizam o Moodle ao redor do mundo, não só para cursos totalmente virtuais, mas também como apoio aos presenciais. O Moodle também é indicado para outros tipos de atividades que envolvem formação de grupos de estudo, treinamento de professores e até desenvolvimento de projetos.

Tecnicamente o Moodle funciona em sistema Unix, Linux, Windows, MAC OSX, Netware ou em qualquer outro sistema que suporte à linguagem PHP. Isso torna possível a sua hospedagem na maioria dos servidores. Necessita de um único banco de dados que pode ser: MySQL, PostgreSQL, Oracle, Access, Interbase ou ODBC. E está disponível em 75 idiomas, incluindo o português brasileiro.

Os cursos no Moodle podem ser configurados em três formatos, escolhidos de acordo com a atividade educacional a ser desenvolvida. O Formato em Tópicos, onde cada assunto a ser discutido representa um tópico que não tem limite de tempo pré-definido, foi escolhido como estrutura definida para o curso.

Dentre os recursos para desenvolvimento de atividades escolhemos os seguintes: a) Base de dados; b) Chat; c) Diário; d) Fórum; f) Glossário; g) Questionário; l) Tarefa; n) Wiki.

O curso será disponibilizado na plataforma Moodle, hospedado no sítio eletrônico do INCQS, com acesso através do link Comunidades Virtuais.

Observamos também que o Moodle é um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades *online*, em ambientes virtuais voltados para a aprendizagem. Esse *software* tem uma proposta bastante diferenciada que propicia ao aluno aprender em colaboração.

As ferramentas e soluções disponíveis no Moodle são consideradas suficientes para acompanhamento e avaliação em tempo real do processo de aprendizagem, muitas vezes superior a grandes soluções comerciais de LMS, assim com base nesses elementos o Moodle foi o software escolhido para o desenvolvimento do curso.

4.3 CONCEPÇÃO DO CURSO

Até 2000, a transmissão de todo conhecimento adquirido durante os anos de existência do INCQS, ocorria apenas através do programa de treinamentos oferecidos pela Instituição, que existia desde sua fundação no início da década de 80, atendendo principalmente a demanda de capacitação de recursos humanos dos serviços da Rede Nacional de Laboratórios Oficiais de Controle de Qualidade em Saúde (LACENS), no qual eram treinados em média 80 profissionais por ano. Em 2001, de acordo com as novas diretrizes do INCQS – nas quais o ensino e a pesquisa também se tornam prioridades institucionais – foi criado o Programa de Pós-Graduação em Vigilância Sanitária *Stricto Sensu* (PPGVS) fazendo parte dos Programas de Pós-Graduação da Fundação Oswaldo Cruz, e em 2002, foi oficializado perante a FIOCRUZ o Programa *Lato Sensu*. Portanto, toda experiência e conhecimento adquiridos pelos pesquisadores/tecnologistas do INCQS ao longo do tempo culminaram na criação de um Programa singular, com objetivo de responder a demanda de formar profissionais com competência para atuar primordialmente no âmbito da Vigilância Sanitária, ligadas as questões do controle

da qualidade de produtos, ambientes e serviços, segundo o que está estabelecido na Lei Orgânica da Saúde (Lei 8.080/90). Os cursos oferecidos na modalidade Pós-Graduação Stricto Sensu são presenciais, contemplando Mestrado Profissional, Mestrado Acadêmico e Doutorado. O Programa Stricto Sensu é composto por dois linhas de pesquisa que englobam todos os projetos desenvolvidos pelos discentes associados a seus orientadores objetivando a construção de um novo pensar em Vigilância Sanitária. As linhas de pesquisa são:

- 1) Desenvolvimento e avaliação interdisciplinares dos produtos, serviços e ambientes vinculados à Vigilância Sanitária
- 2) Avaliação de contaminantes, poluentes e resíduos, e seus impactos sobre a saúde da população

Os cursos na modalidade Lato Sensu são Atualização, Capacitação Profissional em Serviço, Especialização em Controle da Qualidade de Produtos, Ambientes e Serviços vinculados à Vigilância Sanitária e Residência Multiprofissional em Vigilância Sanitária. Todos são cursos presenciais, de caráter permanente, com clientela mista. Os cursos são financiados exclusivamente pelo próprio INCQS, sendo os egressos compostos principalmente por profissionais oriundos do SNVS das áreas laboratoriais, fiscais e administrativas.

A formação de recursos humanos em Vigilância Sanitária no país defronta-se com um conjunto de limitações que advém do tradicional isolamento institucional da Vigilância Sanitária no contexto da saúde, o que se reflete na pequena produção de conhecimento científico na temática, na falta de formação docente e até mesmo no desconhecimento da população em geral da função da Vigilância Sanitária como ação de saúde. Esses aspectos, com outros decorrentes do paradigma dominante na saúde – centrado na doença – concorrem para a manutenção de certa dificuldade, mesmo entre sanitaristas pesquisadores, em se distinguir a função das ações de Vigilância dentro do modelo que tem vigorado no país. A área apresenta carência de profissionais que possam pensar a Vigilância Sanitária de modo integrado, gerando ações de Vigilância Sanitária oriundas da interação de áreas de conhecimento como Controle da Qualidade, Políticas de Saúde, Epidemiologia, Química, Microbiologia, Farmacologia, Toxicologia, Imunologia, Sociologia Política, Direito, Biossegurança, Educação, História e outras.

Após o levantamento das possibilidades institucionais do INCQS, descrevemos o desenho pedagógico de curso que permitirá a integração das diferentes teorias e tecnologias.

