

04

Formação

Formação de formadores:
a nova docência na educação
básica e profissional

Janeiro de 2002

Ministério da Saúde

Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde - SIS

Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem- PROFAE

Sumário

Editorial

3

**A potencialidade da formação de formadores no âmbito do PROFAE –
saúde promovendo educação profissional**

Artigos

5

Ser professor: necessidade de formação profissional específica
Francisco José da Silveira Lobo Neto

15

**A formação do formador no PROFAE: refletindo sobre uma proposta
na área de enfermagem**
Maria Inês do Rego Monteiro Bonfim e Milta Neide Freire Barron Torrez

35

Reflexões sobre o desafio de ser tutor
Juliane Corrêa

43

**A articulação entre as áreas de educação e de enfermagem: estratégia para a formação
pedagógica de enfermeiros-docentes**
Marisa Antonini Ribeiro Bastos e Maria Teresa Marques Amaral

59

Abrindo trilhas, descortinando novos horizontes na educação a distância
Ymiracy Nascimento de Souza Polak e Silvia Teresa Sparano Reich

Entrevista

75

**Formação de formadores para a educação profissional: um processo
de aprendizagem sustentável da cidadania**
Ruy Leite Berger Filho
Secretário de Educação Média e Tecnológica - Semtec - Ministério da Educação

Editorial

A potencialidade da formação de formadores no âmbito do PROFAE – saúde promovendo educação profissional

A Educação a Distância, cada vez mais, se coloca como uma ferramenta essencial para os processos de qualificação profissional e, sua implementação, com qualidade, deverá sempre passar por um processo de organização complexo, com parcerias e trocas de experiências. Os artigos que se seguem apresentam os desafios desta trajetória. Eles definem as questões que devem fazer parte do cotidiano das instituições preocupadas com o desenvolvimento de propostas para a Educação e, em especial, para a Educação Profissional.

Os autores expressam a complexidade da temática ao descrever a organização do curso, articulando-a ao contexto do PROFAE. A necessidade de formar professores com perfil amplo, rompendo com práticas educacionais tradicionais e, ao mesmo tempo, pensando na condição de distanciamento dos trabalhadores da Área de Enfermagem desta lógica, eleva a importância da discussão de paradigmas referentes ao papel do tutor e mesmo do professor, servindo como referencial para aqueles que se envolverão numa prática de Educação a Distância.

Nesse sentido, a reflexão sobre o magistério, resgatando seu papel na transformação da realidade, combina em muito com nossos objetivos. Esta também é a rotina do profissional de Saúde, na busca da superação de limites individuais e coletivos. A lida diária com dificuldades é certamente um grande aprendizado, mas, seu enfrentamento será mais qualificado com a possibilidade de compreensão da realidade para além do conhecimento instrumental. A proposta pedagógica aqui discutida se situa neste contexto.

Por outro lado, estaremos debatendo conceitos de competências, problematizando a elaboração de currículos e mostrando a necessidade de estabelecermos parcerias para obtermos sucesso. Evidencia-se que projetos ousados, como este, deverão romper com fragmentações há muito sedimentadas nas instituições formadoras e nos espaços de formulação e de decisão sobre políticas públicas. As experiências apresentadas apontam caminhos para isso.

Dessa forma, a importância do resgate dos pressupostos teóricos faz desta experiência algo muito especial, principalmente por tratarmos de parcerias com as Universidades. Reunir num mesmo projeto a Escola Nacional de Saúde Pública e um conjunto de Universidades de todo o País, a partir de um Projeto do Ministério da Saúde, o PROFAE, com uma condução coletiva, representa um grande avanço.

Valcler Rangel Fernandes
Gerente do Componente de Fortalecimento
Institucional do PROFAE

Ser professor: necessidade de formação profissional específica

To be a teacher: need of specific professional training

Francisco José da Silveira Lobo Neto
Mestre em Educação - Universidade Federal Fluminense

Resumo: Ser professor exige a construção sistemática e responsável de uma relação mediadora com os educandos, promovendo o encontro e o confronto dos diversos projetos existenciais de cada aluno, com os conhecimentos, os comportamentos, as atitudes, os sentimentos e os valores gerados e geridos no processo histórico de produzir a existência humana.

O objetivo do presente artigo é analisar a profissão docente para identificar sua especificidade e para oferecer encaminhamentos de ação sobre a sua necessária formação básica e continuada.

Assim, estaremos primeiramente identificando o perfil profissional do professor para, em seguida, demonstrar a necessária especificidade e características da formação docente, particularmente voltada para uma profissão que se constrói na prática social. Ao lado do domínio do conteúdo da área de sua responsabilidade e da capacidade técnica de conduzir seu apoio pedagógico ao projeto educacional de seus alunos e da sociedade, é fundamental, ainda, trabalhar os instrumentais de reflexão, julgamento e decisão de ação para que o professor cumpra a plenitude de seu papel como educador.

Palavras-chave: Ensino; Educação; Educação a Distância.

Abstract: To be a teacher demands responsible and systematic construction of a mediating relationship with students, promoting the gathering and facing of different existential projects of each student, with the knowledge, the behaviors, the feeling and values generated and managed along the historical process of producing human existence.

The objective of this paper is to analyze the teacher profession for identifying its specificity and for providing actions guidelines about its basic and continuous training.

Therefore, we shall firstly identify the teacher professional profile and then evidencing the required specificity and characteristics of teaching formation, as especially addressed for a profession constructed based on social practice. Besides the dominium on the content of its field and the technical capacity for carrying out its pedagogical support to his/her student's and the society's educational project, it is crucial to work the tools for reflection, judgment and decision-making, so that the teacher can fully accomplish his/her role as an educator.

Keywords: Teaching; Education; Distance Education.

Ser Professor

O que é ser professor?

A simplicidade da pergunta, direta e objetiva, sugere que se terá uma resposta também simples, direta e objetiva. Mas, a História nos mostra que – por ser contextualizada na existência concreta das pessoas interagentes em grupos sociais diferenciados por uma diversidade marcada no tempo e nos espaços – não se pode confiar muito em simplicidade de respostas.

Ao contrário, torna-se mais acentuada a complexidade da resposta quando consideramos uma outra diversidade: aquela que se fundamenta na correlação da atividade professoral como expressão da atividade de ensino, mas também como responsável por uma atuação que, para além do ensino, se exige educativa. Para além do saber conhecer e do saber fazer, toma consciência de sua responsabilidade no saber viver, conviver, ser.

E porque complexa, a resposta também se diversifica na pluralidade das leituras do mundo de relações interpessoais, intra e intergrupais que se multiplicam, intensificam e aceleram. Leituras de um mundo que é contexto necessário e que - pelo caminho das significações - incorpora a materialidade dos produtos e processos como elementos integrados do saber e do ser.

E, no entanto, no cuidado de formular a pergunta e dar título ao texto, procura-se encaminhar a resposta, tentando eliminar o risco de falácias e armadilhas. Certamente simplificadoras, mas ao custo de incontornável desvio no caminho de busca e encontro de significações satisfatórias.

Ser professor, o que é? Ao perguntar com essas palavras já se diminui a possibilidade de respostas que se limitem apenas aos âmbitos do fazer e do saber. Nem nos basta o elenco de tarefas a serem cumpridas; nem nos é suficiente a explicitação organizada de conhecimentos a serem

competentemente trabalhados; nem nos satisfaz o conjunto de comportamentos, atitudes e valores a serem cultivados e adotados. Importantes e imprescindíveis, sim. Mas desde que referidos ao projeto maior de ser - que evidentemente inclui o saber e o fazer - tanto do aluno como do professor.

Ser professor é exercer, numa perspectiva de totalidade pessoal, as mediações possíveis da relação do aluno com o mundo, visando facilitar sua percepção, apreensão, domínio e, portanto, capacidade transformadora da realidade. Mas é também exercer, na mesma perspectiva de totalidade, uma relação interpessoal visando apoiar o aluno na construção de sua personalidade, facilitando-lhe o processo de lidar com suas possibilidades e limitações, com suas alternativas de escolhas e opções, com suas necessidades e condicionamentos. Ser professor é, ainda, exercer a mediação coordenadora das relações do aluno com o outro numa descoberta de leituras coletivas da realidade, na construção de uma solidariedade social de conquista conjunta de conhecimento e percepção da realidade, de proposta conjunta de transformação da realidade percebida.

Neste sentido, ser professor pressupõe “mais do que o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir”. O que se exige é a compreensão plena das questões envolvidas em seu trabalho, isto é, a capacidade de identificá-las e resolvê-las autonomamente, responsabilizando-se pelas decisões tomadas. Significa, portanto, uma capacidade e atitude críticas que lhe permita avaliar seu trabalho, suas opções, suas decisões. Mas, como ser professor é também um “ser com outros”, um exercer conjuntamente a prática social de educar, é necessário interagir “cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade” que o reconhece e dele espera o exercício profissional docente.

E é no quadro desse exercício profissional que se inscreve a respon-

sabilidade de ensinar, como elemento mais evidente e referência fundamental do perfil profissional do professor. É, portanto, importante ter presente que tempo e espaço conotam o significado, o sentido do ensinar. Porque, sendo como o é, manifestação de ação educativa, o ensino também se define no contexto cultural e como prática social.

Evidentemente, o domínio do campo de conhecimento que será objeto da atividade docente é menos um traço de perfil, constituindo-se, sobretudo, em um pressuposto. A questão que se deve levantar aqui, com toda clareza, é a da insuficiência de “saber a matéria” para definir alguém como profissional professor, mesmo afirmando que, sem “saber a matéria”, ninguém poderá ser admitido como professor.

“O trabalho do professor” – segundo palavras do Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors – “não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes (...). Além disso, a necessidade de o ensino contribuir para a formação da capacidade de discernimento e do sentido das responsabilidades individuais impõe-se cada vez mais nas sociedades modernas se se pretende que os alunos sejam, mais tarde, capazes de prever e adaptar-se às mudanças, continuando a aprender ao longo de toda a vida” (Delors, 1999, p. 157).

Afastando-se sempre mais de um “autoritarismo magistral”, a autoridade docente se profissionaliza nas competências de estabelecer uma relação pedagógica respeitosa da autonomia do aluno que se educa, de lançar-se com o aluno na interrogação sobre a realidade, de manifestar sua

abertura de espírito na busca da comprovação de hipóteses e na permanente disposição de reconhecer e superar os erros.

Em síntese, sempre lembrando o risco de simplificação e reducionismo, levando em conta também o entendimento do Parecer CNE 009/2001, indicaríamos como traços específicos do perfil profissional do professor: a) uma disposição de orientar os alunos no processo de aprender, por meio do ensino entendido como uma atividade de mediação entre o aluno e os objetos a serem apreendidos; b) um recorrer contínuo ao desenvolvimento das práticas de investigação e pesquisa, como processo de construir o conhecimento; c) um compromisso pessoal com o sucesso do aluno no processo de aprender significativamente o objeto de seu estudo; d) um respeito radical às diferenças individuais e à diversidade cultural entre os alunos, concretizado em proposta de trabalho pedagógico que as leve em conta; e) uma preocupação permanente em promover, nas atividades pedagógicas, atitudes de cooperação e trabalho em equipe; f) um constante estímulo ao enriquecimento cultural, explicitado como apropriação de referências de significação da realidade; e g) uma atitude de rigor profissional na seleção de métodos, tecnologias e materiais de apoio a serem utilizados no desenvolvimento do trabalho docente.

Formação Específica do Professor

Diante de um perfil profissional que pressupõe o domínio do campo de saber e de agir, mas não se esgota nisso, indicando traços específicos que correspondam a ações próprias de quem se propõe a ensinar, não há como deixar de admitir a necessidade de uma formação específica. Formação voltada para o desenvolvimento daquelas qualidades humanas, intelectuais e afetivas, relacionadas com as perspectivas do ensino, tal como entendido no momento presente, tal como vislumbrado em tendências identificadas para um futuro próximo.

As convergências na definição do perfil profissional do professor nem sempre correspondem aos encaminhamentos consensuais no campo da formação. Admite-se até, amplamente, a necessidade de formação específica para os docentes de crianças, na educação fundamental. Uma grande maioria defende a especificidade de formação para o magistério do ensino médio. Nem é tão grande o número dos que julgam importante uma formação específica para o exercício da docência na educação profissional, apenas exigindo o domínio do fazer acompanhado por um saber deste fazer. Menor ainda é o número dos que consideram a necessidade de formação peculiar para o magistério do nível superior, afirmando que o saber sobre o campo de atuação, desde que alimentado pela pesquisa, é credencial e condição suficiente para uma atuação docente de qualidade.

Há ainda, entre aqueles que admitem a necessidade de uma formação específica para um efetivo exercício docente, em todos os níveis, um elevado número de pessoas que define essa formação como simplesmente instrumental. Isto significa que se reduz a especificidade do magistério e de sua formação aos métodos e às técnicas de ensinar.

A verdade é que, também na questão do perfil e formação dos professores, se confrontam concepções diferentes e antagônicas da sociedade e da vida humana. Ao lado de uma visão em compartimentos estanques, em que uma linearidade de justaposição circunscreve as ações isolando-as uma das outras, há uma concepção de solidariedade e totalidade integrada, em que os fatos e as ações, os conceitos e as idéias são interdependentes, relacionados, formando tramas e redes, sempre perpassadas por intenções e propósitos de mudança e transformação.

Esta última concepção se evidencia como a base da indicação, feita acima, do perfil do professor. É, também por

isso, a concepção adotada nas considerações sobre a sua formação específica necessária. Uma formação, que poderá até ser chamada de instrumental, mas que entre os instrumentos - para além das imprescindíveis metodologias e técnicas - exige todo o aparato conceitual-crítico, capaz de dar conta da análise reflexiva da realidade contextual.

Concretamente, em linhas gerais, apontam-se como elementos norteadores dessa formação específica o desenvolvimento de processos pedagógicos capazes de promover: a) o comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; b) a compreensão da educação como prática social e do papel social de toda e qualquer atividade pedagógica; c) o domínio do conhecimento referente ao campo educacional, adquirido sobretudo pela investigação da prática pedagógica; e d) a valorização e administração de seu próprio aperfeiçoamento profissional, em processos mais ou menos sistemáticos de educação continuada.

Conseqüentemente estarão necessariamente presentes na formação docente: a) conhecimentos relativos à realidade social e política e sua repercussão na educação, ao papel social do professor, à discussão das leis relacionadas à educação e à profissão, às questões da ética e da cidadania, às múltiplas expressões culturais e às questões de poder associadas a todos esses temas; b) conhecimento de diferentes concepções sobre temas próprios da docência, tais como, currículo e desenvolvimento curricular, transposição didática, contrato didático, planejamento, organização de tempo e espaço, gestão de classe, interação grupal, criação, realização e avaliação das situações didáticas, avaliação de aprendizagens dos alunos, consideração de suas especificidades, trabalho diversificado, relação professor-aluno, análises de situações educativas e de ensino complexas; c) conhecimentos sobre o desenvolvimento humano que lhe permitam atuar nos

processos de aprendizagem e socialização, inclusive a partir das experiências institucionais e do universo cultural e social em que seus alunos se inserem.; e d) o conhecimento construído “na” e “pela” experiência da prática profissional, vivenciando as diferentes dimensões do contexto, analisando como as situações se constituem e compreendendo como a atuação pode interferir nelas. É um aprendizado permanente, na medida em que as questões são sempre singulares e novas respostas precisam ser construídas.

Inicial e básica, para fazer-se contínua no tempo da atuação profissional, a formação docente é objeto de intensas discussões. Presentes em todos os espaços de debate educacional, especialmente na Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação – Anfope e na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – Anped, estas discussões já apresentam uma trajetória consolidada. A partir da defesa da adoção de uma Base Comum Nacional na formação dos educadores, definida, em Documento de 1984, como a “garantia de uma prática comum nacional de todos os educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação... ela supõe que, ao longo de todo o processo de formação,... em todas as disciplinas pedagógicas e, principalmente, nas de conteúdo específico, busque-se estimular a capacidade questionadora da informação recebida e sua crítica... objetivando formar o hábito de reflexão sobre todas as questões educacionais no contexto mais amplo da sociedade brasileira e a capacidade crítica do educador, face à realidade em que vai atuar” (apud Brzezinski, 2000, p. 193).

O amadurecimento desses debates se deu com respaldo em experiências concretas, levadas a efeito com a reformulação acompanhada e avaliada pela comunidade educacional, de propostas formativas em várias instituições. Foi assim possível apresentar ao Conselho Nacional de

Educação - CNE sugestão consistente de diretrizes curriculares para a formação de educadores centrada nos seguintes eixos articuladores da relação teoria e prática e referentes: a) ao contexto histórico e socio-cultural, compreendendo os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos necessários para a reflexão crítica nos diversos setores da educação na sociedade contemporânea; b) ao contexto da educação compreendendo o estudo dos conteúdos curriculares do campo de atuação pedagógica, os conhecimentos didáticos, as teorias pedagógicas em articulação com as metodologias, tecnologias de informação e comunicação e suas linguagens específicas aplicadas ao ensino, o estudo dos processos de organização do trabalho pedagógico, gestão e coordenação educacional, bem como o estudo das relações entre educação e trabalho, assim como outras, demandadas pela sociedade; e c) ao contexto do exercício profissional em âmbitos escolares e não-escolares, articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa.

Fica evidente que, na especificidade da formação docente, absolutamente necessária na constituição do “ser profissional professor”, de forma alguma se pode cair na tentação de “restringir os saberes docentes àqueles internos às escolas ou às instituições de ensino...” (Linhares, 2001, p. 36). Ao contrário, na dimensão mesma de totalidade da prática educacional, tornam-se específicos da formação docente “tanto os saberes populares, domésticos, familiares, religiosos e políticos, como os eruditos, científicos, filosóficos, artísticos, tecnológicos...” (Ibidem, 37).

E aí está o coração (centro pulsante) da questão desta especificidade, que se define com a mesma abrangência da totalidade: ser professor é ser capaz de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que

enfrenta (Brasil, 2001, item 2.3.6). Esta capacidade só pode ser adquirida a partir da concretude da prática pedagógica como prática social. Nunca trabalhada como simples registro de ação executada, sempre como registro da experiência vivenciada e enriquecida pela reflexão sistemática.