O desenho do curso está estruturado, contemplando aspectos organizacionais como a estrutura do curso, o planejamento curricular e tecnológico do projeto. Esses aspectos dizem respeito às definições dos objetivos do curso, definições de papéis, organização do tempo/espço, levando em conta a flexibilidade que a virtualidade propicia. Os aspectos metodológicos estão relacionados aos propósitos da aprendizagem, conteúdo das disciplinas, materiais, as atividades, interações, procedimentos de avaliação e a organização de todos esses elementos numa sequência didática para a aprendizagem. Por fim, os aspectos tecnológicos envolvem a definição da plataforma de EAD, suas funcionalidades, recursos, objetos de aprendizagem e variáveis

Assim, o curso foi estruturado com carga horária mínima de 60 horas de efetivo trabalho acadêmico. A estrutura curricular do curso, respeitadas as diversidades e a autonomia pedagógica do INCQS, foi constituído de módulos de estudo interdisciplinar, no qual foram distribuídos os componentes curriculares.

Os módulos serão oferecidos em duas semanas (período de estudo). O cursista deverá estudar o conteúdo de cada módulo a distância e participar das atividades propostas pelo professor mediador, responsável pela orientação do Módulo. A partir de uma ação interdisciplinar, o professor-mediador abordará o conteúdo, fará a orientação sobre as atividades colaborativas, projetos integradores e seminários previstos, assim como sobre o desenvolvimento da atividade prática avaliativa.

Também estará à disposição dos alunos o professor-tutor virtual, para as orientações de estudo, dúvidas comuns e orientações técnicas sobre a navegação no AVA (ambiente baseado em internet que funciona de forma semelhante a um portal, cujo objetivo é a EAD).

Professor - tutor é o especialista no conteúdo do curso. Ele irá interagir com o aluno, o material didático e a sala virtual, com a função facilitadora de aprendizagem. Sua função é mediar a aprendizagem, auxiliar o aluno quanto à sua organização para o estudo, orientar sobre a usabilidade e navegação no ambiente virtual.

O processo de tutoria e acompanhamento do aluno acontece durante a implementação das respectivas atividades do curso, pois a função do professor tutor é direcionar o cursista para o estudo, interagindo, estimulando, motivando a aprendizagem (buscando consenso), com vistas à autonomia e à auto formação, identificando e orientando as necessidades dos alunos.

A utilização predominante do Ambiente Virtual tem como propósito o registro e divulgação de materiais didáticos ligados às diferentes aulas do curso. No conteúdo didático das aulas serão encontrados textos acadêmicos, elaborados pelo professor, animações, vídeo aulas, trechos de filmes, ou seja, objetos de aprendizagem específicos para atividades interativas a distância. Os materiais são acessados pelos alunos em casa ou no trabalho. Os materiais poderão ser consultados na tela pela maioria dos alunos. Uma parte deles opta por fazer o *download* dos textos principais e os imprime à parte.

Em relação ao desempenho do cursista, entendemos que a avaliação da aprendizagem deve ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e que deve procurar verificar as mudanças no comportamento, no sentido de valorizar e motivar o desenvolvimento de habilidades e atitudes; que o processo avaliativo seja orientado para a realimentação do esforço do aluno acompanhado bem de perto pelo professor mediador, na medida em que os resultados das atividades propostas sejam discutidos a fim de servirem para orientar o seu esforço de aprendizagem, indicando erros e limitações, sugerindo rumos e advertindo sobre riscos em vez de apenas comunicar resultados. As avaliações da aprendizagem do cursista serão apenas compostas de avaliações a distância.

Ao final do curso, o cursista será avaliado por meio de atividades avaliativas, contemplando trabalhos dissertativos, participação de fóruns e apresentação de um trabalho final contemplando uma análise de um estudo de caso. Todo conjunto resultará no grau de aproveitamento do curso. A composição da nota será obtida pela média ponderada de todas as atividades realizadas pelo cursista, sendo aprovado aquele que atingir conceito C (nota igual ou superior a 6 (seis)). (ANEXO A)

5 DISCUSSÃO

As consequências, da situação de mal-estar que atinge os profissionais da Vigilância Sanitária em relação a sua formação, estão à vista de todos: desmotivação pessoal, elevados índices de absenteísmo e de abandono da profissão, insatisfação profissional traduzida em atitudes de desinvestimento e de indisposição constante, seja com colegas ou com o próprio sistema

É fato, também, que a formação recebida hoje, seja em nível médio ou superior, não oferece o conhecimento necessário à atividade profissional, sendo inquestionável a defesa da Educação Permanente

Os enfoques educativos transformaram-se profundamente nos últimos anos, acompanhados, por um lado, da reflexão crítica das tendências clássicas e, por outro, incorporando os aportes da sociologia das organizações, a análise institucional e a perspectiva da educação de adultos, particularmente em situações de trabalho. Existindo uma corrente de pensamento, que tem origem nas concepções de Educação Permanente - desenvolvidas tanto em experiências concretas como em formulações teóricas desde o começo da década de 70, particularmente difundidas pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco). Elas facilitaram o reconhecimento do adulto como sujeito de educação (tradicionalmente centrada na criança) e a ampliação dos âmbitos de aprendizagem para além do ambiente escolar, ao longo de toda uma vida e em contextos comunitários e laborais (DAVINI, 2009).

A EPS carrega, então, a definição pedagógica para o processo educativo que coloca o cotidiano do trabalho – ou da formação – em análise, que se permeabiliza pelas relações concretas que operam realidades e que possibilita construir espaços coletivos para a reflexão e avaliação de sentido dos atos produzidos no cotidiano. A EPS, ao mesmo tempo em que se alicerça na atualização cotidiana das práticas segundo os mais recentes aportes teóricos, metodológicos, científicos e tecnológicos disponíveis, insere-se em uma necessária construção de relações e processos que vão do interior das equipes em atuação conjunta, – implicando seus agentes –, às práticas organizacionais, – implicando a instituição e/ou o setor da saúde –, e às práticas interinstitucionais e/ou intersetoriais, – implicando as políticas nas quais se inscrevem os atos de saúde.

A EPS configura, ainda, para outros educadores, o desdobramento, sem filiação, de vários movimentos de mudança na formação dos profissionais de saúde, resultando da análise das construções pedagógicas na educação em serviços de saúde, na educação continuada para o campo da saúde e na educação formal de profissionais de saúde.

Nóvoa (1992, p.18) afirma que “apesar das preocupações teóricas e metodológicas, a análise do processo de profissionalização sugere uma evolução linear e inflexível. A afirmação profissional é um percurso repleto de lutas e de conflitos”. No entanto, o processo de formação de qualquer profissional implica em um processo dinâmico, onde o sujeito torna-se responsável por sua própria aprendizagem.

Segundo esse autor, a Educação Permanente deve partir da “reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas que investiguem a ação e formação, simultaneamente, demandando, portanto, a reflexão sobre a história e a trajetória dos profissionais, valorizando os saberes de que estes são portadores.

No INCQS em 2001, com a abertura de um Programa de Pós-Graduação, as atividades relacionadas ao ensino ganham destaque na política institucional, devido ao êxito apresentado pelos alunos e pelo ineditismo na temática contemplada pelo Programa – Vigilância Sanitária. Essa área de conhecimento essencialmente interdisciplinar, até então, não encontrava a devida sistematização acadêmica no registro e execução dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos por seus atores. Atualmente, além das teses e dissertações dos alunos que se formaram no Programa, e que estão disponíveis no sítio eletrônico do INCQS, existe um novo veículo que colabora nessa divulgação “Revista Vigilância Sanitária em Debate: Sociedade, Ciência & Tecnologia”. Porém, desde sua fundação na década de 80, o INCQS oferecia cursos de Atualização e Capacitação Profissional em Serviço, principalmente para os profissionais oriundos dos Licens e das Visas Estaduais e Municipais. Nesses cursos são ministradas aulas teóricas e práticas, onde a expertise dos profissionais do INCQS é transmitida. Essa formação tem como objetivo principal disseminar esse conhecimento, favorecendo a implantação de novas metodologias e conseqüentemente a análise de produtos destinados à saúde, em diversos laboratórios públicos de controle de qualidade, em um país com dimensões continentais.

Infelizmente, associados a essa formação existem sérios problemas, um deles seria a alta rotatividade dos profissionais de Visa presentes nesses laboratórios, que pode acontecer devido a inúmeros fatores (baixos salários, mudanças nas políticas de Estado, etc). Outro problema, já observado pela área do ensino no INCQS, é o cancelamento da participação dos interessados inscritos nos cursos presenciais devido a problemas financeiros. Os estados e municípios não conseguem viabilizar, a vinda desses profissionais ao Rio de Janeiro, por falta de recursos financeiros (pagamento de passagens e diárias).

O problema mencionado acima não gera apenas a frustração dos profissionais, mas também acaba comprometendo todo SNVS. Já que alguns produtos destinados à saúde, precisam ser remetidos ao INCQS, após serem apreendidos, para serem avaliados quanto a sua conformidade em relação à qualidade.

Nesta perspectiva, reiterando que a Educação Permanente é considerada como a educação no trabalho, pelo trabalho e para o trabalho nos diferentes serviços cuja finalidade é melhorar a saúde da população, encontramos relatos que enfatizam que o que deve ser realmente prioritário na Educação Permanente em Vigilância Sanitária é sua capacidade de se remodelar frente às incessáveis mudanças ocorridas nas ações e nos serviços da Vigilância Sanitária, tendo uma íntima ligação com a política de formação dos profissionais e dos serviços.

Podemos afirmar que as iniciativas de Educação Permanente a Distância iniciaram no Brasil há mais de um século, acompanhando o desenvolvimento científico e tecnológico. No entanto, estas iniciativas foram popularizadas nas últimas décadas, após a criação de ambientes virtuais, com a disseminação da Internet. A incorporação das tecnologias de comunicação no dia-a-dia de todas as profissões diminuiu a distância entre os profissionais e sua formação permanente, inclusive aquela proporcionada por entidades de classe. Entretanto, com a introdução do EAD, a oferta passa a atender necessidades específicas de horários diferenciados e localidades diferenciadas, possibilitando inclusive pausas nos momentos mais adequados – características da educação moderna voltada a profissionais liberais e autônomos.

Belloni (2000) acredita que a EAD poderá contribuir para a formação de indivíduos mais autônomos, capazes de autogestão já que a autoaprendizagem é um dos fatores básicos de sua realização. Pessoas diferentes, com personalidades,

necessidades e condições distintas, vão se identificar com diferentes tipos de cursos integrando-se e participando de uma maneira inteiramente pessoal. Há muitas possibilidades para finalidades diversas, com uma ampla gama de recursos a escolher, para perfis diferentes de alunos e professores.

Nesta modalidade educacional os professores passam a estimular a comunicação em rede, compartilham informações e encorajam seus alunos a construir o seu próprio conhecimento ao realizarem atividades *online*. O aluno deixa a condição de espectador; não fica mais submetido ao constrangimento da recepção passiva, reduzido a olhar, ouvir, copiar e prestar contas. Ele acaba sendo motivado a criar, modificar, construir, tornando-se coautor da aprendizagem, tendo o suporte da tecnologia.

Hoje, ao se falar em educação permanente e capacitação em serviço, verifica-se um esforço mais concentrado em fazer o sujeito repensar sua prática, de modo a tornar-se agente do seu próprio desenvolvimento profissional. Neste contexto se insere a contribuição da EAD.

Muitos autores têm defendido a EAD como uma solução para os problemas do ensino. Ramal (2002), embora acredite que a EAD possa enriquecer os processos de construção do conhecimento, afirma que essa modalidade também traz consigo contradições e desafios.

Em todos os países nota-se uma forte tendência: o crescimento da oferta e da procura pela EAD *online*; esta pode ampliar e democratizar o acesso aos diferentes níveis de ensino, enriquecendo a educação presencial, através de cursos oferecidos às empresas e aos profissionais que buscam atualizar o conhecimento. Também estende os espaços educacionais, proporcionando autonomia ao cidadão para aprender continuamente.