O ser professor, portanto, implica uma formação básica que se inicia e se desdobra como prática refletida na continuidade da ação profissional. Antes, supervisionada no âmbito da relação formativa. Depois, acompanhada no convívio das comunidades profissionais. Construindo, com a teoria, a análise e avaliação crítica da prática de todos os dias. Construindo, com a prática registrada e refletida, o avanço teórico, lastro imprescindível da ousadia de transformar.

Tempo, Espaço, Recursos e "Vontade Política": algumas questões especiais

Já o Relatório da Comissão Internacional (Delors, 1999, p. 157-163) apontava o rápido aumento da população escolar no mundo como portador de um recrutamento massivo de professores, quase sempre acompanhado de restrições de financiamento, seja para manter e melhorar as condições de trabalho, seja para investir na adequação da qualificação docente, colocada diante de novos e significativos desafios.

O perfil profissional, que se identificou anteriormente, é necessariamente exigente em termos de formação inicial e continuada dos docentes. Evidentemente, não basta um discurso enunciando as exigências, sem as correspondentes medidas e mobilização de recursos para atendê-las. No caso da educação é freqüente a alegação de que faltam os recursos ou que os recursos se perdem na má gestão.

Antes de discutir a questão dos recursos, talvez seja importante mencionar alguns aspectos que vem caracterizando a discussão sob o ponto de vista de uma proclamada intenção de atender às necessidades, mas oferecendo soluções que partem

de uma revisão do tempo e do espaço de formação. Em síntese, essas soluções propõem reduzir o tempo de formação e instaurar novos espaços de realização da formação. E, no caso das propostas envolvendo a Educação a Distância, aliando a aceleração no tempo, com a superação - mediada tecnologicamente - dos limites espaciais.

A estratégia educacional que se denomina Educação a Distância, entretanto, nada mais nem menos é do que a educação, enquanto comunicação humana a proporcionar formação humana, por meio de interação humana, concretizada em conversação humana, interlocução humana. Se não for assim, nada é.

A educação, que sempre teve momentos mediados, em sua própria forma de ser comunicação, não tem nenhuma razão sustentável para renunciar à superação da distância. Não há qualquer argumento para rejeitar os meios que, superando distâncias, permitem interações interpessoais reais, ainda que virtualizadas. Também não se justificaria ficar indiferente a outras linguagens, a outras possibilidades de estabelecer espaços de diálogo pedagógico.

A única verdadeira razão contra a utilização da Educação a Distância está mais naqueles que ao apresentá-la como solução cultivam algumas falácias e que, ao realizá-la, cegam-se na admiração incondicional e caem em armadilhas comprometedoras. Assumindo posição defensiva deixam de considerar os argumentos dos que a rejeitam, cujas ponderações sinalizam insistentemente para falácias e armadilhas, exigindo precisão conceitual e caminhos seguros. Afinal, a Educação a Distância, como educação que é, só faz sentido se desenvolvida competentemente, isto é, comprometida com a qualidade técnica e ética de um processo plenamente humano e, portanto, necessariamente com referência no social.

De que falácias estamos falando? Por exemplo: apesar de se afirmar e se eleger a EAD por essa razão, ela não é mais barata do que a educação

dita presencial, porque o seu custo é o mesmo custo da educação de qualidade. Mais barata é apenas aquela não-educação, que sequer é ensino e, quando muito, se identifica com um reduzido informativo aligeirado ou um rudimentar adestramento, mal registrado em equivocados manuais de instrução.

Também a EAD não é nem mais rápida nem mais lenta, pois tem o tempo pedagógico da construção de conhecimento, de capacidade, de ação. Rapidez pode bem ser o novo nome da superficialidade e do aligeiramento, assim como lentidão nem sempre é sinônimo de aprofundamento.

Seria a EAD mais eficaz? Provavelmente não mais, por ser a distância. Mas, como na educação dita presencial, sua eficácia é um atributo que menos se mede e mais se constata pela formação de homens e mulheres capazes de desenvolver soluções de problemas teóricos e práticos construídas a partir de atitude crítico-reflexiva, abertas ao confronto de diferenças no coletivo, portadoras de transformação e inovação, onde competência não signifique neutralidade tecnicista e renúncia ao compromisso político mas capacidade de inventar o novo, descobrir valor, encantar de novo, como futuro, a experiência humana presente no passado.

E, quando se trata da formação de educadores, não seria justificativa para recorrer à estratégia de EAD – mesmo a de qualidade e, milagrosamente, mais barata, mais rápida, mais eficaz – a carência de professores habilitados, ou o fato de existirem profissionais já formados que poderão assumir competentemente o Magistério com uma emergencial e aligeirada complementação didático-pedagógica.

Se é verdade que a EAD pode ser interessante para habilitar professores em lugares onde eles realmente não existam habilitados, ou para atender problemas de disponibilidade de tempo, é certamente

falaciosa qualquer generalização dessa possibilidade. Isto porque nós sabemos o esforço que, neste País, os poderes público e privado vêm fazendo para expulsar do Magistério, os que já estão habilitados e sistematicamente são vítimas dos maus tratos em termos de remuneração, carreira e condições de trabalho.

Temos, sim, obrigação de olhar com respeito e atenta admiração iniciativas que, num comprometimento político e pedagógico, sem cair nas imposições da sofisticação tecnológica, vêm promovendo uma avaliada alternativa de formação de educadores, em lugares onde, só assim seria possível habilitar. E o fazem com a prudência de quem precisa acertar, com a preocupação de estabelecer o contato direto docente-aluno, quando este se faz necessário ou oportuno, com o cuidado de facilitar o fluxo de comunicação mediada – por escrito, telefone, fax e outros meios possíveis – entre eles, com a criação de oportunidades de socialização entre os alunos em espaço, sóbria e responsabilmente equipado com meios e, sobretudo, pessoas preparadas para apoiá-los, em suas reuniões de estudo, em suas consultas a materiais complementares.

E temos, também, obrigação de olhar com desconfiança quando a formação de professores-educadores, tende a ser a nota única do canto das autoridades e dirigentes em favor da EAD. Da mesma forma, temos que estar atentos aos que – considerando o ato de educar como puramente instrutivo, quando não somente informativo – confundem a competência técnica docente, com as competências técnicas de comunicação informativa ou publicitária, de manipulação de engenhos elétricos, eletrônicos ou digitais, de utilização (muito raramente de produção) de materiais didáticos de apoio.

Mas, se olharmos com os olhos de quem quer ver, as questões de base sobre a formação do professor estão relacionadas principalmente ao escamoteamento de políticas impos-

tas em plural direção: a) o encurtamento das inversões de recursos públicos na área social e, especificamente, na educação, para que se tornem disponíveis para outros investimentos; b) a “reengenharia” do aparelho estatal, pela diminuição de responsabilidades do poder público no campo social, e ampliação do expediente de convocar voluntariados e parceiros na sociedade; c) a diminuição de tempo com consequente aligeiramento na proposição dos cursos de formação, enaltecendo a prática como formadora e as técnicas de informação/comunicação como núcleo fundamental das “competências específicas” do professor; e d) a supervalorização das tecnologias de informação e comunicação como necessários e únicos instrumentos eficazes de solução real de problemas e questões.

Por isso mesmo, aos que se convencem da necessidade da formação específica, inicial e continuada, dos que se propõem ser professores, é imperioso assumir a “vontade política” de exigir políticas de formação e de oferecimento de condições próprias ao Magistério. Entendendo as falácias e armadilhas de estratégias de aligeiramento e aceleração, é preciso construir projetos consistentes de formação onde se construam profissionais da educação, competentes no nível técnico e comprometidos no campo político com o encaminhamento de soluções socialmente e humanamente significativas.

Bibliografia

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.* (Parecer nº 009/2001, de 08/05/2001). Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>>.

BRZEZINSKI, Iria. *Políticas de formação de profissionais para a educação básica: é possível uma revolução ou uma reforma radical?* Educativa : Revista do Departamento de Educação da Universidade Federal de Goiás, v.3, p.187-198, jan./dez. 2000.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir: (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI).* 2.ed.. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO. 1999.

FERRAZ, Leila N.B. *Formação e profissão docente: a postura investigativa e o olhar questionador na atuação dos professores.* Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, v.2, p.58-66, set. 2000.

GARCIA, Regina Leite. *O papel social da Universidade e a sua repercussão na formação de professores.* Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, v.2, p.67-78, set. 2000.

LINHARES, Célia (Org.). *Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha.* São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Saberes docentes: da fragmentação e da imposição à poesia e à ética.* Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, v.2, p.33-57, set. 2000.

LOBO NETO, Francisco J.S. *Educação a distância e formação de educadores: conferência no VI Seminário Nacional da ANFOPE.* Tecnologia Educacional, v.30, n.152-3, p.69-80, jan./jun. 2001.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *O professorado em época de neoliberalismo: dimensões sociopolíticas de seu trabalho.* In: LINHARES, Célia (Org.). *Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha.* São Paulo: Cortez, 2001. p. 17-56.

A formação do formador no PROFABE: refletindo sobre uma proposta na área de enfermagem

PROFABE's training of trainers: thinking over a proposal in the nursing area

Maria Inês do Rego Monteiro Bomfim
Especialista em Educação – Fundação Getúlio Vargas

Milta Neide Freire Barron Torrez
Mestre em Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo: Este texto apresenta o Curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem, iniciado em agosto de 2001, como uma proposta de formação do formador no âmbito do PROFABE, na modalidade de Educação a Distância. Analisa o atual cenário da formação docente, possibilidades e contradições, indicando caminhos e desafios da formação docente de enfermeiros para atuar em nível técnico.

Palavras-chave: Educação a Distância; Educação baseada em Competências; Avaliação Educacional; Educação em Enfermagem; Enfermeiros.

Abstract: This text presents the Course on Pedagogical Development for Professional Education in Health Field: Nursing, launched on August 2001, as a teacher's Development proposal in the scope of PROFABE, under the modality of Distance Education. It analyzes the current context of teaching Development, its possibilities and contradictions, indicating paths and challenges for the nursing teachers' Development towards acting at technical level.

Keywords: Distance Education, Competency-based Education; Educational Assessment; Education in Nursing; Nurses.

Na Área da Saúde, a universalização do atendimento, a hierarquização dos serviços e a gestão descentralizada expressam, como princípios gerais, vitórias da mobilização da sociedade brasileira nos anos 80. O Sistema Único de Saúde - SUS nasce rompendo, de forma decisiva, com o modelo anterior de prestação de serviço, trazendo uma nova concepção de atendimento na área e exigindo, por parte dos profissionais, outras práticas.

Tais exigências, entretanto, precisam ser analisadas no contexto das efetivas condições de existência desses profissionais, permitindo que esses trabalhadores possam ser entendidos de forma concreta. As precárias condições de inserção no mercado, expressas por baixos salários, vínculos frágeis, redução ou a ausência de garantias sociais aos trabalhadores do setor, bem como as necessidades de qualificação, deixam de ser abstratas nessa perspectiva.

Falar de mudanças, de novas práticas em Saúde e da formação docente para a qualificação de auxiliares de enfermagem significa, portanto, situá-las nessa realidade maior.

A tradição dos processos formativos na Área da Saúde recai, como em tantas outras, na racionalidade técnica, de inspiração positivista, voltada para o preparo de profissionais aptos a solucionar problemas estritamente instrumentais por meio da técnica. Buscar alternativas a essa tradição é uma proposta ambiciosa, mas necessária. Requer tempo, investimento e qualidade nos processos de formação, tanto de alunos-atendentes, como de professores-enfermeiros.

O Curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem, na modalidade de Educação a Distância, é a proposta de formação de formadores do Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem - PROFAE. Resulta da mobilização de vários atores em torno da histórica e inadiável necessidade de formação no

setor e destina-se, gratuitamente, a todos os professores envolvidos na qualificação proposta pelo PROFAE, ou seja, a 12.000 enfermeiros.

Sob a coordenação do Programa de Educação a Distância – EAD, da Escola Nacional de Saúde Pública - ENSP, da Fundação Oswaldo Cruz - Fiocruz, em parceria, neste momento, com 31 universidades públicas de todo o país, das quais, 13¹ já possuem turmas em andamento, o Curso vem se desenvolvendo no contexto de grandes discussões sobre a formação de professores, oferecendo alguns indicadores para reflexão, obtidos a partir da experiência inicial com cerca de 2.000 alunos-enfermeiros desenvolvida desde agosto de 2001. São essas reflexões e lições da prática, que se espera poder compartilhar neste texto.

1. Cenários da formação docente

A discussão sobre práticas e possibilidades de formação de enfermeiros para atuar em educação profissional na Área de Enfermagem convida, inicialmente, à observação das mudanças ocorridas no mundo da produção e do trabalho, no contexto de uma crise estrutural do capital, em especial a partir de 1970, expressão do movimento cíclico da acumulação capitalista.

Um mercado extremamente competitivo define um perfil profissional amplo, que não prescinde de uma sólida formação geral, aquecendo os debates sobre os vínculos entre educação e transformação produtiva, bem como sobre a necessidade de melhores níveis de escolarização e qualificação do trabalhador como exigências de inserção no contexto competitivo mundial.

1 Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Maringá, Universidades Federal do Paraná, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade do Rio de Janeiro, em parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Universidade Federal do Maranhão.

Tais circunstâncias vêm, como bem destaca Frigotto (2000) a partir dos estudos de Salm e Fogaça (1991), Gentili (1994) e Paiva (1989), indicando também no Brasil um movimento de revalorização da escola básica, assim como um deslocamento, no campo da educação profissional, do “aprender a fazer” para o “aprender a aprender”, ajustes considerados capazes de responder aos desafios de uma nova cultura tecnológica. Na Saúde, particularmente, área em que tal movimento também se faz visível, o debate sobre outras formas de atuar ganha fôlego nos anos 80, no bojo da discussão de um atendimento de qualidade para toda a população brasileira.

A necessidade de uma nova educação, de um novo desenho de escola e de um outro perfil de professor, prontos a responder demandas de tanta complexidade, poderia sugerir um vínculo estreito e exclusivo entre a educação e o mundo do trabalho, abordagem que parece insuficiente para analisar todas as dimensões envolvidas na questão docente, incluindo a sua qualificação e identidade profissional.

Nóvoa (1998), por exemplo, analisa o atual cenário com indicações que contrariam a retórica do estatuto e do prestígio dos professores, bem como a idéia de uma maior autonomia profissional. Para o autor, a existência de controle sobre o trabalho docente, por meio de um conjunto de dispositivos de avaliação, os baixos salários, as precárias condições em muitas escolas e, acima de tudo, a racionalização e a sobrecarga impostas ao professor, tirando dele o tempo necessário para refletir sobre a sua prática, são indicações dessa contradição.

No Brasil, especialmente a partir da metade da década de 90, no contexto de várias mudanças propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e regulamentadas, posteriormente, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, ampliam-se as discussões sobre

a formação de professores, especialmente junto às associações representativas, científicas, sindicatos e universidades. Na agenda político-pedagógica estavam, dentre outros temas, o novo *locus* da formação docente, isto é, os institutos superiores de educação, o conhecimento construído pelas faculdades de Pedagogia na formação de professores e, ainda, as perspectivas das licenciaturas.

Essas discussões, particularmente as referentes à formação docente em nível superior, isto é, às Licenciaturas, têm interesse especial para a Área de Enfermagem. Como define Cury (2001)², Licenciatura é “*uma licença, autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional*”, sendo o diploma de licenciado pelo ensino superior o documento oficial que atesta a concessão de licença para ensinar, inclusive na Área de Enfermagem. Em virtude da imperiosa necessidade de construção de um novo projeto pedagógico para formação, em todos os níveis, que possa responder às exigências do paradigma em Saúde aqui defendido, a participação nesses debates é indispensável.

Um novo projeto de formação na Área de Enfermagem tem como desafio inicial romper, tanto em nível superior como em nível técnico, com a tradição tecnicista de ensino, em virtude do próprio modelo de medicina característico do Brasil, marcado, historicamente, por um certo pragmatismo e pela ênfase no aspecto curativo no atendimento. Nessa direção, Rizzotto (1999) e Pinheiro (2001), a partir de vários estudos, concluem que a formação em Enfermagem, obedecendo estruturas curriculares rígidas, tem favorecido a divisão do trabalho e realçado a dicotomia entre teoria e prática.

2 Parecer 21/2001 do Conselho Nacional de Educação - CNE. Conselheiros: Carlos Jamil Cury (relator), Éfrem de Aguiar Maranhão, Raquel Figueiredo A. Teixeira e Silke Weber.

Formar trabalhadores sem qualificação, no contexto do PROFAE, tem a finalidade de proteger aqueles que precisam de serviços de Saúde, no sentido de garantir-lhes um atendimento sem riscos, reconhecendo social e profissionalmente esses trabalhadores. Esse tipo de desafio vai requerer do docente de educação profissional que se quer formar um perfil bastante amplo para atuar numa realidade complexa e diversa, exigindo dele a constituição de competências pedagógicas e técnicas que permitam a análise, de forma crítica, tanto das práticas assistenciais a que se submetem os usuários dos serviços de saúde, como das práticas educacionais tradicionais e conservadoras de formação.

Pensar em possibilidades de formação docente é, por tudo isso, extremamente desafiante, especialmente quando se tem clareza dos limites de qualquer processo formativo no que diz respeito às transformações necessárias na realidade da Enfermagem. De outro lado, não se despreza as contribuições ao enfrentamento do atual quadro de Saúde, à promoção de outras práticas em educação profissional na área, a partir de uma proposta concebida e desenvolvida no setor público.

Restam, além desses, muitos outros desafios. Dentre eles, a utilização da modalidade de Educação a Distância, processo cuja complexidade se amplia quando está envolvido um contingente grande de profissionais, espalhados por todo País. Profissionais que exercem, simultaneamente, outras funções nos serviços de Saúde, sendo a docência, freqüentemente atividade complementar, que ajuda a recompor a baixa remuneração da categoria.

Como Tardiff e Gauthier (2001), compreende-se, entretanto, a especificidade que requer o ato de ensinar, assim como todo trabalho humano especializado, a exemplo do cuidar em Saúde. Certos saberes específicos e que não são partilhados por todas

as pessoas, permitem ao professor exercer a docência sobre uma base de saberes típicos e que dependem das condições históricas e sociais nas quais ele exerce seu ofício. O saber é, nessa visão, um *constructo* social produzido pelos atores envolvidos, sendo as competências docentes diretamente relacionadas às suas capacidades de racionalizar, a partir da realidade por ele vivida, de criticar e de objetivar a sua prática nas interações com outros professores e alunos.