No contexto educacional brasileiro, o número de cidadãos que aspira uma formação superior e, por diferentes razões, principalmente as de ordem econômica, não encontra condições de ingressar nos cursos existentes.

Assim, a demanda vem dando margem a algumas iniciativas de cursos a distância, estimulando programas de formação em nível superior, com significativa cooperação entre instituições públicas de ensino, sobretudo universidades e secretarias de educação, estaduais e municipais. Há, também, uma forte tendência à incorporação de métodos, técnicas e tecnologias de EAD em um sistema integrado de oferta de ensino superior, permitindo a organização de cursos com a combinação

de recursos de ensino-aprendizagem, presenciais e não presenciais, sem que se criem dois sistemas de formação separados e mutuamente excludentes.

É importante registrar aqui que mudar um curso presencial para *online* não implica apenas em reorganizar o conteúdo; mas transformar a pedagogia. Exige um novo papel para o professor, uma nova postura para o aluno e uma nova visão da educação (PALLOFF; PRATT, 2002).

Outro dado interessante a destacar, refere-se à visão da EAD como possibilidade de democratização de conhecimentos, da educação. Cabe, no entanto, indagar se esta visão vai além de uma perspectiva pragmática, situando a EAD como “um caminho para a democratização de bens culturais e técnicos produzidos pela sociedade e a formação do cidadão” (PRETI, 2000, p.38). Nesta linha de raciocínio, é fundamental apagar a imagem de EAD como alternativa educacional barata, e sim voltada para o maior número possível de trabalhadores. Como nos aponta Preti (2000), hoje está totalmente superada a dimensão técnico-instrumental da EAD; portanto o que se precisa é discutir e compreender as suas possibilidades enquanto alternativa educacional de qualidade. Somente com qualidade é que a EAD se transforma em instrumento de democratização de oportunidades, de educação.

Para citar algumas experiências com o ensino *online*, destacamos as redes e consórcios de universidades que, em nosso país, obtiveram êxito na educação permanente *online* sem que os alunos precisem se deslocar assiduamente de seus lares ou locais de trabalho. Dentre os consórcios desta natureza, podemos citar exemplos: (a) Centro de Educação Superior do Rio de Janeiro (CEDERJ)³ - trata-se de iniciativa do governo fluminense em parceria com universidades públicas e prefeituras municipais para viabilizar a democratização do ensino superior gratuito e de qualidade. Este consórcio promove cursos de extensão, graduação e pós-graduação; (b) Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁴, o programa busca ampliar e

³ Mais detalhes sobre o Cederj na URL <http://www.cederj.edu.br>

⁴ Mais detalhes sobre UAB: <http://uab.capes.gov.br/>

interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da EAD. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública; (c) Centro Universitário Internacional (UNINTER)⁵ que há mais de 18 anos tem como missão dedicar-se ilimitadamente na oferta do ensino de qualidade, levando soluções inovadoras em educação para todos os cantos do país. O Grupo UNINTER está sediado em Curitiba (PR), com 443 polos de apoio presencial, oferecendo produtos e serviços com foco no segmento educacional. São cursos superiores de graduação e pós-graduação, nas modalidades Presencial, Semipresencial e a Distância.

Essas experiências indicam que a EAD vem ganhando força na dimensão de formação permanente *online*. Assim, através desse estudo, pretendemos estimular a oferta de novos cursos na modalidade à distância no INCQS. O que poderia preencher uma lacuna na política de EPS (incentivada pelo Ministério da Saúde), que tem gerado uma plêiade de profissionais da área da saúde inconformados com a realidade vivida.

Porém uma questão não pode ser esquecida, a gestão acadêmica de um projeto de curso de EAD deve estar integrada aos demais processos da Instituição, ou seja, é de fundamental importância que o aluno de um curso a distância tenha as mesmas condições e suporte que um aluno presencial, e o sistema acadêmico deve priorizar isso, no sentido de oferecer ao aluno, geograficamente distante, o acesso aos mesmos serviços disponíveis para o aluno do ensino tradicional, como: matrícula, inscrições, requisições, acesso às informações institucionais, secretaria e tesouraria (VIANNEY; TORRES; SILVA, 2003).

⁵ Mais detalhes sobre UNINTER: <http://uninter.com/graduacao-semipresencial>

6 CONCLUSÕES

Concluimos este trabalho, com a certeza de que a EAD *online* é um espaço propício à formação dos profissionais de Vigilância Sanitária. Nos parece, no entanto, que muito ainda se tem que avançar até que melhores caminhos sejam encontrados para os cursos virtuais. Acreditamos que não possa haver um único modelo e que, também, não caiba trazer fórmulas desgastadas do ensino presencial para esta realidade. Pensamos, no entanto, que as alternativas de ensino-aprendizagem *online* precisam estar apoiadas na visão de rede, conforme alertou Alves (2001) e na dimensão de inovação apresentada, ou seja, como processo entrelaçado à pesquisa.

Partindo dessa premissa, chegamos ao Produto Tecnológico produzido durante a realização do Mestrado Profissional. Este contempla a produção de material didático e instrucional e a implantação da metodologia de EAD no desenvolvimento de um curso de atualização. Através da implementação desta proposta, esperamos que futuramente outros cursos de atualização oferecidos pelo INCQS possam ser viabilizados na modalidade à distância.

Visto que o Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Vigilância Sanitária do INCQS oferece vários cursos de atualização e capacitação profissional em serviço de maneira presencial, aos profissionais oriundos dos Lacens de todo o Brasil, e a participação dos mesmos é muitas vezes discreta, devido à falta de recursos significativos destinados a capacitação de recursos humanos no âmbito da Vigilância Sanitária, entendemos que a modalidade de EAD, poderá possibilitar ao INCQS condições para atender às novas demandas por ensino e capacitação mais ágeis, baseando-se na compreensão de que, a EAD distingue-se como uma modalidade não convencional de educação, capaz de atender com grande perspectiva de eficiência, eficácia e qualidade aos anseios de universalização do ensino e também, como meio apropriado à permanente atualização dos conhecimentos gerados pela ciência e cultura humana.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA. **I Conferência Nacional de Vigilância Sanitária**. Relatório Final. Brasília: ANVISA, 2001.

AGENCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA. Comitê de políticas de recursos humanos para a Vigilância Sanitária. VI Congresso Nacional da Rede Unida - **Vigilância Sanitária: a formação profissional em pauta**. Belo Horizonte, 2005. Disponível em: < <http://www.anvisa.gov.br/institucional/snvs/coprh/index.htm> > Acesso em: 07 out. 2012.

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA. **Sistema Nacional de Vigilância Sanitária**. 2014. Disponível em: <<http://portal.anvisa.gov.br/wps/content/Anvisa+Portal/Anvisa/Profissional+de+Saud e/Assunto+de+Interesse/Enderecos+das+Vigilancias+Sanitarias>> . Acesso em: 12 mar. 2015.

ALAVA, S. et al. **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas de formação de educadores**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.

ALVES, J. R. M. **A educação a distância no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994.

ALVES, L.; NOVA, C. **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Ed. Futura, 2003.

ALVES, N. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, N.; GARCIA, R.L. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: Ed. DP & A, 2001.

ALMEIDA, F. J.; FONSECA JR, F. M. **Projetos e ambientes inovadores**. Brasília: Ed. MEC – SEED – ProInfo. Série Estudos. Educação a distância, 2000.

ALONSO, M. Desenvolvendo a autonomia do aluno em EAD. In: ALMEIDA, F.J. (Coord.). Projeto Nave. **Educação a distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem**. São Paulo: Ed. PUC/SP, 2001.

ARGENTO, H. T. **Ensino online e formação continuada: (re)dimensionando a prática pedagógica**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2004.

ARGENTO, H. T. Projeto pedagógico de curso: pedagogia *online*. Rio de Janeiro: SUAM, 2014.

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. e HANESIAN, H. (1980). **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro, Ed. Interamericana. Tradução para português, de Eva Nick et al., da 2ª ed. de *Educational psychology: a cognitive view*.

AZEVEDO, W. **Panorama atual da EAD no Brasil**. 2000.

<<http://www.tvebrasil.com.br/salto/distancia/default.htm>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

BEHAR, P. A. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. São Paulo: Ed. Artmed, 2009.

BEHRENS, M. A. Projeto de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M; MASETTO, M. T; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 2007. 13 ed. Campinas (SP): Ed. Papyrus, p. 67-132.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas (SP): Ed. Autores Associados, 2000.

BENINI, A. **Perfil dos recursos humanos das vigilâncias sanitárias municipais da 14ª regional de saúde**. 2009. Monografia (Especialização em Formulação e Gestão de Políticas Públicas), Fundação Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2009. 24 p.

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface – comunicação, saúde e educação**, v. 1, n. 2, p. 139-154, 1998.

BERTANI, I. F.; SARRETA, F. O.; LOURENÇO, E. A. S. **Aprendendo a construir saúde: desafios na implantação da política de educação permanente em saúde**. Franca: UNESP, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 1, de 20 de fevereiro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. Seção 1, p.15. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces012003.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Senado, Brasília, DF, 191-A de 5 out. 1988.

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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, de 20 dez. 2005, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em 15 jan. 2015.

BRASIL. Lei de Criação da Anvisa. Lei n 9.782, de 26 de janeiro de 1999. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 jan. 1999. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9782.htm> . Acesso em: 20 abr. 2013.

BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.intelecto.net/ead/ldb.htm> . Acesso em: 05 dez. 2012.

BRASIL. Lei Orgânica da Saúde, Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 set. 1990. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm> . Acesso em: 20 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em medicina, 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Med.pdf> . Acesso em: 05 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 1.996, de 20 de agosto de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 ago. 2011. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/prt1996_20_08_2007.html . Acesso em: 10 mai. 2015.

BRASIL. Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Secretaria de Gestão do trabalho e da Educação na saúde. **Departamento de Gestão da Educação em Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_educacao_permanente_saude.pdf . Acesso em: 20 mai. 2015.

BRASIL. Política de Educação e Desenvolvimento para o SUS Caminhos para a Educação Permanente em Saúde. **Departamento de Gestão da Educação em Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica2_vp.pdf . Acesso em: 20 mai. 2015.

CARVALHO, M.A.P.; STRUCHINER, M. **Um Ambiente Construtivista de Aprendizagem a Distância: Estudo da Interatividade, da Cooperação e da Autonomia em um Curso de Gestão Descentralizada de Recursos Humanos em Saúde**, ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância: 2005. Disponível em: <http://www.abed.gov.br> . Acesso em: 15 abr. 2015.

CASTANHO, M. E. Professores e Inovação. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E.; VILLAS BOAS, B. M. (Orgs). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. 2000. Campinas: Ed. Papirus.

CECCIM, R. B. A emergência da educação e ensino da saúde: interseções e intersectorialidades. **Revista Ciência & Saúde**, v. 1, n. 1, p. 9-23, 2008.

CECCIM, R. B. Educação permanente em Saúde: desafio ambicioso e necessário. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 9, n. 16, p 161-77, 2005.

CECCIM, R. B.; FERLA, A. A. Educação Permanente em Saúde. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes.html> . Acesso em 20 jun. 2015.

_____, FEUERWERKER, L. C. M. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 20, n. 5, p. 1400-1410, 2004.

COSTA, E. A.; ROZENFELD, S. Constituição da Vigilância Sanitária no Brasil. In: ROZENFELD, S. (Org.). **Fundamentos da Vigilância Sanitária**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2000. p. 15-40.

COSTA, E. A. **O Trabalhador de Vigilância e a Construção de uma nova Vigilância Sanitária**, 6.º Seminário Temático da ANVISA, 2 de maio de 2001.

Disponível em:

<http://www7.anvisa.gov.br/Institucional/snvs/coprh/seminario/trab_vigi_san.pdf>

Acesso em: 18 set. 2012.

COSTA, E. A. Vigilância Sanitária: Defesa e proteção da saúde. In: ROUQUAYROL, M. Z. **Epidemiologia e Saúde**. 5ªEd. Rio de Janeiro: Ed. MEDSI, 1999.

DAVINI, M.C. **Enfoques, problemas e perspectivas na educação permanente dos recursos humanos de saúde**. In: Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação em Saúde. Departamento de Gestão da Educação em Saúde. Política nacional de educação permanente em saúde. Brasília, 2009. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_educacao_permanente_saude.p>. Acesso em: 12 mar. 2015.

DELORS, J. Os quatro pilares da educação. In: DELORS, J (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Ed. Cortez, 1999. P. 89-102.

DEMO, P. **A tecnologia na educação e na aprendizagem** – Palestra ministrada no Educador 2000 - Congresso Internacional de Educação; Disponível em <http://www.edutecnet.com.br/Textos/Alia/MISC/pdemo.htm> > Acesso em 27 maio. 2000.

DESCHÊNES, A. J. et al. Construtivismo e Formação à Distância. **Tecnologia Educacional**, v. 26, n. 140, 1998.

DEWEY, J. **Como pensamos**. 3 ed. São Paulo: Ed. Editora Nacional, 1959.

DRUCKER, P. **Sociedade pós-capitalista**. 6. ed. São Paulo: Ed. Pioneira, 1997.

DUARTE, A. J. C.; TEIXEIRA, M. O. Trabalho e educação na saúde: um olhar na Vigilância Sanitária. **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 7, 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienepec/pdfs/1157.pdf>> . Acesso em: 12 abr. 2015.

FAGUNDES, M. **Habilidades e competências**. 2008. Disponível em: www.catho3.com.br . Acesso em: 12 set. 2013.

FAZENDA, I. C. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Ed. Papyrus, 1994.

FLÓRIDE, M. A.; STEINLE, M. C. B. Formação continuada em serviço: uma ação necessária ao professor contemporâneo. **Cadernos PDE**, v. II, versão *online*. 2008. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_uenp_ped_md_marcia_augusta_floride.pdf . Acesso em: 12 mar. 2015.

FORCHERI, P.; MOLFINO M. T.; QUARATI, A. ICT Driven Individual Learning: New Opportunities and Perspectives. **Educational Technology & Society**, v. 3, n. 1. 2000. Disponível em: http://www.ifets.info/journals/3_1/forcheri.html. Acesso em: 23 mar. 2015.

FRANCO, F. C. **Consciência sanitária: uma questão de comunicação e saúde. Um estudo sobre a Vigilância Sanitária de Vitória**. 2005. 148 f.. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2005. Disponível em:

http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_arquivos/5/TDE-2006-10-10T122948Z-81/Publico/Fabiana%20Campos%20Franco.pdf .Acesso em 12 mar.2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2003.

GARIBOTTI, V.; HENNINGTON, E. A.; SELLI, L. A contribuição dos trabalhadores na consolidação dos serviços municipais de vigilância sanitária. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 22, n. 5, p. 1043-1051, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Ed. Atlas, 1991.

GUTIERREZ, F.; PIETRO, D. **A mediação pedagógica: educação a distância alternativa**. Campinas: Ed. Papyrus, 1994.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2001.

INCQS. **História**. Disponível em: <http://www.incqs.fiocruz.br/index.php?option=com_content&view=article&id=820%3Ahistoria&catid=145>. Acesso em: 23 ago. 2014.

JAPIASSU, H. **A Pedagogia da incerteza**. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1983.

KENSKI, V. Processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. In: ROSA, D.E.G.; CAMILO DE SOUZA, V. (Orgs.). **Didática e prática de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: Ed. DP & A, 2002.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. C. (Org.). **Gestão democrática da educação**:

atuais tendências, novos desafios. 6 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2008. v. 1, p. 33-58.

LANDIM, C. M. M. P. F. **Educação à distância: algumas considerações.** Rio de Janeiro: Cláudia Maria Das Mercês Paes Ferreira Landim, 1997.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: para uma antropologia do ciberespaço.** São Paulo: Ed. Loyola, 1994.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade São Paulo, São Paulo, 2001.

LOBO NETO, F. J. S. L. Educação a distância: função social. **Tecnologia Educacional**, v. 20, n. 101, p. 70-77, 1991.

LUCCHESI, G. A. Vigilância Sanitária no Sistema único de Saúde. In: DE SETA, M. H. (Org). **Gestão e vigilância sanitária: modos atuais do pensar e fazer.** Rio de Janeiro, Ed. Fiocruz, 2006.

LUCCHESI, G. Vigilância Sanitária: o elo perdido. **Divulgação em Saúde para Debate n° 7.** Londrina: Ed. Cebes, 1992.

LYRA, E. P. **Você sabe exatamente o que faz um agente da Vigilância Sanitária?** 2011. Disponível em: <http://www.isaudebahia.com.br/noticias/detalhe/noticia/voce-sabe-exatamente-o-que-faz-um-agente-da-vigilancia-sanitaria/> . Acesso em: 12 mar.2015.

MARTINS FILHO, I. G. S.; FERRARI, I.; NASCIMENTO, A. M. (Org.). **História do Trabalho, do Direito do Trabalho e da Justiça do Trabalho.** São Paulo: Ed. LTR, 2002.

MATA, M. L. Educação a distância e novas tecnologias: um olhar crítico. **Tecnologia Educacional**, v. 22, n. 123/124, p. 8-12, 1995.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada.** São Paulo: Ed. Thompson Learning, 2007.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente.** Campinas: Ed. Papyrus, 2000.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadoras com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 2007. 13 ed. Campinas (SP): Ed. Papyrus, p. 11-68.

MOTA, L. B.; AGUIAR, A. C. Novas competências profissionais em saúde e o envelhecimento populacional brasileiro: integralidade, interdisciplinaridade e intersetorialidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.12, n.2, p.363-372, 2007.