Estes são, de forma resumida, os cenários que inspiraram a elaboração da proposta de formação docente em educação profissional na Área de Enfermagem, na perspectiva de assegurar, em nível de especialização, o direito formal de lecionar na área e, especialmente, uma atuação de qualidade, comprometida com as necessidades de saúde da população.

2. Velhos e novos desafios sobre o que fazer e como fazer formação docente

“Eu tive uma formação de muita transmissão. Na Enfermagem, a gente faz muito e critica pouco” (Enfermeira-docente, Núcleo UFPR, 2001).

É inegável que, nas duas últimas décadas a questão docente, incluindo a sua formação, tem sido alvo de uma enorme produção teórica. A profissionalização do Magistério, dentre vários outros é, certamente, um dos temas que mereceu maior atenção nessas produções.

Nem sempre, entretanto, essa produção vem respondendo aos dilemas cotidianos do professor em sala de aula, ou seja, nem sempre essa produção vem renovando a prática. O professor, cujas condições materiais de trabalho também revelam-se precárias, pouco participa dessa produção teórica. As discussões que mobilizam o meio acadêmico costumam a chegar na escola, como se, muitas vezes, parecessem distantes daquilo que ali acontece.

Que distância separa essa produção da escola de educação profissional em

Saúde? De que maneira os processos formativos poderiam estar contribuindo para isso? Que desenho deve ter então uma proposta capaz de contribuir para uma prática docente crítica e criadora³ (Gramsci, 1989) em educação profissional na Área Enfermagem?

No conjunto da produção crítica as contribuições sobre os processos formativos com ênfase na ação docente crítica e reflexiva de Schön, Popkewitz e Zeichner, dentre muitos outros, incentivaram, certamente, uma grande quantidade de estudos e pesquisas. Entretanto, são comuns as apropriações distorcidas, os modismos e os encantamentos na Área Educacional. Pode-se dizer que, muitas vezes, o novo, em se tratando de proposta educativa, configura-se, entre os professores, como alternativa mágica, podendo ser incorporado, sem reflexão, à linguagem dos educadores, produzindo uma certa banalização de conceitos como o da prática reflexiva, para citar apenas um deles.

Entre as novas “seduções” está a pedagogia das competências, incluída, como prefere Duarte (2001), nas pedagogias do “aprender a aprender”⁴, que, se absorvida sem maior crítica, pode voltar-se para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos:

“Trata-se de preparar os indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos” (Duarte, 2001, p.5).

Na mesma direção, isto é, questionando os “encantamentos” na Área da Educação, Arroyo (1999) preocupa-se com a forma como o pensamento crítico⁵ é enfatizado nos processos formativos, revelando suas

dúvidas sobre a forma pela qual ele tem chegado à escola: estaria o pensamento crítico conseguindo inovar a prática e a cultura escolares? Para o autor, a ênfase da construção crítica voltou-se para o repensar da educação com profundidade teórica e o risco, nessa perspectiva, é de marginalização da concretude da prática social. Como então garantir que a formação dê subsídios para o docente questionar toda forma de pensamento único? Como articular teoria e prática nos processos de formação? Por que definir competências? Como avaliar os alunos?

Todas essas questões estiveram presentes durante a construção da proposta de formação pedagógica. Na verdade, ainda fazem parte das discussões. A complexidade de um processo formativo dessa natureza, envolvendo enfermeiros-docentes, justifica uma discussão permanente em torno delas.

Assim, o relato sobre a proposta do Curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem pretende, a partir dos dilemas e dos desafios aqui apresentados, fornecer elementos para uma análise das possibilidades que tal proposta tem de assegurar aos enfermeiros-docentes envolvidos a capacidade de inovar no espaço escolar coletivamente.

3 A escola criadora, para Gramsci, não significa escola de inventores e descobridores; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento e não um programa predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase de maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas.

4 Neste sentido, vale-se do arcabouço conceitual do “Relatório Delors”, que aponta quatro princípios-pilares: *aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser.*

5 “O pensamento crítico toma como seu objeto os elementos constantes das estruturas, das instituições e dos processos globais, ideológicos e políticos, o que é legítimo e necessário para a compreensão dos fenômenos sociais, educacionais e culturais” Arroyo, Miguel. (pag. 144).

3. A proposta de formação de formadores do PROFAE

Enfermeiros-docentes e também alunos: de quem se está falando?

Essa tripla perspectiva integra uma área sobre a qual ainda há pouco conhecimento produzido. Estudos e pesquisas de maior profundidade precisam ser feitos para que se conheça mais essa dimensão. Indicadores iniciais trazem, entretanto, algumas reflexões.

A distribuição dos alunos pelos estados e pelas instituições parceiras, nas três primeiras turmas, iniciadas em agosto, outubro e dezembro de 2001, respectivamente, é a seguinte:

Quadro I
Número de alunos matriculados por Unidade da Federação e Universidade, segundo época de início das atividades

UF - Instituição	Matriculados - Turma1	Início das atividades
BA/UFBA	270	agosto/2001
CE/UFC	210	agosto/2001
ES/UFES	147	agosto/2001
MG/UFMG	324	agosto/2001
PR/UFPR	162	agosto/2001
PR/UEL	130	agosto/2001
PR/UEM	172	agosto/2001
RJ/UFF	53	agosto/2001
RJ/UFRJ	33	agosto/2001
RJ/UERJ	62	agosto/2001
RN/UFRN	194	outubro/2001
MA/UFMA	272	dezembro/2001
Total *	2029	

Fonte: Coordenação-Nacional/Fiocruz/EAD.

*Total referente aos alunos matriculados até dezembro de 2001.

Os alunos matriculados até dezembro de 2001 representam cerca de 17% dos 12.000 previstos. A demanda de qualificação profissional dos atendentes cadastrados e a capacidade operacional das instituições universitárias parceiras, em cada estado, definiram a forma de atendimento a fim de se alcançar toda a meta até 2004.

A grande maioria (91%) é do sexo feminino, como já se esperava. Exercendo vários papéis e, como

mulheres, mais sujeitas à proletarização (Apple, 1995), são ainda cobradas freqüentemente pelos filhos:” *Você não vai parar de estudar, mãe?*” ou, *“De novo, mãe? Você não tinha acabado o livro?”*

Não são apenas os filhos ou os maridos que se manifestam. Outras pessoas se expressam revelando o tamanho do desprestígio do magistério na sociedade atual e o significado da divisão técnica do trabalho na Área de Saúde que valoriza o médico em detrimento de outros profissionais: *“Ah! Você deve estar estudando para ser médica, não é?”*

A experiência anterior e a escolaridade são bastante diversas

entre os núcleos, o que também acontece entre núcleos de um mesmo estado e, às vezes, dentro do próprio núcleo, podendo variar entre 1 e 20 anos, no caso da experiência.

Há também os que não tiveram nenhuma capacitação pedagógica anterior, os que têm curso de Especialização na Área de Saúde, ou Especialização em Educação. Trata-se, portanto, de um grupo heterogêneo e que sinaliza interesses e apropriação de competências de forma também

distinta. Essa diversidade é traduzida em depoimentos⁶ do tipo:

“Estou na Área de Ensino de Enfermagem e minha preocupação é com a falta de um conteúdo mais amplo na área de Educação. A gente formava atendentes para o que o mercado queria. Para sair dando injeção, sabendo a técnica, ensinando a fazer, apenas” (Enfermeira-docente, Núcleo UFBA, 2001).

“O conhecimento que o aluno atendente não tem, e que é técnico, de certa forma, é também o que não tenho, porque não fiz licenciatura” (Enfermeira-docente, Núcleo UFRJ, 2001).

“A gente, na Enfermagem, não tem o hábito de fazer leitura de textos filosóficos” (Enfermeira-docente, Núcleo UFRN, 2001).

“Segundo Piaget... segundo Vygotsky... Isso não é fácil para a gente! Estudar é um desafio!” (Enfermeira-docente, Núcleo UFMG, 2001).

A experiência iniciada confirmou hipótese anterior sobre as formas de inserção no mercado desses profissionais. De forma geral, como docentes, dificilmente há contratos e garantias trabalhistas no setor privado. A participação como professor é, nesses casos, como docente de uma disciplina e, ao seu término, ele se desliga da escola. Tal fragilidade, comum nos tempos atuais, tira desse profissional a possibilidade de participação em todo o processo pedagógico de formação, reforçando a histórica divisão do trabalho tanto na Educação como na Saúde. Além disso, sua inserção no próprio Curso também se diferencia dos demais, visto que a proposta procura contemplar o processo pedagógico na sua totalidade.

Outra característica do trabalho do enfermeiro-docente-aluno é a tensão que decorre da impossibilidade de atuar com qualidade.

“Eu preciso rodar o hospital todo... Como é que eu vou fazer? Não posso mandar embora todo

mundo. O mercado é esse e a gente sabe que tem que melhorar...tem decisões importantes sendo tomadas pelo profissional sem qualificação, sozinho” (Enfermeira-docente, UERJ/UNIRIO, 2001).

A falta de tempo suficiente para um estudo mais aprofundado tem acarretado algum atraso no desenvolvimento do Curso e uma certa ansiedade nos alunos e, às vezes, nos tutores também:

“Nos vários telefonemas para os alunos do Curso eu consegui falar mais com os maridos do que com as próprias enfermeiras..” (UFMG, Faculdade de Educação, Tutora, 2001).

A maior parte dos enfermeiros-docentes que abandonou o Curso teve, segundo outros alunos ouvidos, medo de fracassar. A preocupação com o próprio desempenho parece freqüente nesses alunos. Na perspectiva de Schön (2000), o rigor, produto da racionalidade técnica, fundamenta esses receios. *“Eu queria um outro momento presencial para saber se estou no caminho certo...”* (Enfermeira-docente, Rio Grande do Norte, 2001). *“A gente não quer fazer errado”* (Enfermeira-docente, Rio de Janeiro, 2001).

A experiência já indica duas questões que parecem mais afligir aos alunos: o medo de fracassar, relacionado à uma expectativa de avaliação incompatível com as indicações do próprio Curso e que decorre da imagem construída como alunos e professores sobre avaliação e, ainda, a dificuldade inicial de estabelecer um hábito de estudo a distância.

Para apoiar e acompanhar os alunos nos núcleos regionais foram selecionados e capacitados até o momento 289 docentes das universidades parceiras, predominantemente das faculdades de En-

⁶ Segunda Oficina de Avaliação do Curso, realizada em dezembro de 2001, no Rio de Janeiro, com a presença de alunos, tutores e autores dos módulos.

fermagem. Há, também, em menor número, docentes das faculdades de Educação, quando se conseguiu articular a proposta entre essas unidades acadêmicas.

A titulação dos professores-tutores selecionados, supera as exigências da legislação em vigor. Muitos dos que ainda não são doutores estão em processo de doutoramento. Essa realidade vem confirmar o alto nível de titulação docente nas universidades públicas de todo o País⁷.

Nos Núcleos Regionais, equipados com fax, microcomputador ligado à Internet e uma linha 0800, funcionam a secretaria acadêmica e uma pequena biblioteca com os títulos indicados nos módulos. Espaço de encontro de alunos e tutores e de apoio pedagógico aos alunos, presencial ou não, conforme as estratégias locais definidas, o núcleo é a referência do Curso para os alunos, sendo as comunicações, em geral, feitas pelo correio e pelo telefone.

Como recurso adicional está disponível para todos os alunos e tutores um *site* na Internet⁸, ambiente de divulgação de seminários e eventos, troca de informações entre todos os alunos e tutores e, ainda, uma biblioteca virtual que dispõe de acervo em forma de textos complementares aos módulos impressos. A experiência vem mostrando que uma minoria tem computador e acesso à Internet, sendo a cultura técnica ainda bem reduzida. Se o ensino a distância revelou a “infoexclusão” da categoria que participa do Projeto, por outro lado mostrou também a dificuldade de aproximação com a informática, mesmo quando o equipamento está disponível no local de trabalho.

Formação pedagógica em educação profissional na área de enfermagem: as bases de uma proposta

O Curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem tem como objetivo desenvolver formação pedagógica, em nível de especialização, comprometida com as necessidades sociais, contemplando a

articulação entre a Educação e a Saúde.

Pauta-se na reflexão e na crítica das práticas pedagógicas e de Saúde e na oferta das bases para a construção de outras práticas nessas áreas. Para tanto, adota como princípios pedagógicos:

- o tratamento dos conteúdos por temas;
- a teoria como reflexão sobre a prática;
- o respeito à prática e ao conhecimento adquiridos;
- a abordagem crítica e contextualizada dos conteúdos;
- a busca da autonomia.

No Curso, buscou-se definir o professor-enfermeiro competente como o profissional que:

- associa uma visão crítica e global da sociedade às competências específicas de sua área de atuação, na perspectiva do atendimento integral e de qualidade;
- sabe escolher e desenvolver formas melhores de atuação, com responsabilidade e ética, no âmbito das práticas educativas e assistenciais em Saúde e, finalmente,
- rompe, no espaço escolar, com a divisão do trabalho intelectual, possibilitando acesso às dimensões culturais e científicas, de modo a evitar as separações entre os que pensam e os que fazem.

A indicação de um perfil de professor-enfermeiro competente merece uma consideração. A competência docente, tal como se entende, antes de ser um conjunto de conhecimentos profissionais, é entendida “*como um assumir de responsabilidade, sendo, então, uma atitude social*” (Zarifian, 1998).

7 Do total de funções docentes com doutorado no Brasil (34.937), em todas as áreas, 72, 6% é da rede pública. MEC/ Sinopse Estatística do Ensino Superior-Graduação, 1999.

8 <http://www.ead.fiocruz.br>. Acesso aos ambientes mediante senha individual.

9 *Referenciais Conceituais para a Organização do SCC/PROFAE*, 2000.

Nesta abordagem, que é indispensável para que se compreenda a opção pela construção de um perfil profissional, os princípios constitutivos e norteadores da construção de competências, segundo, Deluiz (2001), são os seguintes:

- A noção de competência deve ser *ressignificada*, atribuindo-lhe um sentido que atenda aos interesses dos trabalhadores.

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

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

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

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

Por isso, defende-se que a formação docente referenciada em competências deverá tomar como base a **competência humana** para o cuidar em Saúde-Enfermagem. Tal competência parte da concepção de Saúde como qualidade de vida e traduz-se na capacidade que deve ter o profissional da área de assumir a responsabilidade do cuidado *“interagindo com o cliente, suas necessidades e escolhas, valorizando sua autonomia para assumir sua própria saúde, e de agir mobilizando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores requeridos pelas situações imprevistas ou não, na promoção/ produção eficiente e eficaz do cuidado”* (Referências Conceituais para a Organização do Sistema de

Certificação de Competências/PROFAE, 2000)¹⁰.

No Curso, o material pedagógico compõe-se de um Guia do Aluno e de onze módulos impressos, divididos em três núcleos¹¹, isto é, Contextual, Estrutural e Integrador, perfazendo um total médio de 660h de estudo.

10 BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Saúde. Referenciais Conceituais para a Organização do Sistema de Certificação de Competências do PROFAE. Brasília: Ministério da Saúde, 2000. De acordo com os referenciais conceituais do SCC/PROFAE (MS/PROFAE, 2000), tais princípios contextualizam-se na área da saúde mediante a compreensão de que: O trabalho em saúde tem como dever acautelar os riscos, o que implica promover, prevenir e recuperar a saúde, fundamental à qualidade de vida das pessoas; O trabalho em saúde não pode seguir uma lógica rígida como a racionalidade dos critérios da produção material, sendo difícil sua normatização técnica e a avaliação de sua produtividade; O processo de trabalho em saúde tem exigido o maior envolvimento e comprometimento da força de trabalho, tendo em vista a melhoria da qualidade da assistência em saúde; O processo de trabalho em saúde deve ter como referência doutrinária a reforma Sanitária e como estratégia de reordenação setorial e institucional o SUS, inspirada no paradigma de Promoção da Saúde; O paradigma de Promoção da Saúde, a multisetorialidade e a interdisciplinaridade devem fundamentar o desenvolvimento das práticas profissionais; O paradigma político-assistencial deve converter-se também em político-pedagógico, orientando as propostas de educação profissional para o setor, tornando imperativas a compreensão global do processo de trabalho, a maior articulação entre os diversos setores e a recomposição dos trabalhos parcelados em saúde.

11 O Conselho Nacional de Educação indicava, na época de construção da proposta, a distribuição dos conteúdos nos 3 núcleos, segundo a Resolução 02/97- CNE.

Quadro 2
Distribuição dos Módulos e Temas do Núcleo Contextual

Núcleo Contextual 180h	Tema 1	Tema 2	Tema 3	Tema 4
Módulo 1 Educação	Identificando a ação pedagógica	Analisando a relação pedagógica	Questionando o processo educativo	
Módulo 2 Educação/ Sociedade/ Cultura	Educação Brasileira: Bases Históricas	Desafios da Educação na Sociedade Atual	Políticas Públicas de Educação e Saúde	Questões de hoje, desafios de amanhã
Módulo 3 Educação/ Conhecimento/ Ação	Conhecimento: Olhares Epistemológicos	Conhecimento e Ação Humana	O sujeito da aprendizagem	Questionando para aprender a conhecer
Módulo 4 Educação/ Trabalho/ Profissão	A organização do Trabalho e o Profissional de Saúde	O Trabalho como princípio educativo	O Educador de Profissionais	Questões para Além da Docência

Fonte: Fiocruz/EAD/Coordenação Pedagógica, 2000.

Quadro 3
Distribuição dos Módulos e Temas do Núcleo Estrutural

Núcleo Estrutural 180h	Tema 1	Tema 2	Tema 3	Tema 4
Módulo 5 O campo da ação	Preparação para o Trabalho no Brasil: dos Engenhos à Escola	A Educação Profissional como solução para os problemas nacionais	Preparar para o Trabalho ou formar para a vida?	O trabalhador em Saúde: necessidades e desafios da formação
Módulo 6 As bases da ação	O quadro educacional brasileiro: A saúde da educação	Tendências, movimentos pedagógicos e experiências contemporâneas	Caminhos de construção das bases legais da educação	Construindo o projeto pedagógico na educação profissional em saúde
Módulo 7 O plano de ação	O plano de ação curricular e suas relações com a prática pedagógica	O processo de seleção de conteúdos	A organização curricular	A distribuição do conhecimento escolar: processos diferenciados
Módulo 8 Avaliando a ação	Repensando a avaliação	Refletindo sobre a avaliação do desempenho institucional	Promovendo a auto-aprendizagem	Avaliação e Auto-Avaliação: caminho para a melhoria da aprendizagem

Fonte: Coordenação Pedagógica/Fiocruz/EAD, 2001.