MUNIZ, L. D. R. C; COSTA, L. A; MUNIZ, V. R. C. **Formação de profissionais para o SUS: A importância da educação permanente em saúde. 2010.** Disponível em: <[http://www.uespi.br/prop/XSIMPOSIO/TRABALHOS/PRODUCAO/Ciencias%20da%20Saude/FORMACAO%20DE%20PROFISSIONAIS%20PARA%20OO%20SUS%20-%20A%20IMPORTANCIA%20EDUCACAO%20PERMANENTE520EM%20SAUDE.p](http://www.uespi.br/prop/XSIMPOSIO/TRABALHOS/PRODUCAO/Ciencias%20da%20Saude/FORMACAO%20DE%20PROFISSIONAIS%20PARA%20OO%20SUS%20-%20A%20IMPORTANCIA%20EDUCACAO%20PERMANENTE520EM%20SAUDE.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2013.

NASCIMENTO, A. **Caderno de Debates da 1ª Conferência Nacional de Vigilância Sanitária.** Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz. 2001.

NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Ed. Dom Quixote, 1992.

OEIRAS, J. Y. Y. **ACEL: Ambiente Computacional Auxiliar ao Ensino/Aprendizagem a Distância de Línguas.** 1998. 154 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) - Instituto de Computação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula online.** Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.

PAULA, K. C.; FERNEDA, E.; CAMPOS FILHO, M. P. **Elementos para implantação de cursos à distância. Colabor@-revista digital,** v. 2, n. 7, 2004. Disponível em: http://www.ricesu.com.br/colabora/n7/artigos/n_7/pdf/id_02.pdf . Acesso em: 24 mar. 2015.

PERES, A.; CIAMPONE, M. H. Gerência e competências gerais do enfermeiro. **Texto Contexto Enfermagem,** v. 15, n. 3, p. 492-9. 2006.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação.** 1ed. Porto Alegre (RS): Ed. Artmed,1999.

PETERS, O. **Didática de ensino a distância.** São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2001.

PRETI, O. (Org.). **Educação a Distância: construindo significados.** Cuiabá: UFMT, 2000.

RAMAL, A C. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem.** 1 ed. Porto Alegre (RS): Ed. Artmed, 2002.

REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 14ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002. p.138.

REVISTA RACINE. **Vigilância Sanitária.** Ano XII nº 70. Setembro/Outubro 2002.

RIBEIRO, M. L. S. **Educação escolar e práxis.** São Paulo: Ed. Iglu, 1991.

ROVERE, M. R. Educação permanente em saúde: desafio ambicioso e necessário. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação,** v. 9, n. 16, p. 169-171, 2005.

ROVERE, M. R. Gestión estratégica de la educación permanente en salud. In: HADDAD, J.; ROSCHKE, M. A. C.; DAVINI, M. C. **Educación permanente de personal de salud**. 1994. Disponível em: <http://www.opas.org.br/mostrantp.cfm?codigodest=586> . Acesso em: 15 mar.. 2015.

SARRETA, F. O.; BERTANI, I. F. Perspectivas da educação permanente em saúde. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 4, p. 1-10, 2009.

SARRETA, F.O. **Educação permanente em saúde para os trabalhadores do SUS**. São Paulo: Ed. UNESP. 2009. 248p. Disponível em: <<http://book.scielo.org>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000.

SILVA, E. L.; CUNHA, M. V. A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. **Ciência da Informação**, v. 31, n. 3, p. 77-82, 2002.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de dissertações**. 4ª ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.

SILVA, M. Educação e comunicação interativas: contribuições para o desenho didático e para a mediação docente na educação *online*. In: SILVA, M. (Org.). **Formação de professores para docência online**. 3 ed. São Paulo: Ed. Loyola, v. 1, p. 87-232, 2011.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Quartet, 2002.

SOARES, S. G. Inovações no ensino superior: reflexões sobre a educação a distância. In: CASTANHO, M. E. L. M. **O que há de novo no ensino superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas (SP): Ed. Papirus, 2000.

TESSAROLLO, M. R. M. **Ambiente de autoria de cursos à distância (AutorWeb)**. 2000. 97 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Instituto de Computação Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

VIANNEY, J.; TORRES, P. L.; SILVA, E. A universidade virtual no Brasil. Tubarão: Ed. Unisul, 2003.

WAHRLICH, B. M. S. **Reforma administrativa na era Vargas**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1983.

ANEXO A
FICHA DE CADASTRO DE CURSO DE ATUALIZAÇÃO

Nome do Curso: ATUALIZAÇÃO EM CONTROLE MICROBIOLÓGICO DE SANEANTES COM AÇÃO ANTIMICROBIANA

Modalidade: Atualização

Coordenador(es) do Curso: Dra. Maria Helena Simões Villas Bôas (Doutor)

Coordenador Substituto: XXXXXXXXXXXXX

Setor / Laboratório ou Departamento Responsável: Setor de Saneantes/DM

Colaboradores: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Objetivo: Atualizar o aluno abordando a legislação sanitária vigente e aspectos teóricos/ práticos dos ensaios para a avaliação da atividade antimicrobiana, de acordo com as metodologias oficialmente adotadas no Brasil.

Clientela: Profissionais com nível superior atuantes na área de saneantes, sendo preferencialmente aceitos aqueles oriundos dos Laboratórios Centrais de Saúde (LACENs) e de Instituições Públicas.