Quadro 4
Distribuição dos Módulos e Movimentos do Núcleo Integrador

Núcleo Integrador 300h	Movimento 1	Movimento 2	Movimento 3	Movimento 4
Módulo 9 Imergindo na Prática Pedagógica Em Enfermagem	A prática pedagógica em Enfermagem: dificuldades e possibilidades para uma relação dialógica	A seleção e a organização de conteúdos como expressão das relações sociais	Estabelecendo relações político-pedagógicas entre o paradigma da promoção em saúde e uma educação profissional emancipadora em Enfermagem	
Módulo 10 Planejando uma Prática Emancipadora para o Ensino de Enfermagem	A prática pedagógica em Enfermagem: dificuldades e possibilidades para uma relação dialógica	Uma escola para a Saúde: do velho caos ao novo cosmos	Novas bases para o planejamento de uma nova práxis	O desafio da construção de novas práticas educacionais frente às tendências de reorientação das práticas profissionais em Saúde
Módulo 11 Vivenciando uma Ação Docente Autônoma na Educação Profissional em Enfermagem	O educador-enfermeiro traçando os caminhos em direção à praxis transformadora	Avaliação Pedagógica em Saúde: Critérios Relevantes	Construindo e experimentando o seu Plano de Ação Curricular	

Fonte: Coordenação Pedagógica/Fiocruz/EAD, 2001.

Cada um dos temas e movimentos tem definidos os seus objetivos e competências a serem construídas. Há, também, as competências que fazem parte de todos os módulos,

perpassando-os como transversais e, que pelas suas naturezas, identificam-se com o perfil do enfermeiro-docente a ser formado. A relação dessas competências consta do quadro a seguir:

Quadro 5
Competências Transversais, segundo a sua natureza

Competências Transversais	Naturezas
Atuar de modo livre, autônomo, crítico, criativo e solidário no exercício de seu trabalho.	Sociopolítica
Reconhecer-se a si mesmo como um profissional competente, que no seu trabalho se expressa como pessoa humana, relacionando-se com o outro, construindo um ambiente social humanamente digno.	Sociopolítica
Interrogar-se como educador sobre o porquê, o para quê, os limites, os fins da ação educativa, as necessidades do aluno.	Sociopolítica
Desenvolver, como educador, sua ação no exercício da produção- desconstrução do saber.	Técnica
Perceber a realidade do aluno, relacioná-la com a realidade da educação e da saúde, e com a realidade mais ampla do contexto que envolve o educando.	Técnica e sociopolítica

Quadro 5
Competências Transversais, segundo a sua natureza (continuação)

Competências Transversais	Naturezas
Exercitar-se, continuamente, no processo de busca e de sistematização teórico-prática, com uma atitude aberta, não dogmática, de aproximação teórico-prática do educando, propiciando ao educando os recursos necessários à compreensão e à intervenção na sua prática cotidiana, local e global.	Técnica, comunicativa e sociopolítica
Ensinar a partir de problemas, de desafios e de incertezas, com o objetivo de criar competências de enfrentamento das incertezas	Metódica
Exigir de seus alunos mais capacidade de formulação de problemas, de identificação de desafios e estar sempre atento para provocar uma atitude de busca de alternativas.	Metódica
Formular os problemas e a encaminhar soluções que reflitam seu compromisso humano de agir conscientemente e totalmente sobre a realidade, transformando-a e transformando-se em algo sempre novo e melhor.	Sociopolítica
Exercitar a capacidade para apreender no real a relação teoria-prática e, assim, se perceber como construtor de conhecimentos. Neste sentido é que a concepção de práxis como integração - criadora do novo – da reflexão, da produção material e da ação éticopolítica - aponta para uma perspectiva de construção do ser humano e da humanidade em liberdade e solidariedade.	Técnica e sociopolítica
Desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe, de ser cooperativo, de articular suas ações com as necessidades de sua clientela, de ter o conhecimento integral do processo, mesmo que não seja detalhado, de refletir sobre o que faz e reelaborar o conhecimento.	Comunicativa, metódica
Compreender e apontar aos alunos sua importância dentro do sistema, para que percebam a necessidade de desenvolver um trabalho voltado para o atendimento integral à saúde da população.	Comunicativa, sociopolítica
Compreender a formação do trabalhador de saúde sob uma ótica de integralidade - unindo a técnica à ciência, o saber fazer ao saber por quê, a preocupação com o resultado à preocupação com o ser humano.	Sociopolítica
Envolver-se na formulação da proposta educativa da escola em que atua, com consciência do significado de preparar pessoas para o trabalho, com visão do processo educacional e tendo refletido sobre as particularidades do estudante-trabalhador, que pode ser a maioria dos seus alunos.	Técnica e sociopolítica
Participar da etapa de formulação, mas acompanhar permanentemente sua aplicação, conscientes de que sua atuação não pode se restringir à sala de aula, mas deve ser feita no coletivo da instituição, como partícipe e co-responsável pelo bom andamento da proposta, a qual está em permanente construção e mudança.	Técnica e sociopolítica
Construir novos conhecimentos tomando por base as experiências dos próprios alunos, para juntos criarem outras possibilidades de atuação, sem reduzir a identidade dos alunos à sua própria identidade.	Técnica, comunicativa e sociopolítica
Propiciar autonomia que permita ao aluno, em situações concretas da sua vida profissional, criar, inovar, buscar formas coletivas de transformação da realidade em que está inserido. Autonomia que só se desenvolve em espaços democráticos, onde se valoriza a participação como poder de decisão, as liberdades de escolher e de agir, de decidir e assumir a responsabilidade pelo que se faz.	Comunicativa e sociopolítica

Quadro 5**Competências Transversais, segundo a sua natureza (continuação)**

Competências Transversais	Naturezas
Avaliar segundo uma perspectiva diagnóstica, formativa, contínua e participativa, visando a permitir a identificação do estágio de aprendizagem em que se encontra o cursista, possibilitando sua reorientação, para que avance no processo.	Técnica
Considerar, ao formar os profissionais de saúde a necessidade de transformar o modelo de organização tecnológica do trabalho nessa área, o que requer ação integral e integrada de todos os profissionais sobre as várias dimensões do processo saúde-doença.	Técnica
Compreender que Educação e Saúde são a expressão de um movimento social e de profissionais de saúde e de educação cujas práticas sociais traduzem um conjunto de valores, tais como: vida, saúde, solidariedade, educação, democracia, cidadania, desenvolvimento e participação, entre outros.	Técnica e sociopolítica
Considerar a natureza da organização do processo de trabalho em saúde segundo o paradigma da Promoção da Saúde que tem como fundamentos indispensáveis a interdisciplinaridade e a intersetorialidade.	Técnica
Considerar que as práticas em saúde expressarão as articulações cada vez mais amplas entre os múltiplos atores, saberes e poderes, e isto requer que o trabalho em saúde seja desenvolvido por meio de práticas integradas, que incorporem saberes técnicos e populares e vejam o homem no seu contexto.	Técnica, comunicativa e sociopolítica
Considerar a interdisciplinaridade na organização e articulação dos objetivos do trabalho pedagógico e dos conhecimentos, evitando-se a fragmentação dos cursos em disciplinas.	Técnica, metodológica
Considerar que a interdisciplinaridade no ensino em saúde implica a integração disciplinar em torno de problemas oriundos da realidade da área, e neste sentido, os conteúdos das disciplinas que auxiliam na compreensão do contexto interagem dinamicamente com elementos que preparam os alunos para abordar esses problemas segundo uma visão transformadora.	Técnica, metodológica e sociopolítica
Situar os sujeitos do ensino-aprendizagem no contexto da divisão social e técnica do trabalho em Enfermagem e chamar a atenção para a natureza do objeto e da prática em saúde, antes de pensar em aspectos metodológicos, norteadores das relações entre sujeito e o conhecimento.	Sociopolítica
Destacar as relações político-pedagógicas entre os Paradigmas da Promoção da Saúde e da Educação Profissional Emancipadora, pois podem proporcionar contribuição significativa aos processos educativos, principalmente quando se tem em vista a contextualização político-social e técnico-pedagógica das ações em saúde.	Sociopolítica
Refletir sobre o Cuidar em Enfermagem como responsabilidade social, considerando que esta abordagem é necessária para a reorientação da sua práxis, tanto em termos pedagógicos, quanto assistenciais.	Sociopolítica
Tomar como referência as políticas, concepções e práticas presentes ou em construção no Sistema de Saúde, nos seus objetivos pedagógicos.	Técnica e sociopolítica
Ter responsabilidade social assumindo seus atos, reconhecendo-se como autor destes e aceitando suas	Sociopolítica

Quadro 5
Competências Transversais, segundo a sua natureza (continuação)

Competências Transversais	Naturezas
conseqüências, com capacidade de agir por si mesmo, com autodeterminação, independência, autonomia.	
Cuidar com consciência e competência, com a clareza de que os nossos atos são políticos e podem ser saudáveis, indo além das suas dimensões técnico-científicas e corporativas.	Sociopolítica
Buscar a autonomia e direito de associação com outras pessoas que compartilham de nossos ideais, inclusive em nome da responsabilidade social nela contida.	Comunicativa e sociopolítica
Adotar como orientação da avaliação em saúde o critério de competência humana, atribuindo ênfase à competência de um ser humano para cuidar de outro, sendo capaz de mobilizar (colocar em ação) o conhecimento necessário para “resolver” (atuar sobre) problemas de saúde de sujeitos concretos, de sociedades concretas, habitantes de sistemas ecológicos concretos.	Técnica e sociopolítica
Mobilizar e disponibilizar tecnologias essenciais ao ato de cuidar, avaliando-as quanto à adequação ao estado de saúde e às necessidades dos pacientes.	Técnica
Evidenciar autonomia profissional para aceitar ou negar determinadas tecnologias, em função de critérios éticos, humanos e científicos e das necessidades da qualidade de vida da clientela.	Sociopolítica
Ter solidariedade na ação de cuidar e o compromisso com o “bem-estar” de quem recebe cuidados, respeitando-o como cidadão, em qualquer circunstância.	Sociopolítica
Avaliar a aprendizagem de atores sociais da saúde levando em conta o critério do enfoque de risco em saúde.	Técnica
Identificar, analisar e controlar os riscos envolvidos na assistência de enfermagem (tendo como meta a sua eliminação) tomando-os como importantes critérios a serem adotados na avaliação da aprendizagem dos auxiliares de enfermagem.	Técnica
Desenvolver a avaliação da aprendizagem por meio da observação crítica, sistematizada, criteriosa e processual do trabalho do sujeito da aprendizagem, nas situações de assistência concreta, nos serviços de saúde.	Técnica

Fonte: Coordenação Pedagógica/Fiocruz/EAD, 2001.

4 - A formação a distância: entre a tecnofobia e a tecnofilia?

“Quando eu disse que meu curso era a distância perguntaram: é igual ao Instituto Universal?¹²”
(Enfermeira-docente, Núcleo UFPR, 2001).

Se a tradição na formação presencial dos profissionais para o setor, tanto em nível superior, como em nível técnico valoriza uma racionalidade técnica, a opção pela Educação a Distância, mediada por tutoria,

localizada nos núcleos regionais das universidades, trouxe desafios adicionais.

Muitas das experiências em EAD tiveram a marca do ensino programado¹³ o que contribuiu para uma imagem desvalorizada até os dias de hoje. Além disso, outras experiências de formação em larga escala de professores, sobre as quais os resultados não são completamente visíveis para a sociedade são, em geral,

12 Instituto Universal. Instituição pioneira do ensino por correspondência no Brasil.

13 Inspirado no condicionamento operante de Skinner.

identificadas como “aligeiradas”, resultado do descompromisso do Estado com a formação presencial.

Na verdade, esse tipo de modalidade de ensino não fazia parte da experiência anterior da maioria dos alunos, nem mesmo dos tutores, o que por si já é uma questão importante a ser considerada. Não se pode negar, apesar da ampliação de experiências nos últimos anos em diversas instituições, que a Educação a Distância ainda é vista como educação de segunda classe para muitas pessoas.

Por outro lado, a EAD implica em disciplina, na criação de outros hábitos de estudo e também reduz as possibilidades de uma interação significativa entre os alunos mais dispersos o que, em si, é um motivo de cautela.

No caso dos tutores, ainda não está disponível um vasto material que permita uma apropriação mais densa de processos de gestão pedagógica a distância, o que significa que a ele cabe ir criando caminhos novos também. O mesmo pode ser dito em relação à elaboração de materiais destinados à EAD. A pequena produção na área ainda não atende às necessidades do momento.

Entretanto, a possibilidade de se realizar um curso na modalidade presencial para 12.000 profissionais foi descartada desde o início. Diante disso, o Programa de Educação a Distância da Fiocruz, responsável pela concepção da proposta, buscou compreender os limites do processo, sem assumir, como diz Sancho (1998), nem uma *tecnofobia*, que imobiliza e que não permite olhar todas as possibilidades, nem uma *tecnofilia*, que projeta a EAD como a solução para as mazelas da educação.

A primeira necessidade sentida nesse caminho foi a de olhar com atenção ao redor, buscando conhecer outras experiências nas quais se pudesse identificar, de alguma forma, intenções semelhantes. Nessa perspectiva, a experiência do Curso

de Didática Aplicada à Educação Tecnológica, em nível de especialização, destinado a formar docentes da área tecnológica e desenvolvido pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca-CEFET/RJ, em 1995, revelou-se uma indicação segura.

Analisaram-se, ainda, em outros setores, propostas de EAD, como a do Curso de Formação de Formadores do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI-FOFO, também pioneira nessa área, as próprias experiências anteriores do Programa de Educação a Distância, da Fiocruz e produções de universidades. Concluiu-se que, assim como nas propostas presenciais, existe grande diversidade tanto na forma, como no conteúdo.

Belloni (1999), comentando sobre o processo de produção em EAD, esclarece que muito do que se escreveu e disse nessa matéria esteve baseado em modelos teóricos oriundos da economia e da sociologia industrial, sintetizados nos paradigmas do fordismo e do pós-fordismo.

Dentre os princípios do fordismo, três poderiam ser identificados na EAD com mais clareza: a racionalização, a divisão do trabalho e a produção de massa, lembrando que a partir dos anos 80, prevalece também um tipo de proposta mais flexível em EAD (pós-fordismo), na agenda de uma nova fase do capitalismo.

Essa distinção, ainda segundo a autora, é indispensável para se compreender a responsabilização do trabalho em EAD. Na divisão do trabalho clássica e mais freqüente nessa modalidade de ensino, o autor de cada módulo seria aquele que selecionou e preparou o conteúdo, no nosso caso cada um dos módulos impressos, e que, portanto, quem mais se aproximaria da função de docente presencial. A eles, tutores, caberia apenas o apoio ao aluno.

Entretanto, como a experiência de formação docente vem mostrando que esses limites são complexos e nem

sempre tão nítidos, é possível, na estrutura atual deste Curso, que tutores das universidades tenham um espaço bastante amplo de participação, especialmente na perspectiva de que ele se desenvolve em parceria. Um exemplo disso é a concepção do sistema de avaliação que disponibiliza ao tutor a possibilidade e a responsabilidade de, como parceiro institucional, escolher formas alternativas de avaliar os alunos nos módulos, coerentes com a proposta do Curso.

5 - A avaliação formativa do aluno: instituindo uma avaliação processual

“Todo mundo foi muito tenso para o primeiro momento presencial de avaliação. Seria uma prova de tudo o que está nos módulos? A gente achava que ia ser pesado!” (Enfermeira-docente, UFF, 2001).

Mesmo que o discurso pedagógico em relação à avaliação tenha progredido muito nos últimos anos, ainda é difícil enxergar, na prática, propostas inovadoras e coerentes com a idéia de uma avaliação formativa. Na própria Escola Nacional de Saúde Pública da Fiocruz e nas universidades, de forma geral, encontram-se, nos regimentos, normas incompatíveis com a compreensão do que seja uma avaliação formativa. Estando em jogo a certificação dos alunos, pela Fiocruz, pela Universidade parceira ou, por ambas, dependendo do estado, reconheceu-se que, transitando entre duas lógicas, ainda seria necessário buscar estratégias de convivência com essa perspectiva mais tradicional de avaliação.

Assim, apesar de uma avaliação de competências, usam-se notas, por exemplo, para representar a sua construção. A avaliação realizada, presencialmente ou não, é, portanto, uma das questões mais complexas de uma proposta. A construção de um sistema de avaliação que privilegiasse a autonomia do tutor e que, especialmente, refletisse a própria concepção do Curso e sua visão político-filosófica, foi um processo de longa maturação.

Nesse sentido, a opção por uma avaliação formativa não se reduz à possibilidade de se usar várias atividades para se avaliar o aluno, de modo a compensar o peso da prova prevista na regulamentação da Educação a Distância, em nível de Especialização¹⁴. O sentido da avaliação formativa aqui defendido é o da possibilidade que ela tem de contribuir para a construção explícita de algo (conhecimento, habilidade ou atitude), a partir das seguintes dimensões: dimensão educativa da avaliação no Curso, da pesquisa como princípio educativo, da crítica como exercício formativo.

Na avaliação do Curso procura-se evitar um clima competitivo, pouco solidário, repleto de suspense e surpresas que possam tanto gerar pânico, bloqueios, comprometer os resultados dos alunos e sua autoestima como enfermeiros-docentes, assim como não permitir que eles possam viver, na condição de avaliados, situações que serão desenvolvidas igualmente com seus alunos.

De outro lado, estimula-se a clareza de propósitos, a discussão sobre a importância da avaliação como momento de aprendizagem, a revelação prévia dos critérios de correção, a realização de atividades em pequenos grupos, com regras de participação definidas e pactuadas por todos, em que o valor da construção coletiva seja evidenciado.

Na escolha de atividades priorizam-se as que permitam investigar, refletir, criticar e buscar alternativas para desafios e problemas, aprender a elaborar propostas consistentes que traduzam necessidades da prática social do enfermeiro-docente, que considerem historicamente as características das práticas em Educação e Saúde e os conflitos presentes na nossa sociedade, bem como aquelas compatíveis com a trajetória dos alunos e que, ao mesmo tempo, estimulem o seu diálogo com os autores dos textos apresentados.

14 Resolução CNE/CES nº 1/2001.

Aos tutores, sugere-se a utilização, desconstruindo práticas tradicionais de avaliação, de formas alternativas aos textos científicos como a poesia, o conto, a crônica, a fotografia, o cinema, a música que, muitas vezes, fazem a questão do ser humano se apresentar de forma clara e motivadora para os alunos. Destaca-se, ainda, a **avaliação compartilhada entre alunos** que deve ser reconhecida não como facilitação, mas como a seriedade e os compromissos do tutor e do grupo, de levar a autonomia às últimas conseqüências.

6 - Formação Pedagógica em Enfermagem: lições da prática

“Quero ir construindo meu próprio saber, estudando, refletindo sobre esse assunto fascinante que é educação” (Enfermeira-docente, Núcleo UFMG, 2001).

As turmas iniciais do Curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem e a parceria com as universidades públicas têm permitido uma grande aprendizagem sobre a realidade. Dentre as lições da prática está justamente esta: produzir, junto a outros parceiros com trajetória na área, é de fundamental importância.

Outra questão que parece clara é a importância que os encontros presenciais previstos assumiram para os alunos, como espaços de interação e de contextualização das aprendizagens. Além desses, outros não previstos, inclusive os que acontecem entre alunos, garantem a discussão dos conteúdos que, quando deslocados da realidade, das relações e práticas construídas, fazem pouco sentido.

Também já se percebeu o quanto a mediação da tutoria é fundamental para o processo e os muitos significados que o profissional de Enfermagem pode ter. Da mesma forma, ficou clara a diversidade de perfis profissionais envolvidos no PROFAE, incluindo os que têm uma vida inteira de experiência e outros que acabaram de sair dos cursos de graduação.

Há questões a serem esclarecidas. Muitas, aliás, começam a sinalizar um campo fértil de pesquisa para as universidades. Dentre elas, uma quase recorrente avaliação feita pelos núcleos indica que os alunos do interior parecem mais motivados do que os das áreas metropolitanas. Outro aspecto sobre o qual muito se precisa avançar diz respeito ao estudo individualizado e a distância, tendo como mediação material impresso que prioriza a reflexão.

É uma necessidade, também, conhecer as formas diversas pelas quais os enfermeiros-docentes se apropriam do Curso, criando suas próprias rotinas e hábitos como, por exemplo, os estudos em grupo para discussão dos temas tratados.

Da mesma forma, é importante conhecer, mais e mais, as múltiplas maneiras pelas quais os tutores e núcleos regionais interagem com a proposta e a processam nas suas realidades institucionais, regionais, grupais, contribuindo para as diferentes apropriações e níveis de autonomia político-intelectual dos docentes-alunos. Provavelmente, teremos a “marca” de cada uma das universidades parceiras nos perfis dos egressos, explicitando seus contextos políticos, pedagógicos e estruturais.

Pela sua importância como mediação insubstituível para a aprendizagem, as mudanças, pessoais e profissionais que estão sendo motivadas nos coordenadores dos núcleos e nos tutores, precisam ser conhecidas profundamente. Estarão ajudando-os a aprender a aprender?

O pouco tempo para investir no estudo e sistematização também é uma queixa recorrente entre os tutores e coordenadores, apontando uma das condições que favorecem a conduta reprodutora. Como ensinar sem tempo para aprender?

Ainda é cedo para se saber de que forma esta proposta contribui para a formação docente desejada e sobre outros possíveis impactos sobre a formação dos enfermeiros. A

avaliação processual do Curso apenas oferece pistas de que transformações no nível pessoal e que incluem surpresas com o conteúdo, gosto por continuar no processo e estar com outros alunos e/ou tutores para discutir os temas tratados, estão ocorrendo.

Entretanto, a construção da competência do professor-enfermeiro manifesta-se em atividades e acontecimentos próprios de um campo profissional de grande complexidade, individualmente ou com outros atores, nos espaços em que ele atua. É, portanto, na escola, nos Serviços de Saúde que será possível avaliar os efeitos da proposta. As mudanças na qualidade dos projetos de qualificação e nos processos de atuação profissional, certamente, falarão melhor acerca desta contribuição, embora sua pertinência histórica e coragem propositiva já estejam sendo reconhecidas.

Bibliografia

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

ARROYO, Miguel. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática educativa. In: MOREIRA, Antonio Flavio (org). **Currículo: Políticas e Práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

BELLONI, M Luisa. **Educação a Distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BOMFIM, Maria Inês e TORREZ, Milta (orgs). **Conversando a Gente se Entende II. Sobre competências e avaliação: diretrizes para construção da proposta de avaliação do aluno**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ENSP/EAD, 2001.

BRASIL – Conselho Nacional de Educação. Parecer 02/97.

BRASIL-MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação-CNE- Parecer 21/2001

Conselheiros: Carlos Jamil Cury (relator), Éfrem de Aguiar Maranhão, Raquel Figueiredo A.Teixeira e Silke Weber.

_____ Conselho Nacional de Educação- CNE. Parecer 02/97. Hésio de Albuquerque Cordeiro (relator).

BRASIL-MINISTÉRIO DA SAÚDE. Fiocruz/EAD. **Depoimentos de alunos e tutores**. Rio de Janeiro: II Oficina de avaliação, 2001.

BRASIL-MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Gestão de Investimentos Em Saúde. Projeto de Profissionalização dos trabalhadores da Área de Enfermagem. Referenciais Conceituais para a Organização do Sistema de Certificação de Competências – SCC do PROFAE, Brasília: Ministério da Saúde, 2000.

DELUIZ, Neise e RAMOS, Marise - **Análise das Competências do Curso de Formação Pedagógica Em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ /ENSP/EAD,2001.

DUARTE, Newton. **As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento**. Trabalho apresentado na Sessão Especial intitulada Habilidades e Competências: a Educação e as Ilusões da Sociedade do Conhecimento, durante a XXIV Reunião Anual da ANPED, 8 a 11 de outubro de 2001, Caxambu, MG.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2000.

GAUTHIER, Clermont e TARDIF Maurice. O Professor como ator racional: Que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, Philippe, PAQUARY, Léopold e ALTET, Marguerite (orgs). **Formando Professores Profissionais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

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

LUDKE, Menga (org). **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

NÓVOA, Antônio. **A profissão docente em tempos de mudança - I: Cenários, Perspectivas e Mudanças**. Santos, São Paulo, jun. 1998, mimeo.

Parecer 21/2001 do Conselho Nacional de Educação – CNE. Conselheiros: Carlos Jamil Cury (relator), Éfrem de Aguiar Maranhão, Raquel Figueiredo A. Teixeira e Silke Weber.

PERROTA, Carmem e DE SORDI, Mara. **Sobre avaliação de Competências**. Rio de Janeiro, FIOCRUZ/ENSP/EAD, 2001.

PINHEIRO, Valdelize. **O Ensino de Enfermagem no Estado do Amazonas**. Manaus. Editora da Universidade do Amazonas, 2001.

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

RESOLUÇÃO 02/97 – O Conselho Nacional indicava, na época de construção da proposta, a distribuição dos conteúdos nos 3 núcleos, segundo a Resolução 02/97 – CNE.

RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon. **História da Enfermagem sua relação com a saúde pública**. Goiânia: AB, 1999.

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

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TORREZ, Milta. Sistema de Certificação de Competências PROFAE: bases conceituais. In: **Formação/MS. PROFAE - v.1, n.2**, Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

VAN ZANTEN, Agnes. **Abordagens etnográficas em sociologia da educação: Escola e comunidade, estabelecimento escolar, sala de aula**. In: FORQUIN, Jean-Claue (org.).

Sociologia da Educação: Dez anos de Pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995.

ZARIFIAN, Philippe. **A Gestão da e pela Competência**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TRABALHO E COMPETÊNCIAS. Rio de Janeiro, 28 e 29 de novembro de 1996. **Anais**. Rio de Janeiro. SENAI/DN-CIET. 1998.

Reflexões sobre o desafio de ser tutor

Reflections over the challenge of being a tutor

Juliane Corrêa

Doutoranda em Tecnologia Educacional - Universidade Estadual de Campinas

Resumo: O texto apresenta uma breve fundamentação teórica referente ao campo de atuação da Educação a Distância, suas características, paradigmas e gerações, para que possamos situar as possibilidades de inserção do tutor na prática educativa e analisar o relato a ser apresentado. Além disso, sistematiza algumas considerações provenientes de experiências de tutoria, dando destaque para a tutoria do curso de formação pedagógica em educação profissional na Área de Saúde. Por fim, delinea alguns desafios a serem enfrentados pelos tutores em programas de formação profissional desenvolvidos a distância.

Palavras-chave: Educação a Distância; Tutoria; Enfermagem; Educação Continuada.

Abstract: The text presents a brief theoretical rationale about the actuation field of Distance Education, its features, paradigms and results, for allowing to find out the possibilities of inserting the tutor into the educational practice. It also analyzes the paper to be presented. Furthermore, it systematizes some considerations arising out tutorship experiences, stressing out tutorship in the course on pedagogical Development for professional education in Health Field. Finally, it outlines some challenges to be faced by tutors in professional Development programs, remotely developed.

Keywords: Distance Education; Tutorship; Nursing; Continuous Education.

Geralmente os programas de formação profissional que utilizam a modalidade de Ensino a Distância explicitam os materiais instrucionais utilizados e pouco se referem ao sistema de tutoria adotado. Considero esse fato uma lacuna para que possamos avaliar devidamente os programas desenvolvidos, sendo necessário aprofundar e analisar o campo de atuação da tutoria à medida que esse profissional consiste no elo do sistema que possibilita o contato permanente com o aluno. Para que haja esse aprofundamento precisamos situar em que proposta de ação educativa se inserem as ações de tutoria de modo a delinear suas limitações e possibilidades. Por este motivo, inicialmente apresento uma síntese acerca da fundamentação sobre EAD e a função de tutoria, em seguida relato percepções a partir de minhas experiências como tutora, dando destaque para a tutoria no curso de formação pedagógica em educação profissional na Área de Saúde e, por fim, apresento alguns desafios a serem enfrentados pelos tutores em programas de formação profissional a distância.

A Educação a Distância e a Tutoria

A Educação a Distância instituiu-se com base no princípio da democratização da educação, surgindo para responder a uma série de necessidades educacionais, principalmente a formação de um público cuja escolarização foi interrompida, disperso geograficamente e impossibilitado de se deslocar para os centros de formação.

Além disso, a modalidade de ensino a distância atende a uma demanda crescente de formação continuada voltada para novos contextos de trabalho que nos desafiam a rever nossos paradigmas educacionais, tendo em vista a formação de competências e a ampliação do atendimento a um novo perfil de aluno.

Nas diversas conceituações de EAD é possível identificar algumas características básicas como: separa-

ção aluno-professor, uso de recursos tecnológicos, produção de materiais pedagógicos, aprendizagem individualizada. A longa tradição de EAD permite que agrupemos em gerações de acordo com as diferentes mediações pedagógicas utilizadas. Na primeira geração temos o uso do material impresso como forma de desenvolver os conteúdos e manter a comunicação com os alunos. Surge a necessidade de se formar equipes multidisciplinares, cuja maior referência constitui a Open University do Reino Unido (1969). Na segunda geração temos a utilização de materiais de áudio e vídeo favorecendo, assim, a comunicação síncrona, que permite uma ampla difusão da informação, contatando pessoas em espaços diferentes, em um mesmo horário. Temos nesta geração um pólo difusor, responsável por transmitir informações para diversos pontos de recepção. Com o avanço das telecomunicações passamos a ter uma maior flexibilização dos processos informacionais e comunicacionais, configurando uma terceira geração em EAD. Com isso se torna possível a comunicação assíncrona, que permite contatar pessoas em espaços e tempos diferentes, possibilitando uma maior adequação do processo de ensino e aprendizagem ao tempo do estudante, às suas reais condições de inserção profissional.

Estas gerações de EAD se estruturam a partir de dois modelos ou paradigmas provenientes de formas específicas de organização da produção econômica, os quais podem ser abordados da seguinte forma:

- Modelo fordista – baseia-se na organização industrial, na produção de materiais instrucionais numa economia de escala, sendo a escola comparada a um provedor de grande porte. Desenvolvido nas décadas de 70 e 80, principalmente, na Ferns Universitat de Hagen (Alemanha), Open University (Inglaterra) e Universidade Nacional de Educação a Distância - Uned (Espanha).

- Modelo pós-fordista – apresenta modelos institucionais mais integrados e processos de aprendizagem mais abertos e flexíveis. Propõe maior utilização das inovações tecnológicas, maior variedade de produção e investe na responsabilização do trabalho, que implica em se ter profissionais capazes de tomar decisões e solucionar problemas referentes ao ensino a distância.

Esses modelos influenciam políticas e programas educacionais em EAD. Portanto, ao se elaborar uma proposta pedagógica em EAD é necessário decidir por um modelo a ser adotado que irá determinar a escolha dos recursos tecnológicos, a elaboração dos materiais didáticos, o sistema de tutoria, o fluxo comunicacional e, até mesmo, suas estratégias de monitoramento, validação e avaliação. Lembrando que todas essas decisões pressupõem uma avaliação prévia das condições e possibilidades de realização da proposta pedagógica.

Na maioria das vezes, quando buscamos uma base, uma fundamentação para a ação educativa do trabalho de tutoria encontramos sua definição como orientação da aprendizagem, e, normalmente, são destacadas as suas modalidades: tutoria presencial, tutoria postal, tutoria telefônica, tutoria por correio eletrônico. Segundo Neves (2001), a tutoria possui como funções básicas contribuir para a motivação e para o interesse do aluno e facilitar o processo de aprendizagem garantindo a autonomia do aluno. Alguns autores abordam as ações do tutor relativas a aprendizagem de adultos, requerendo do tutor uma assistência didática, pedagógica e motivacional. E estas atividades se traduzem em: atendimento a grupos de alunos, atendimento individual, acompanhamento das atividades propostas, avaliação.

É necessário salientar que as funções da tutoria sofrem alterações em decorrência dos materiais didáticos empregados e das necessidades dos alunos. Caso os materiais

do curso sejam mais auto-instrucionais teremos o tutor como mediador, e caso os materiais sejam menos auto-instrucionais, teremos o tutor mais convencional. Da mesma forma as necessidades dos alunos irão implicar em uma ação tutorial mais direcionada para a proposição de mudanças de atitudes e valores, ou para apresentação de estratégias de como reaprender a estudar, como solucionar conflitos entre diferentes obrigações ou para aspectos de natureza motivacional.

Ao desenvolver sua função de orientação da aprendizagem o tutor necessita: fazer o levantamento do perfil do aluno, de suas condições de trabalho, das competências que já possui; fornecer subsídios quanto a hábitos de estudo, de leitura, de produção de textos, de consultas bibliográficas e de subsídios quanto à elaboração de um *portfólio* e de projetos de trabalho; assim como coletar dúvidas para subsidiar uma ação propositiva de reorientação do sistema. Para isso o tutor deverá ter a compreensão do ambiente no qual está atuando, identificando os limites e possibilidades do sistema e mapeando as estratégias e ferramentas que estão funcionando. Tais ações da tutoria devem enfatizar o processo de aprendizagem, o que implica na compreensão dos níveis cognitivos dos alunos, a investigação, a coleta de dados, a reavaliação do ambiente proposto, ocasionando a solução de problemas, inclusive, criando novas estratégias para solucioná-los no próprio ambiente.

Num encontro de tutoria presencial, por exemplo, seria necessário que o tutor apresentasse os objetivos dos módulos, os temas abordados e suas conexões, as idéias mais importantes, os tipos de materiais do curso, o cronograma, os tipos de atividades e funções das mesmas, as orientações sobre como trabalhar os materiais, como estudar, elaborar sumários e resumos, os critérios e tipos de avaliação adotados. Além disso, deveria mapear os elementos facilita-

dores que o grupo já possui: experiências, registros de projetos, contexto de trabalho, enfatizando a capacidade de superar as limitações detectadas por meio de atividades práticas em grupo e da troca de experiências.

Geralmente, a tutoria é considerada como facilitadora da aprendizagem, mediadora responsável pelo repasse de informações relativas ao funcionamento do programa e avaliadora do desempenho dos alunos. Raramente a ação da tutoria é reconhecida como responsável pela formação de competências, como componente essencial para o sucesso do programa, à medida que ainda prepondera uma visão de materiais instrucionais auto-suficientes. Com isso, perdemos a possibilidade de avançar na direção de modelos mais flexíveis, capazes de avaliar e reorientar as suas próprias estratégias de ensino e de aprofundar as concepções educacionais e comunicacionais em que se fundamentam. Rompendo, assim, com afirmações que já atingem o senso comum e permanecem na maioria dos programas de EAD, tais como: o material didático é auto-suficiente e as taxas de evasão são previstas como normais.

Como pode ser observado, esse conhecimento sobre o funcionamento do sistema de tutoria é necessário mas não suficiente para a ação educativa porque no cotidiano nos deparamos com uma série de dilemas institucionais e profissionais que exigem um posicionamento do profissional.

Relatos do cotidiano

Ao longo de minha prática como tutora pude identificar em diferentes perfis de alunos as mesmas dificuldades relativas às habilidades básicas de leitura e escrita, e, principalmente, de comunicação. Observei que, quando não se estabelece desde de início um bom canal de comunicação, toda a seqüência de contatos permanece desconstruída, e, é claro, que isso irá resultar numa aprendizagem deficiente que só será

identificada na fase final da avaliação. Essa nova interação, que implica numa maior capacidade de expressão, é um desafio para o aluno e, também, para nós, tutores. Pois, temos de comunicar de maneira clara e objetiva nossas orientações, de modo a auxiliar o aluno a desenvolver sua capacidade de expressão, suas estratégias comunicativas e a adquirir as estratégias básicas de apropriação e organização da informação, permitindo fazer as conexões com a prática, com as suas indagações e buscar um fazer pedagógico mais significativo para sua própria formação. Temos que considerar a necessidade de superar a formação restrita ao mero detentor de conteúdos, possuidor de uma certificação que legitima o fazer profissional, tendo em vista a formação de competências que situe o aluno nas relações de trabalho de modo propositivo, reflexivo, colaborativo, administrando a sua própria formação continuada enquanto profissional e ser humano. É um grande desafio, pois, como tutores, também vivemos os mesmos dilemas, a mesma busca enquanto profissional e enquanto pessoa.