Do Curso:

a) Descrição/Conteúdo Programático:

1. Legislação Sanitária geral;
2. Legislação Sanitária específica aplicada aos saneantes;
3. Noções sobre métodos empregados na avaliação da atividade antimicrobiana de saneantes (Método da diluição de uso; Método para avaliação da atividade fungicida; Método para avaliação da atividade bactericida de desinfetantes nas formas de spray e aerossol; Método para avaliação da atividade esporocida e Método para avaliação da atividade micobactericida);
4. Estudo de caso;
5. Avaliação.

b) Bibliografia:

1. American Public Health Association. Standard methods for the examination of water and wastewater. American Public Health Association, American Water Works Association and Water Pollution Control Federation. 18 ed., 1992, p. 9-5.
2. Brasil – Resolução nº 14 de 28 de fevereiro de 2007. Aprova o Regulamento Técnico para Produtos Saneantes com Ação Antimicrobiana harmonizado no âmbito do Mercosul através da Resolução GMC nº 50/06, que consta em anexo à presente Resolução. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 05 mar 2007.
3. Brasil – Resolução nº 35 de 16 de agosto de 2007. Dispõe sobre o Regulamento Técnico para produtos saneantes com ação antimicrobiana utilizados em artigos semicríticos. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, p. 44-46, 18 ago 2010. Seção 1.
4. Brasil – Resolução nº 31 de 04 de julho de 2011. Dispõe sobre a indicação de uso dos produtos saneantes na categoria "Esterilizante", para aplicação sob a forma de imersão, a indicação de uso de produtos saneantes atualmente categorizados como "Desinfetante Hospitalar para Artigos Semicríticos" e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 07 jul. 2011.
5. Dey, B.P. & Engley, JR. F.B. Neutralization of antimicrobial chemicals by recovery media. Journal of Microbial Methods, 1994, 19: 51-58.
6. Rozenfeld, S. (Org.) Fundamentos de Vigilância Sanitária. 2000. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2000. 304 p.
7. Legislação Geral (Lei nº 6.360, de 23 de setembro de 1976; Lei nº 6.437, de 20 de agosto de 1977; Lei nº 6.437, de 20 de agosto de 1977; Lei nº 9.782, de 26 de janeiro de 1999; Decreto nº 3.029, de 16 de abril de 1999; Decreto nº 7.508, de 28 de junho de 2011; Decreto nº 8.077, de 14 de agosto de 2013).
8. The United States Pharmacopeia. 31 ed. Rockville: The United Pharmacopeial Convention, 2008. 3 v.
9. Tomasino, S. Disinfectants. In: Official Methods of Analysis. 18 ed. Revision 3. Gaithersburg: Association of Official Analytical Chemists, 2012. cap. 6.
10. United States Environmental Protection Agency. Efficacy data requirements; Sterilizers. Washington, DC 1981 (DIS/TSS-9).

c) Regime Didático: Carga horária total de 60h;

d) Número de vagas: 20

Da Inscrição:

a) Período de Inscrição: As inscrições estarão abertas de (a definir pela CPE dd/mm/aa a dd/mm/aa até 70 dias antes da realização do curso).

b) Documentação Exigida: Os candidatos deverão preencher o formulário eletrônico de inscrição disponível no site www.sigals.fiocruz.br > Inscrição > EAD > Atualização > Instituto Nacional de Controle de Qualidade em Saúde (INCQS), a qual deverá ser impressa, assinada e enviada à Secretaria Acadêmica do INCQS, juntamente com os documentos: o currículo *vitae* atualizado, a carta de indicação da Instituição de origem (texto livre) nominal à Coordenação de Pesquisa e Ensino, fotocópia do diploma de graduação e o formulário perfil do candidato preenchido.

A documentação deverá ser enviada para a CPE até 48 h após o encerramento da inscrição.

c) Homologação: O resultado será divulgado no dia (a ser definido pela CPE) no site www.sigals.fiocruz.br. Só serão homologadas as inscrições que forem recebidas no período estabelecido e que contenham toda a documentação exigida. A homologação da inscrição não será objeto de recurso.

Da Seleção:

a) Processo de seleção: a seleção será realizada através da análise do Currículo, da Carta de indicação da instituição de origem e do formulário perfil do candidato que será realizada de dd/mm/aa a dd/mm/aa (a ser definido pela CPE)

b) Critério de Seleção: será preferencialmente selecionado o candidato que apresente as melhores condições de implantação e disseminação das metodologias.

c) Resultado: O resultado será divulgado no dia (a ser definido pela CPE) através do site www.sigals.fiocruz.br e através do e-mail dos candidatos que participaram do processo. (Até 60 dias antes da realização do curso – período a ser definido pela CPE)

d) Recursos: Após liberação do resultado de seleção, o candidato terá 24h para impetrar recurso. A homologação final do resultado da seleção será publicada em até 72h do recurso impetrado.

Importante: o candidato deverá confirmar a sua participação até 72h após a homologação ao endereço eletrônico cpe@incqs.fiocruz.br. Caso contrário a sua vaga será disponibilizada, sempre obedecendo aos critérios de seleção, entre os candidatos não contemplados.

Da Certificação:

a) Avaliação: Ao final do curso, o cursista será avaliado por meio de atividades avaliativas, contemplando trabalhos dissertativos, participação de fóruns e apresentação um trabalho final contemplando uma análise de um estudo caso. Todo conjunto resultará no grau de aproveitamento do curso. A composição da nota será obtida pela média ponderada de todas as atividades realizadas pelo cursista, sendo aprovado aquele que atingir conceito C (nota igual ou superior a 6 (seis)).

b) Certificação/Titulação: ao término do curso o aluno receberá o Certificado, desde que o mesmo apresente o aproveitamento exigido no item anterior. O Certificado de Conclusão do Curso de Atualização será enviado via Correios.

Informações Adicionais:

Para envio de documentação e outras informações:

Instituto Nacional de Controle de Qualidade em Saúde

Coordenação de Pesquisa e Ensino/Secretaria Acadêmica

Av. Brasil, 4365 - Manguinhos – Rio de Janeiro – RJ - CEP: 21040-900

Tel.: (0-xx-21) 3865-5112

Fax: (0-xx-21) 2290-0915

E-mail: cpe@incqs.fiocruz.br

Homepage: <http://www.incqs.fiocruz.br>

Horário de Funcionamento: de segunda à sexta de 08h às 12h e de 13h às 17:00h.