Além de acompanhar as dificuldades relativas ao processo de aprendizagem do aluno, o tutor possui condições de coletar informações referentes ao sistema de ensino proposto, identificando estratégias ineficientes e reorientando o trabalho por meio de novas intervenções pedagógicas. Mas, para isso é necessário aprender com o cotidiano. Na minha experiência como tutora do curso de formação pedagógica em educação profissional na Área de Saúde adotei a estratégia de ligar para todos os alunos e perguntar quais as dúvidas e dificuldades que possuíam, o que estavam precisando, e o retorno era o mesmo: “está tudo bem, quando precisar ligo”. Ou seja, as pessoas não tinham perguntas, ainda não tinham “dialogado” com o material (apesar de terem lido), com sua prática, consigo mesmo e, portanto, era impossível dar conti-

nuidade a um diálogo com o outro. Oportunamente, conversando com uma aluna, pude perceber que precisávamos conversar mais sobre sua prática, sua experiência, suas iniciativas que tinham resultado em sucesso, para depois iniciar um “diálogo” com seu material de estudo. Enfim, precisava, enquanto tutora, ir além dos dados de identificação existentes no banco de dados dos alunos, precisava conhecer cada pessoa em sua singularidade, no seu contexto de ação. A partir dessa situação passei a indagar: o que você faz? Quais suas experiências positivas? Qual sua relação com esse curso? E foi possível perceber a excessiva carga de trabalho das pessoas. Como conseguiam sobreviver. Passei, então, a questionar: Como podem se organizar melhor para aproveitar o seu tempo? Para isso elaborei o seguinte texto:

Caros alunos,

Gostaríamos de esclarecer alguns aspectos referentes ao processo de ensino-aprendizagem proposto. Muitas vezes ficamos tão afobados para realizar a tarefa, com as dificuldades de tempo que todos nós possuímos que acabamos por não enxergar o que está em nossa frente e dificultamos o nosso percurso até convenceremos da nossa impossibilidade de realizar o proposto. Bem, com isso queremos dizer da necessidade de compreender a proposta do material de estudo. Faça um exercício, pegue os quatro módulos do núcleo contextual e observe a sua estrutura, perceba o seu movimento que parte sempre de um tema de fundamentação teórica, depois um tema que se articula um pouco com o campo da Enfermagem, depois um tema que apresenta novos questionamentos. Esse movimento não é gratuito, mas representa a intenção que você consiga construir seu próprio movimento, ou seja, escolha as referências teóricas que possibilitem perceber, repensar a prática

docente na formação profissional em enfermagem. Não é necessário resumir todos os temas, porque o necessário é você se apropriar desse movimento, descobrir como aprender a aprender. Sabemos que muitos de vocês já possuem uma longa jornada como educadores em situações diversas e também sabemos que o fazer humano consiste num processo crescente de aprimoramento, de aprendizagem constante, e essa é a riqueza desse nosso trabalho, ou seja, a oportunidade de estarmos juntos (ainda que distantes) compartilhando nossos conhecimentos e, com certeza, melhorando as nossas possibilidades de ser pessoa e de ser profissional. Mas para isso, em cada texto, precisamos enxergar a peculiaridade de cada um, a sua maneira de pensar, de fazer, de criar, de sentir, precisamos conhecer a sua prática, enfim, precisamos que você diga o que ainda não está dito, que você apareça no SEU texto, pois, é a partir desse que poderemos de fato desenvolver um processo de aprendizagem que seja enriquecedor para vocês e para nós, que provoque o surgimento de novas competências de ambas as partes. Não pretendemos desenvolver um acompanhamento de tutoria que apenas tire dúvidas; mas que coloque dúvidas, que apenas telefone para lembrar dos prazos para entrega do material, mas que lembre da necessidade de você aparecer no texto, ser o sujeito de sua aprendizagem.

Acreditamos que o curso não será bom ou ruim pela qualidade do material que você recebeu em mãos, mas sim pela qualidade das relações que conseguimos construir entre nós, com a prática e com o próprio material. Confie na sua vivência, na sua capacidade de perceber e de se expressar. Temos certeza de que juntos conseguiremos produzir trabalhos significativos para o nosso campo de atuação.

Esse texto representou uma tentativa de aproximação, de construção de um diálogo, mas ainda assim, muitas vezes, a mensagem não chegava às pessoas ou era entendida de uma outra forma. Muitas mensagens, também, ficaram retidas em secretaria eletrônica, com maridos, filhos, mães, na recepção das instituições escolas e hospitais. Por correspondência tive a devolução de muitas cartas, e também por correio eletrônico, pois a pessoa abria uma conta, mas por pouco uso era desativada e as mensagens voltavam. Os contatos telefônicos se mantiveram com uma certa regularidade com aqueles alunos que já estavam em dia com os seus trabalhos. O fato de muitas pessoas estarem isoladas, não pertencerem a uma mesma instituição, também dificultou muito. Aqueles que faziam parte de um grupo não se dispersaram, bastava um contato efetivo para motivar e orientar o grupo.

Considero que muitas das dificuldades encontradas retratam rotinas de vida e de trabalho do nosso aluno marcadas por uma sobreposição de tarefas, por uma fragmentação de tempos e espaços que o impede de recuperar o saber existente na sua prática social, não favorecendo, assim, o seu crescimento pessoal e profissional.

Desafios a serem enfrentados

Considero que até o momento pouco se tem aprofundado, em termos de registros e pesquisas, em relação a atuação da tutoria, devido ao fato de uma forte tendência em educação de idealizarmos modelos, propostas e até mesmo perfis profissionais, sem dialogarmos com o seu cotidiano, com o seu processo de realização. Com isso permanecemos com uma imagem distorcida dos procedimentos necessários a um bom desempenho profissional. Por exemplo: posso desenvolver uma proposta de ambiente virtual colaborativo que considere todas as contribuições do multiculturalismo, do interacionismo,

de gênero e ao utilizar esse ambiente nas redes cotidianas de trabalho vários conflitos irão aparecer, inclusive daquele aluno que irá evadir porque prefere uma proposta de ensino mais transmissiva. Portanto, é necessário alguém que possibilite a mediação entre o sistema proposto e as relações cotidianas, entre o ideal e o real, de modo a adequar as estratégias, reorientar os procedimentos. Enfim, alguém que interaja com esse outro buscando, de fato, a sua inclusão. Temos que lembrar que os ambientes, os materiais, por mais apurados que sejam, não são auto-suficientes, auto-explicativos. E, além disso, os sujeitos sociais estão permanentemente reinterpretando, definindo novos sentidos. Faz parte da interação humana a negociação de sentidos. E essa negociação é extremamente produtiva, o seu processo já implica numa competência comunicativa, de relacionamento, de gestão e com certeza produz a busca de novas estratégias, de novas decisões, de novas maneiras de organizarmos o tempo/ espaço subjetivo e coletivo.

Entendo que aprendizagem implica em mudança de comportamento, em crescimento. É inadmissível uma pessoa fazer um curso por 4 anos e concluir sendo a mesma pessoa que era quando começou, apesar de ter cumprido todas as tarefas e apresentar boas notas, bom currículo. Da mesma forma, também é inadmissível alguém fazer um curso EAD e continuar sendo o mesmo, apenas com uma certificação garantida. É impossível admitir que um aluno passe anonimamente por um processo de ensino-aprendizagem, evada e a situação seja justificada de acordo com as taxas previstas de evasão em EAD. Isso seria um desperdício para um país com tantas desigualdades sociais, seria a reafirmação dos processos de exclusão social. Creio que temos que ir além da definição de grandes programas educacionais e investirmos um pouco mais no cotidiano das propostas que tais políticas possibilitam. Temos de enfrentar o desafio de falar de nossos erros e acertos, pois

só assim poderemos compartilhar nossas competências, poderemos acertar juntos. Nesse aspecto, o tutor tem o papel de proporcionar situações para as pessoas dialogarem, transitarem, compartilharem, construindo novos vínculos sociais.

Na verdade, considero que a grande conquista de cursos como esse seria a possibilidade de formar redes colaborativas de aprendizagem, redes que se mantivessem nas relações cotidianas de trabalho dos diferentes sujeitos envolvidos, redes que permitiriam a transferência das competências individuais para a instituição, renovando as relações de trabalho e o próprio fazer profissional.

Para que o tutor possa, de fato, atuar de forma significativa seu trabalho não pode ser um “bico” e nem se reduzir ao mero “tira dúvidas”. É necessária a seleção, a formação de profissionais que possam contribuir para o sucesso do ambiente de ensino-aprendizagem proposto e possam atender as demandas desse campo de atuação de modo a possibilitar a formação das redes colaborativas de aprendizagem.

GUTIERREZ, Francisco; PRIETO, Daniel. **A mediação pedagógica: educação a distância alternativa**. São Paulo: Papirus, 1994.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas**. Em Aberto: educação a distância, Brasília, v.16, n.70, abr./jun.1996.

NEVES, Maria Cristina Baeta; COELHO, Antônia Maria. **A tutoria: curso de especialização em EAD**. [s.l.]:SENAC/DN. 2001.

Bibliografia

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

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CORRÊA, Juliane. **Devemos aplaudir a EAD**. Revista Pátio Pedagógico, v.5, n.18, p.21-24, ago/out 2001.

_____. **Novas tecnologias da informação e comunicação no contexto da formação continuada a distância**. Perspectivas em Ciência da Informação, Belo Horizonte, v.5, n.2, p.267-273, jul./dez. 2000.

EAD na UFPR: novos cenários e novos caminhos. 2^a. ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2001. Capacitação de tutores em EAD.

A articulação entre as áreas de educação e de enfermagem: estratégia para a formação pedagógica de enfermeiros-docentes

The link between nursing and education areas: a strategy for the pedagogic development of nursing teachers

Marisa Antonini Ribeiro Bastos

Doutora em Enfermagem - Universidade Federal de Minas Gerais

Maria Teresa Marques Amaral

Mestre em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar a experiência vivenciada pelos diferentes atores do Núcleo Regional de Apoio ao Docente - NAD/UFMG, envolvidos no desafio de qualificar, sob o ponto de vista pedagógico, enfermeiros-docentes comprometidos com o processo de profissionalização dos trabalhadores da Área de Enfermagem no estado de Minas Gerais. Em Minas Gerais, foi estabelecida parceria entre a Escola de Enfermagem e a Faculdade de Educação da UFMG para oferecimento do Curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem. A experiência tem mostrado que a articulação entre as Áreas de Enfermagem e Educação propicia um ambiente fértil para a prática do diálogo com fins pedagógicos; da solidariedade em função do crescimento coletivo; da flexibilidade em função da aprendizagem; da interdisciplinaridade e do trabalho em equipe; da criatividade em função do auto-planejamento e da utilização da informação como instrumento facilitador da construção de competências pessoais e daquelas propostas para os alunos.

Palavras-chave: Educação; Enfermeiros; Educação a Distância.

Abstract: The objective of this paper is to present the experience of different authors from the *Núcleo Regional de Apoio ao Docente – NAD* [Regional Center for Support to Teachers] of the *Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)*, involved in the challenge of qualifying, under the pedagogic view, nursing teachers committed to the process of professionalization of nursing workers in the State of Minas Gerais. In Minas Gerais, a partnership was established between the Nursing School and UFMG Education Faculty, for providing the Course on Pedagogical Development for Professional Education in Health Field: Nursing. The experience has evidenced that the articulation between nursing and education areas provides a fruitful environment for the practice of pedagogic-based dialogue; solidarity due to collective growth; flexibility concerning learning; interdisciplinarity and team work; creativity due to self-planning and the use of information as a facilitator tool for building up competences, whether the personal ones or those proposed for students.

Keywords: Education; Nurses; Distance Education.

1 – Introdução

A proposta do Ministério da Saúde, por intermédio da Escola Nacional de Saúde Pública - ENSP de oferecer um curso de formação pedagógica para enfermeiros engajados na Educação Profissional de Nível Técnico no âmbito do Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Enfermagem - PROFAE, em parceria com universidades brasileiras, apresentou-se como um desafio tanto sob o ponto de vista da abrangência do Projeto quanto das transformações demandadas na estrutura acadêmica dessas instituições.

Em Minas Gerais, para dar conta da formação de um contingente de 1.370 enfermeiros-docentes, foi estabelecida uma parceria com a Escola de Enfermagem e a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG para oferecimento do Curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área da Saúde - Enfermagem, no nível de Especialização.

É verdade que os sistemas de ensino superior têm se mobilizado para atender às demandas de formação continuada, mas tais mobilizações vêm ocorrendo de forma dispersa e desorganizada, não havendo políticas públicas e institucionais que definam diretrizes e incentivos no sentido de incluir os excluídos (Unesco, 1999, p. 4).

Assim, as iniciativas nesse sentido constituem-se em “experiências de caráter transitório e dependentes das oscilações conjunturais”. Uma das estratégias para vencer o desafio de “eliminar as barreiras de acesso dos brasileiros excluídos da educação continuada” é o estabelecimento de “ações sinérgicas entre os diferentes atores da sociedade brasileira”, garantindo um trabalho institucional coordenado (Unesco, 1999, P. 4).

Acresce que, nos últimos anos, com o estabelecimento de uma “nova ordem mundial”, vem se delineando um novo profissional, que deve ter a habilidade de apropriar-se do conhe-

cimento, construí-lo e reconstruí-lo, de forma a intervir na realidade em busca da consolidação da cidadania.

Nessa perspectiva, deve-se adotar uma nova visão e conceber novos moldes de organização da formação de professores para a escola básica em geral e para a escola profissional de forma mais específica. Não se trata de uma simples mudança na estrutura dos currículos dos cursos, nem de uma mudança isolada ou pontual, mas sim de uma diferente concepção de formação e atuação profissional.

Há que se superar o modelo tradicional de formação, marcado pela fragmentação do conhecimento e pela visão restrita da ciência e da realidade. O que se espera é o desenvolvimento das potencialidades das pessoas que os “novos tempos” exigem.

A UFMG, consciente da sua responsabilidade em dar resposta às demandas sociais que emergem do processo de exclusão dos trabalhadores da Área da Saúde dos sistemas formais da educação, tem conduzido projetos de profissionalização de atendentes (Bastos; Magalhães, 1999 e 2000) e, no âmbito do PROFAE, desenvolve os Componentes I e II.

Dentro dos objetivos propostos para o Componente II foi criado o Núcleo Regional de Apoio ao Docente – NAD/UFMG, constituído por docentes da Escola de Enfermagem e da Faculdade de Educação da UFMG.

O objetivo deste artigo é apresentar a experiência vivenciada pelos diferentes atores do NAD/UFMG, envolvidos no desafio de qualificar, sob o ponto de vista pedagógico, enfermeiros-docentes comprometidos com o processo de profissionalização dos trabalhadores da Área de Enfermagem no estado de Minas Gerais.

2 – A formação de professores na UFMG

A Faculdade de Educação da UFMG, que tem a formação de docentes como um dos seus principais objetos de estudos e pesquisas, procurou responder, por meio de vários fóruns e debates, às questões

relativas à formação docente na atual conjuntura. Esses debates foram motivados principalmente pelas necessidades advindas das novas Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - Lei nº 9394/96 - e da chamada para construção de novas diretrizes curriculares para todos os cursos da Universidade Brasileira. Com esse esforço de reflexão, buscava-se dar uma resposta não só à formação inicial mas também à formação continuada e em diferentes modalidades.

No âmbito nacional, no entanto, as diretrizes curriculares para a formação docente viveram uma história particular e bastante tumultuada. Foram produzidos vários documentos em diferentes grupos de trabalho nomeados pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, apresentando propostas diversificadas e muitas vezes contraditórias. Assim, vimos surgir os Institutos Superiores de Educação, as Escolas Normais Superiores, os documentos produzidos por diferentes equipes e, finalmente, em abril/maio de 2001, a edição do Parecer nº 009/2001 e, em agosto de 2001, o Parecer Complementar 021/2001, ambos ainda sem homologação. Esse denso panorama no nível legislativo demonstra a complexidade da área de formação docente, complexidade no pleno sentido que Morin (1999, p. 8) expõe: “é complexo o que não se pode resumir numa palavra mestra, o que não se pode reduzir a uma lei de complexidade ou uma idéia de complexidade”. Usando a analogia, podemos afirmar que se complexidade é uma palavra-problema e não uma palavra-solução, igualmente o conceito de formação docente na atual conjuntura é um problema a ser trabalhado e construído, e não uma solução pronta.

A Faculdade de Educação da UFMG sempre desenvolveu todos os debates sobre a formação docente numa linha de desafios e problematizações. Entre os principais desafios podemos destacar a idéia de

competências e habilidades presentes em todos os discursos, a relação teoria e prática, a necessidade de formação de professor para a escola básica e a necessidade de formação de professores para a área profissional.

Nessa linha de raciocínio, gostaríamos de apontar primeiramente a legitimidade do enfoque nas competências e habilidades “básicas”, a serem exigidas e desenvolvidas ao longo da formação. Este é um problema que deve ser tratado em toda a sua extensão, sem medo de se usar a liberdade de buscar a melhor resposta, para não se correr o risco de ver uma vez mais a formação docente como um “paradigma perdido”. Sem dúvida, ao diagnosticar tais competências e habilidades na formação docente, prevê-se que as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, bem como do Ensino Profissional, devam ser usados como balizadores de tal diagnóstico. A Faculdade de Educação da UFMG, mesmo usando da sua experiência e da sua reconhecida produção acadêmica na área de formação docente, considera um desafio ajustar todos esses parâmetros ao seu projeto político-pedagógico que tem por base o que Sacristán (1999, p. 19) diz:

“elucidar o problema das relações entre teoria e prática constituindo um esforço para obter uma teoria explicativa do como, do porquê, e do para quê da prática educativa, que deveria explicar os processos de elaboração e de desenvolvimento do pensamento sobre a educação e dos possíveis papéis que desempenha”.

Sem dúvida, o conceito de competência necessário à formação de professores em tempos de mudanças está relacionado diretamente a essa busca. Isto significa que ele não pode restringir-se apenas ao saber fazer, devendo compreender o conceito de finalidade, em que não poderá estar ausente a “noção ontológica de atividade como processo histórico,

social e de transformação da realidade através da qual o sujeito também se transforma” (Machado, 1998, p. 89).

Em segundo lugar, gostaríamos de fazer algumas considerações sobre a reestruturação curricular, que demanda discussões sobre a relação entre teoria e prática. Tal relação sempre é defendida pelas instituições de formação docente como determinante na construção da identidade profissional do professor. No entanto, é necessário estar alerta para a forma como a dimensão prática vem sendo assumida nessa nova reorganização. No atual discurso pedagógico corre-se o risco de reafirmar uma configuração técnico-praticista, próxima ao tecnicismo marcado nas proposições oficiais da década de 70, tão debatida e criticada pelos profissionais da educação.

Finalmente, no que se refere à articulação teoria-prática por meio do “aproveitamento da experiência anterior”, queremos chamar a atenção para que isso não signifique “aproveitamento de qualquer experiência”, ou seja, é preciso que analisemos a qualidade das experiências vivenciadas e que possamos construir a reflexão sobre essa experiência. A competência não pode ser reduzida ao saber prático que vai se consolidando na situação de ensino. O desafio será não deslocar o eixo do ensino para aprendizagem, com um forte enfoque na prática, pois esse deslocamento se contrapõe à idéia de formação que se fundamenta na produção de conhecimento teórico mediante a inserção em realidades concretas, ou seja, de uma formação centrada na práxis e não apenas na prática.

A insatisfação com os currículos atuais, principalmente com os de formação de docentes, parece estar mais relacionada com a forma como o conhecimento se organiza, em descompasso com os novos paradigmas de uma sociedade altamente informatizada, do que com os conteúdos disciplinares em si.

Alguns teóricos, e entre eles Pierre Lévy (1999), destacam que, nos últi-

mos anos, tem tomado corpo uma escola de pensamento que sugere uma interposição de configurações (mapas) de conhecimento de processos intelectuais (estrutura cognitiva) e de competência técnica (habilidade na solução de problemas), de forma que a aprendizagem escolar não se deve restringir a uma configuração linear (mapa bidimensional), mas organizar-se em torno da imagem de um hipertexto aberto, favorecido pelas tecnologias da informação e pela redes de comunicação.

O currículo escolar pode ser concebido como uma matriz linear, que ordena a aprendizagem a partir de um eixo central fixo, definindo previamente uma lógica externa ao sujeito da aprendizagem. Mas pode, por outro lado, ser um hipertexto coletivo, um espaço comum de conversação e aprendizagem, no qual os próprios sujeitos possuem papel ativo e que favoreça múltiplas conexões. Essa nova configuração é particularmente favorável à formação continuada quando ela se realiza como qualificação em serviço.

Todos os debates e fóruns de discussão sobre a formação de docentes em nível superior consideram importante a defesa de que essa formação seja fortalecida nas universidades, especialmente nas públicas. É preciso considerar que a Universidade, como instituição social, é diversa e vem preocupando-se historicamente em responder aos desafios que a ela cabe responder. Nossa defesa do ensino na universidade pública fundamenta-se na certeza de que ela se constitui em *locus* privilegiado, do qual se irradiam forças de resistência contra seu empobrecimento. Isto tem lhe custado caro, porém, como espaço de constituição de conhecimento volta-se às ampliações das zonas de fronteira e articulação da ciência, técnica, arte e cultura, o que é fundamental na busca de soluções para os problemas sociais. Formar professores deve ser parte desse compromisso. É nesse contexto de

reconhecimento da sua responsabilidade social que a Faculdade de Educação aceitou a parceria com a Escola de Enfermagem para realização do projeto de formação pedagógica dos enfermeiros-docentes.

3 - A parceria Escola de Enfermagem e Faculdade de Educação

A proposta apresentada à Escola de Enfermagem (E.E.) da UFMG significava, em primeiro lugar, a necessidade de identificar entre seus docentes, aqueles que deveriam trabalhar como tutores do curso e, portanto, com conteúdos da Educação.

Nos primeiros contatos com a Pró-Reitoria de Pós-graduação da UFMG delineou-se mais um desafio a ser enfrentado, uma vez que esta propôs a certificação dos alunos em parceria com a ENSP surgindo assim, a necessidade de adequar a proposta do curso às normas acadêmicas da universidade.

Em conseqüência, apresentou-se o terceiro e talvez o mais instigante desafio: submeter aos órgãos de decisão acadêmica uma proposta de curso de especialização na área de formação de professores, na modalidade de Educação a Distância (EAD), metodologia apenas utilizada em experiências de extensão universitária.

Frente à abrangência que o PROFAE assumiu no estado de Minas Gerais, representada, principalmente, pela necessidade de estabelecer estratégias para enfrentar os desafios que emergiram, o Núcleo Regional de Apoio ao Docente do Estado de Minas Gerais - NAD/UFMG - adquiriu especificidades próprias no cotidiano das relações institucionais no âmbito interno e externo à UFMG.

O desafio de co-participar do processo de formação pedagógica de enfermeiros-docentes comprometidos com o processo de profissionalização de trabalhadores da Área de Enfermagem demandou dos Núcleos de Apoio aos Docentes dos diferentes estados do País a identificação de alternativas criativas e singulares em

função das diferentes realidades regionais, institucionais e dos atores envolvidos.

No estado de Minas Gerais e na Escola de Enfermagem, em particular, a operacionalização de um curso em nível de Especialização na área pedagógica, na modalidade de Educação a Distância exigiu dos docentes da Escola de Enfermagem o desempenho de novos papéis.

A proposta demandava na Área da Educação não apenas a aproximação com conhecimentos mas a apropriação de forma aprofundada desses conhecimentos. Isso representou um desafio mesmo para aqueles docentes com qualificação na área.

Assim, compreendendo a interdisciplinaridade como estratégia fundamental no enfrentamento de propostas inovadoras que requerem diferentes olhares para a transformação da realidade e, principalmente, como “ferramenta de superação da fragmentação do conhecimento”, a Escola de Enfermagem identificou a necessidade de realizar um trabalho articulado com a Área da Educação, propondo uma parceria com a Faculdade de Educação (FAE), por meio do Colegiado Especial das disciplinas pedagógicas de Licenciatura da FAE e da Cátedra de EAD da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco, com coordenação compartilhada entre as duas instituições (Severino, 1995).

O objetivo era, fundamentalmente, corrigir a forma equivocada de se tratarem as práticas educacionais no nosso contexto histórico, ou seja, seu caráter fragmentário. A proposta da parceria representou, assim, uma postura de atores institucionais para a troca, para o diálogo, para aceitar o olhar do outro, conscientes das profundas implicações da realidade da educação profissional na Área da Saúde no País e do compromisso com a transformação dessa realidade (Fazenda, 1998).

A articulação Enfermagem e Educação era desejável sob dois

aspectos. Por um lado, contribuiria para a necessária aproximação e apropriação de conteúdos da Área da Educação pelos docentes da Enfermagem; e por outro, facilitaria o processo de aprovação do projeto junto à UFMG.

A parceria da Escola de Enfermagem com a Faculdade de Educação, em função da criação de um espaço próprio de discussão entre profissionais da Área da Saúde e da Educação, constituiu-se em estratégia eficaz em todo o processo de negociação da proposta junto aos órgãos de decisão acadêmica para a aprovação do curso na modalidade de Educação a Distância, dado o envolvimento da Escola de Enfermagem e da Cátedra da Unesco em diferentes propostas desta natureza.

Da mesma forma, a parceria facilitou a superação de obstáculos no processo de seleção e capacitação continuada dos tutores do Núcleo. A composição do grupo de tutores, constituído por enfermeiros e educadores do NAD/UFMG, permitiu uma aproximação de profissionais que, além de desejável é necessária em se tratando de um curso que envolve apropriação articulada e indissociável de conhecimentos da Área da Educação e da Saúde.

Formar docentes por meio da Educação a Distância, proposta inovadora, foi uma experiência também nova para a maioria dos tutores do NAD/UFMG, apreendida no processo, mesmo considerando as experiências de alguns deles em atividades extensionistas da UFMG.

Segundo Bastos e Guimarães (2001, p. 1):

“A Escola de Enfermagem, nos últimos anos, tem se instrumentalizado para disponibilizar programas de capacitação pessoal na modalidade a distância, tanto no que diz respeito à preparação de seu corpo docente, quanto à adequação tecnológica, como mais uma alternativa para responder a uma demanda social estabelecida na Área da Saúde, em especial,

para o pessoal de enfermagem. Algumas experiências já se tornaram realidade como, por exemplo, a descentralização do Curso de Especialização em Enfermagem de Saúde Pública, oferecido fora da sede de Belo Horizonte; do curso de Mestrado em Enfermagem, oferecido em outras cidades do estado de Minas Gerais e a participação na construção e implementação de consultoria a distância para o Programa de Saúde da Família”.

Em 1996, a Unesco firmou um convênio com a UFMG, por meio do PROGRAMA UNITWIN, cuja meta é a melhoria do Ensino Superior, potencializando competências ainda pouco desenvolvidas. Esse convênio implicou na instalação da Cátedra Unesco de formação de docentes na modalidade de Ensino a Distância com o objetivo de:

- problematizar as atuais tecnologias utilizadas no cotidiano escolar, tais como seriação, ‘enturmação’, horário escolar, livro didático, entre outras, com vistas a realizar uma real compatibilização de metodologias tradicionais com os meios disponíveis no quadro das novas tecnologias;

- potencializar as atuais respostas educacionais dadas aos problemas do campo educativo, isto é, desenvolver novos processos de formação e intervenção, proporcionando novas possibilidades e novos meios didáticos para a realidade educacional;

- aprofundar o debate sobre o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação, gerando um referencial crítico em relação ao seu emprego, de modo que elas não sejam vistas como mero recurso tecnológico, mas como possibilidade de humanização, de produção de sentidos; que seu uso permita a transformação da informação proveniente de diferentes meios em conhecimento, fazendo ressurgir a importância dessas novas tecnologias no aperfeiçoamento do processo de educação;

- enfatizar a visão da instituição

pública de ensino superior como um importantíssimo artefato tecnológico, que não é obsoleto na medida em que não realizou de fato as suas potencialidades, que consistem na inclusão de diversos segmentos sociais nos processos de produção e distribuição do conhecimento.

A Cátedra tem por núcleo temático a formação docente mediada pelas novas tecnologias da informação e da comunicação e, para tanto, procura investir na qualificação de pessoal, no acompanhamento de projetos e, principalmente, na realização de pesquisas.

Ao longo desses poucos anos de existência, a Cátedra desenvolveu vários projetos, embora seja forçoso reconhecer as dificuldades de implementação daqueles de porte mais institucional. Entre os projetos desenvolvidos destacam-se o Projeto INTEGRA - Inovações Tecnológicas no Ensino de Graduação: expansão do atendimento e formação dos profissionais de educação; o Curso Formação em Educação a Distância, via UniRede (www.unirede.br); o Curso TV na escola e os Desafios de Hoje, via UniRede (www.unirede.br) e Aulanet. (www.aulanet.com.br).

Existem muitas demandas, de diferentes áreas de conhecimento e com propósitos diversificados. A Cátedra tem como política estabelecer parâmetros de avaliação dessas propostas antes de assumir o compromisso de responder a elas. Apesar das iniciativas de construir o ambiente da Cátedra como um espaço aberto ao pleno desenvolvimento da Educação a Distância, esta é uma área que, na Universidade Brasileira, ainda está em processo de construção. Daí a importância de nos engajarmos no PROFAE.

Embora alguns dos tutores do NAD/UFGM tenham vivenciado algumas dessas iniciativas no âmbito das suas instituições, a experiência de formar educadores a distância foi revestida de características próprias.

Assim, a apropriação dos conheci-

mentos específicos da Área da Educação bem como das habilidades relacionadas à modalidade do ensino a distância resultou de sucessivas aproximações, tendo sido fortemente facilitada pelo esforço individual e coletivo na socialização de conhecimentos anteriores ou adquiridos na operacionalização do curso.

Se por um lado, o trabalho articulado interinstitucional possibilita agregar forças e contar com recursos não disponíveis nas instituições separadamente, por outro, revela a dificuldade de compartilhar um cotidiano caracterizado por normas, valores e significados diferenciados.

A concretização dessa parceria contribuiu para a resolução de dificuldades identificadas no processo de negociação e operacionalização do curso, no âmbito interno e externo à UFGM, mostrando, também, as dificuldades que emergem quando se estabelecem relações entre instituições caracterizadas por diferentes culturas, condições e relações de trabalho e âmbitos de atuação.

O trabalho compartilhado entre instituições caracterizadas por diferentes culturas torna evidente a necessidade de estabelecer alternativas gerenciais criativas por meio de avaliação contínua no sentido de redirecionar ações, mediar relações e adequar prazos e ritmos. Frente à diversidade, é preciso estimular idéias, opiniões e atitudes, desenvolvendo a capacidade de lidar com o imprevisível e, valorizando-se as diferenças, realizar um trabalho produtivo (www.cciencia.ufrj.br/educnet/EDUINTER.HTM).

Entre as alternativas encontradas pelo NAD/UFGM para viabilizar a troca de experiências e de avanços alcançados pelos tutores e docentes das duas instituições, separadas não só pela localização geográfica, mas também por diferenças culturais, pode-se destacar a realização de reuniões presenciais periódicas em ambas as instituições, com intuito pedagógico, e de reuniões virtuais, via

criação de uma lista de discussão interna, com o objetivo de debater questões não apenas pedagógicas, mas também administrativas.

Em relação ao aspecto pedagógico, o NAD/UFMG reestruturou o cronograma inicial construído pela equipe central da Ensp/Fiocruz. Ao pensarmos uma nova proposta de cronograma, tínhamos como parâmetro a densidade dos textos do Núcleo Contextual e as dificuldades próprias em relação a ritmo e disciplina de estudos dos alunos docentes. Avaliamos que hábitos de estudos, disciplina, manejo conceitual, gerência do tempo, reflexão sobre a sua prática eram aspectos problemáticos para o aluno trabalhador da saúde, como se tratam de competências fundamentais para o aluno na modalidade de EAD, consideramos que um tempo de ajuste seria produtivo e representaria ganho de tempo real de aprendizagem que poderia ser “recuperado” no Núcleo Integrador. A experiência tem mostrado que novas readequações poderão ser necessárias diante da realidade dos alunos.

A grande demanda de trabalho administrativo frente à abrangência que o projeto assumiu no estado de Minas Gerais, representada pelo número significativo de alunos inscritos na primeira turma (324), bem como por sua dispersão geográfica, revelou a necessidade de estruturar a coordenação do NAD/UFMG em duas dimensões: a Coordenação Administrativa, realizada pela coordenadora da Escola de Enfermagem e a Coordenação Pedagógica, conduzida pela coordenadora da Faculdade da Educação.

No entanto, o cotidiano administrativo e pedagógico do curso na modalidade de ensino a distância revelou que essas dimensões são interdependentes e indissociáveis.

4 - As transformações no âmbito da universidade

Considerando que as iniciativas de EAD na UFMG estavam limitadas, até então, às experiências extensionistas,

orientadas por diferentes normas de registro e controle, a operacionalização de um curso formal de especialização na modalidade de Educação a Distância no âmbito da universidade tem demandado transformações de natureza política e acadêmica.

O desenvolvimento do curso revelou o despreparo dos recursos humanos e dos sistemas operacionais da universidade em conformar as demandas do ensino a distância aos sistemas e relações próprios da cultura do ensino presencial. Isso, na prática, significou flexibilizar prazos, repensar as rigorosas agendas escolares, reconsiderar normas, rever rotinas, criando novas formas de controle e registro acadêmico.

No plano gerencial, o desenvolvimento do curso tem exigido de seus coordenadores a aquisição da competência de, ao exercer a autonomia técnica e política, não perder de vista a concepção pedagógica e os prazos estabelecidos pelos autores da proposta.

Em consequência das transformações de natureza acadêmica, no plano político os atores envolvidos na operacionalização do curso têm enfrentado o desafio de adquirir a competência de articular recursos institucionais e profissionais, de estabelecer o diálogo com atores antes não envolvidos no cotidiano do trabalho, de desenvolver novas relações de trabalho e de participar ativamente do processo de negociação e tomada de decisão no sentido de viabilizar o projeto.

A experiência tem mostrado que é premente reconsiderar “verdades”, *ressituar* o papel de educador e desenvolver a capacidade de estabelecer um elo entre a aprendizagem e a experiência do aluno.

O cotidiano do curso constitui-se em ambiente fértil para a prática do diálogo com fins pedagógicos, da solidariedade em função do crescimento coletivo, da flexibilidade em função da aprendizagem, da interdisciplinaridade e do trabalho em equipe, da criatividade em função do

auto-planejamento e da utilização da informação como instrumento facilitador da construção de competências pessoais e daquelas propostas para os alunos.

O desenvolvimento do projeto tem revelado a possibilidade de seus atores constituírem-se em massa crítica, ainda não muito disponível, com potencial técnico e político para propor, gerenciar, desenvolver e avaliar projetos de ensino formais na universidade, no nível de Graduação e Pós-graduação na modalidade de Educação a Distância, somando esforços às iniciativas extensionistas existentes.

5 – A avaliação como instrumento da gerência de projetos inovadores

O estabelecimento de alternativas inovadoras de cunho político-pedagógico que permitem a realização de um projeto dessa natureza tem implicações não só na qualidade da formação dos docentes como também no âmbito das instituições envolvidas. Nesse contexto de implicações de diferentes naturezas, a avaliação constitui-se em instrumento fundamental da gerência tanto no nível regional quanto central.

A educação é um processo social e, como tal, envolve a interação de diferentes atores (Sacristán, 1998). A prática avaliativa, portanto, além de gerar informações fundamentais para o processo de tomada de decisão contribui para a criação de uma cultura avaliativa crítica e coletiva.

Para o alcance desse propósito, a avaliação das práticas educativas deve dar voz a todos os atores envolvidos, superando a sua dimensão de medida e julgamento e constituindo-se em espaço para reflexão, negociação, tomada de decisão em função da transformação da realidade das instituições de ensino no País (Peixoto; Sena, 1998), (Bastos; Magalhães, 1999).

Assim, a operacionalização do curso de especialização como parte de um projeto que envolve diferentes

instituições requer discussões permanentes e coletivas com o objetivo de socializar erros e acertos. A condição de interdependência institucional, portanto, apresenta-se como possibilidade de criação de espaço privilegiado onde atores envolvidos compartilham avanços e recursos, identificando alternativas de apoio mútuo e de enfrentamento dos obstáculos que emergem.

Sob o ponto de vista da formação de professores, a experiência do PROFAE tem nos sinalizado algumas estratégias que podem ser assimiladas no desafio de construir um novo modelo de formação docente dentro das universidades.

No debate que se estabelece no cotidiano pedagógico e administrativo do curso têm surgido alguns princípios gerais da formação docente e algumas orientações que podem ser lidas através de um novo olhar para a formação de docentes. É esclarecedor apontarmos alguns aspectos que temos considerado mais significativos dentro do PROFAE, apesar de estarmos conscientes de que os desafios não são novos e que são até mesmo bastante recorrentes. O Projeto tem oferecido condições para testarmos, no cotidiano, os obstáculos configurados como tradicionais :

A - Melhor articulação entre as Unidades que trabalham com os conteúdos e a Unidade que, por tradição, faz a formação pedagógica de professores

É inegável que existem especificidades em cada área de conteúdo. Isto advém do campo de conhecimento que a área prioriza, das posições tomadas pelos professores formadores e das suas condições de organização do conhecimento. No entanto, em todos os cursos que trabalham com a Licenciatura, o que se pretende é a formação do professor como profissional, como sujeito social, capaz de agir na realidade educacional como formador de novos sujeitos sociais conscientes, reflexivos e transformadores (Van der Maren,

1993). Para que isto seja possível, os projetos de formação de docentes deverão partir da compreensão da natureza profissional que rege docentes de áreas específicas com identidade própria, compreendendo a abrangência de suas ações, a relação entre educação e sociedade, e, desta forma, fugindo do caráter meramente pragmático e utilitarista de simples aprendizado daquilo que se vai ensinar.

O PROFAE tem permitido a realização dessa meta transformadora. Depoimentos de tutores e de alunos demonstram uma renovação da postura profissional. Não será mais possível desprezar a formação pedagógica que ajuda no dimensionamento profissional como docente na Área da Saúde, reunindo competências e habilidades próprias da profissionalização da Saúde, mas também próprias da profissionalização docente. Esta é uma relação dialética e a *dialogicidade* construída no dia-a-dia tem revelado as bases epistemológicas desse novo olhar e o “olhar pensa: é a visão feita interrogação” (Arruda, 1999, p. 39). Mesmo que seja incerto, é um olhar mais crítico, mais consciente e mais comprometido.

B- Formação integrada e contínua do professor

Ao longo das últimas décadas, muito se tem discutido a estrutura dos atuais cursos de Licenciatura. O que tem ficado cada vez mais claro é que não se forma um professor com alguns anos de estudos sobre um campo de conhecimento somado às disciplinas de cunho pedagógico. Sabemos, hoje, que a formação do professor é mais complexa.

Pelo que temos observado e esclarecido em várias oportunidades de diálogo entre instituições, entidades e fóruns de debate, as novas Diretrizes fazem parte de mais uma iniciativa oficial na implantação de um projeto político-educacional em andamento já há alguns anos no Brasil. Tal projeto, que encaminha

uma visão de sociedade, de mundo e de possibilidades de relações sociais coletivas e individuais em vários âmbitos educativos, certamente encontra-se vinculado às transformações e crises no mundo do trabalho e ao movimento constante e contraditório de responder-se oficialmente às pressões sociais e políticas exercidas, sobretudo, por um coletivo que denuncia e repudia as consequências perversas da exclusão social própria do sistema capitalista.

No cerne dessas lutas encontra-se o reconhecimento da educação como uma prática social capaz de reproduzir, mas também de inovar e restaurar forças de intervenção e transformação social. No entanto, é preciso que explicitemos *a que* e *a quem* encaminhamos os projetos que advêm desse processo. Isto é, se não restringimos a vinculação da educação à produtividade no seio da sociedade que ora temos, reconhecendo a importância de vincularmos os projetos educacionais à produção da existência, devemos encontrar formas de organização, sistematização e expressão de um projeto comprometido com a revisão das relações sociais de produção. Portanto, devemos ser capazes de propor a formação de um novo educador com competência para assumir novas relações emancipatórias, solidárias, participativas, e - por que não? - *reencantadas* (Santos, 1991, p. 41) e até de mudar a nossa própria percepção de educadores como grupo social.

Segundo Toro (1996, p. 115), “o educador é o único profissional a quem a sociedade solicita que modifique o modo de pensar, sentir e agir das pessoas” e, se ele responde a essa solicitação, é porque ele mesmo é capaz de se modificar, de se rever. Passado o impacto do desconhecido e a desconfiança do novo, a vivência do PROFAE revelou o seu potencial de formar sujeitos comprometidos com a revisão das relações sociais.

Ao trabalhar o Núcleo Contextual, o aluno docente pôde se aproximar das teorias educacionais e perceber

que a história da educação não é diferente da história da Saúde no Brasil, uma vez que partilham das mesmas mazelas e das mesmas ideologias de exclusão. Pôde perceber, também, os diferentes olhares epistemológicos presentes na construção de seu dia-a-dia e verificar como somos, muitas vezes movidos por olhares mais duros, mais essencialistas, embora nossos discursos sejam revestidos de belezas dialéticas. Transformar é mais do que ter consciência das situações sociais. É intervir de maneira decisiva e consistente sem perder de vista a história do outro e sem perder de vista o outro enquanto sujeito da história. Nesse sentido, os cursos de formação de docentes devem disponibilizar espaços onde o educando possa ir sistematizando suas vivências escolares, suas relações com os conhecimentos, tanto como aluno quanto como professor, de maneira que possa refletir sobre esta realidade. Tal reflexão se estenderá necessariamente para novas experiências, permitindo-lhe reelaborar suas próprias visões e opiniões a respeito da multiplicidade e da complexidade de aspectos que envolvem os processos escolares (Gauthier, 1997). O aluno docente estará, assim, envolvido com as necessidades de formação continuada, em constante participação crítica no pleno exercício da sua cidadania.

O PROFAE vem ao encontro da proposta discutida pela Comissão de Especialistas na formação de professores, pois compreende a importância de articular teoria e prática a partir de conteúdos básicos relacionados ao contexto histórico e sociocultural da Educação e da Saúde ao contexto da educação básica e ao contexto do exercício profissional. O Projeto prevê que o Curso de Formação Pedagógica irá requerer do docente de educação profissional um perfil bastante amplo. O profissional deverá atuar numa realidade complexa e diversa, o que exigirá a constituição de competências pedagógicas e técnicas que permitam a

análise de forma crítica, tanto das práticas assistenciais consideradas de risco a que se submetem os usuários dos Serviços de Saúde quanto das práticas tradicionais de formação.

C - A utilização da investigação como instrumento do fazer pedagógico

É importante que o professor tenha uma formação de pesquisador em educação, desenvolvendo uma “atitude de pesquisa”, um olhar inquisidor, que interroga e problematiza a sua prática, o contexto em que sua atuação se insere, a sua relação com os alunos e destes com o conhecimento e com a vida. É essa atitude de indagação que permite ultrapassar uma prática de “professor-executor”, modelo da dicotomização e fragmentação do processo de construção e de transmissão do conhecimento. Para isso, é importante a melhor instrumentalização dos alunos, principalmente, quando se trata de formação docente, com a criação de disciplinas que os capacitem a ler, escrever, investigar, usar a informação no processo de construção do conhecimento.

O PROFAE, considerando a pesquisa como princípio formativo e cognitivo, vai demonstrar, especificamente no Núcleo Estrutural, essa capacidade de desenvolver o espírito investigativo do docente para a transformação de sua prática. O princípio articulador do Estrutural abrange a ação, suas bases, seu plano e a sua avaliação. A grande competência que o aluno deve adquirir nesse Núcleo é a da utilização da investigação como instrumento do fazer pedagógico, facilitada pela inserção profissional.

Nos controvertidos discursos críticos sobre formar o professor pesquisador e o que vem a ser essa formação, revisitamos as mesmas dificuldades de forma e conteúdo. Acreditamos que, o mais significativo não é produzir um profissional que tenha a posse de todas as tramas e teias da pesquisa, um professor

pesquisador que, por intermédio do seu olhar, tome posse do espírito de interrogação, como diria Aristóteles, posse do espanto, do pasmo e no qual a necessidade de buscar respostas produza as melhores interrogações. A isto chamaríamos *reencantamento*. Como nos diz Boaventura Santos (1991, p. 43) “a ciência moderna é um saber que se pretende desencantado e desapaixonado, um saber que calcula fins e instrumentaliza meios e que tem a mais completa realização no automatismo tecnológico. Porém, o novo saber, o conhecimento-*emancipação*, além de constituir uma nova ética e uma nova política, constitui também uma nova estética”.

D - Formação significativa mediante apropriação de conteúdos e experiências

O Curso de Formação Docente deve oferecer aos alunos uma sólida base pedagógica e o domínio de conteúdos de cada área específica, pois, a segurança necessária para o trato dos conceitos científicos requer a aquisição de conhecimentos científicos. No entanto, deve-se articular melhor o conhecimento científico de cada área específica com o aspecto pedagógico, visando dar sentido e continuidade a ele na formação de professores.

A experiência tem demonstrado que em cursos de formação de professores é possível repensar as circunstâncias que separam rigidamente o momento que costuma ser entendido como de assimilação de conteúdo específico do momento relativo ao conteúdo pedagógico. Sabe-se que esta é uma falsa separação, criada por uma visão técnica de educação. A educação constitui, na verdade, um campo de conhecimento científico articulado a outros. Deveríamos procurar eliminar as situações em que parece haver uma separação entre a aprendizagem dos conteúdos e as metodologias, pois, a aquisição desses conhecimentos sempre é revestida pelo aspecto didático-metodológico, em que estão

presentes a Ética, a Cultura, a Política e o conhecimento específico do processo formador.

E - Relação entre teoria e prática

É quase consenso que uma forte relação entre teoria e prática deve marcar a Licenciatura. O profissional que se forma precisa realizar estudos teóricos e, também, ter o maior conhecimento possível da realidade escolar. Quando trabalhamos com o profissional já em exercício, é necessário valorizar seu cotidiano para a construção de uma prática reflexiva. As experiências com formação em serviço na área da docência, as políticas de habilitação de leigos (Amaral, 1986), por exemplo, têm demonstrado, ao longo dos anos, uma evidente inocuidade, mais marcante na área pedagógica. A prática que o leigo desenvolve para garantir a continuidade de sua inserção no mercado de trabalho disponível conduz a alguns mecanismos até bastante eficazes na área de ensino e aprendizagem. No entanto, no momento em que ele se defronta com uma nova visão de educação, a partir da qual deve refazer sua atuação, deixando de lado a experiência acumulada, ocorre muitas vezes um desastre profissional. Os elementos dessa nova visão de educação e aprendizagem aparecem desconectados. Ao final do curso de formação, o aluno-docente não sabe mais o que sabia, foi expropriado do seu saber fazer e não absorveu o novo.

As competências propostas no Núcleo Integrador devem levar em conta esta questão, ou seja, “vivenciar o agir pedagógico planejado, expressando uma visão crítica dos sujeitos envolvidos” não pode significar uma perda de identidade, um discurso moderno, mas vazio de significado para o aluno-docente “leigo”. Os conhecimentos devem ser articulados durante o percurso, num conjunto de questões melhor contextualizadas: a construção e *ressignificação* dos conhecimentos disciplinares; o desenvolvimento de capacidades para formulação de estra-

tégias de ensino e adequadas às diversidades existentes na realidade escolar.

F - Formação do professor como objeto de uma construção coletiva

Finalmente, pretende-se que a experiência do PROFAE, dentro da sua diversidade, possibilite uma formação que não se entenda como pronta e acabada, mas tenha formato aberto e procure ser coerente com as linhas gerais apresentadas, completando-se e renovando-se na sua implementação.

Para implantação da proposta, usamos a estratégia de discutir e rediscutir a cada módulo as competências, os objetivos e as alternativas. O objetivo foi nos apropriarmos dos conteúdos da proposta e construirmos coletivamente a interdisciplinaridade. Essa forma de organização do conhecimento e da formação docente corresponde melhor ao momento atual, tendo como ponto de partida questões do campo da educação e da escola, para a análise das quais deverão concorrer os diversos campos do saber a elas associadas.

Naturalmente, essas estratégias têm influência direta na construção coletiva que está sendo proposta aos alunos-docentes em seus ambientes de trabalho. Esta tem sido a principal conquista do NAD/UFMG, expressão maior do desafio do aprender a ser, construído histórica e coletivamente por meio da relação dialógica entre sujeitos sociais tradicionalmente distantes.

Outras dimensões do Projeto devem também ser avaliadas, tais como a necessidade de conformar a proposta à realidade que se apresenta, quando um projeto inovador e de grande abrangência é operacionalizado.

Se, por um lado, a proposta tem o mérito da inovação, do desafio e do sinergismo institucional, por outro, tem o ônus de transitar entre o desconhecido, o imprevisível e o imponderável. A experiência tem demonstrado a necessidade de redimensionar tempo e duração do curso.

Ao lidar com a realidade da Educação Profissional da Enfermagem no estado de Minas Gerais fica evidente que ela tem sido exercida por enfermeiros, na sua maioria recém-formados, com grande rotatividade de emprego, mulheres com dupla e tripla jornada de trabalho, com pouca disponibilidade para dedicação efetiva ao curso, que não utilizam o micro-computador e as tecnologias inovadoras de comunicação e, principalmente, completamente distantes da cultura de Pós-graduação.

Essa realidade tem demandado um maior tempo para que os alunos resgatem a habilidade da leitura, sejam capazes de sistematizações teóricas efetivamente articuladas à sua experiência prática e, principalmente, para que adquiram competências de natureza técnica, organizacional, comunicativa e sociopolítica (Ramos; Deluiz, 2001).

A experiência revelou, também, a necessidade de readequações no campo da sustentabilidade econômica do Projeto. O dimensionamento financeiro, previsto para operacionalização da proposta mostrou-se insuficiente, trazendo à tona uma situação de dificuldades vivenciadas no âmbito das universidades, que não dispõem de recursos para desenvolver projetos que demandem contrapartida financeira, representada por despesas adicionais com comunicação (correio, fax, telefone) material de consumo, transporte e contratação de recursos humanos para o apoio administrativo em horário integral.

Finalmente, cabe ressaltar a necessidade de avaliações de impacto dessa proposta, uma vez que tem ela o propósito de transformação da realidade. Em outras palavras, trata-se de uma proposta sustentada pela concepção de que, ao apreender um discurso novo, o docente é capaz de refletir sobre a sua prática e, a partir da sua reflexão, propor a intervenção na realidade e, ao final, transformar essa realidade.

O curso de especialização em formação pedagógica terá a capa-

cidade de levar o profissional a adquirir um saber estratégico e uma competência política necessários para propor intervenção, participar com autonomia do processo de negociação junto às instituições de ensino e, efetivamente, transformar a realidade da educação profissional na Área da Enfermagem no País? Nós, da UFMG, acreditamos nisso. Se, por um lado, estamos conscientes de que é um desafio audacioso, por outro, temos a certeza de que esse é, certamente, o caminho mais viável do ponto de vista metodológico, estratégico, cultural, econômico, de cobertura geográfica e, principalmente, conceitual, porque adota a concepção de educação, igualdade, justiça social e cidadania que defendemos.

Bibliografia

AMARAL, Maria Teresa. **Habilitação de professores leigos: a dissimulação da inocuidade**. Belo Horizonte, 1986. Tese (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais.

ARRUDA, Francimar Duarte. **Os olhares contemporâneos**. In: LINHARES, Célia (Org.). Políticas do conhecimento, velhos contos, novas contas. Niterói, Intertexto, 1999.

BASTOS, M. A. R.; GUIMARÃES, E. M. P. **Educação a distância na área da enfermagem: relato de uma experiência**. Disponível em: <<http://www.ead-ensp.fiocruz.br/portprofae/index.html>>. Acesso em: 2001.

_____; MAGALHÃES, Z. R. **The experience of the school of nursing**. In: ARRIAGA, J et al Nursing Resources. Colômbia: Unibiblos, 2000.

_____. **Proposta de avaliação do curso de qualificação profissional auxiliar de enfermagem – CQPAE**. Belo Horizonte: EE/UFMG, 1999. 24p. Mimeografado.

FAZENDA, I (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998. 192 p.

GUATHIER, Clermont. **Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants**. Québec: Les presses universitaires de Laval, 1997. 457p.

LÉVY, Pierre. **Tecnologia intelectuais e modos de conhecer: nós somos o texto**. Disponível em: <http://www1.portoweb.com.br/pierrelevy/nossomos.html>. Acesso em: jan. 2002.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **O “modelo de competência” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio**. Trabalho & Educação NETE, n.4, p.80-94, ago/dez. 1998.

MORIN, Edgard. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. 177p. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

PEIXOTO, M. R. B; SENA, R. R. **Avaliação de programas sociais: proposta de um modelo**. REME, Belo Horizonte, v.2, n.1, p.9-13, jan./jun. 1998.

RAMOS, M.; DELUIZ, N. **Análise das competências do curso de formação pedagógica em educação profissional na área de saúde: enfermagem, setembro, 2001**. Mimeografado.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 287p.

_____. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 352 p.

SEVERINO, A. J. **O uno e o múltiplo: o sentido antropológico interdisciplinar**. In: JANSTTSCH, A. P; BIANCHETTI, L. Interdisciplinaridade. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura. **Ciência**. In: CARILHO, Manuel M. (Dir.). **Dicionário do pensamento contemporâneo**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991. 299p.

TORO, B. **Transformações na educação e códigos de modernidade**. Dois Pontos, Belo Horizonte, v.3, n. 27, p.116-121, jul./ago., 1996.

UNESCO. **Incluindo os excluídos: escola para todos: experiências de educação a distância no Brasil.** Brasília, 1999. Disponível em: <<http://www.cciencia.ufrj.br/educnet/EDUINTER.HTM>>.

VAN DER MAREN, Jean-Marie. **Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement.** Revue des Sciences de l'Éducation, numéro thématique, v. XIX, n. 1, 1993.

Abrindo trilhas, descortinando novos horizontes na educação a distância

Opening paths, unfolding new horizons in the distance education

Ymiracy Nascimento de Souza Polak

Pós-Doutora em EAD pela Universidade Nacional de Educação a Distância/Madrid/Espanha

Silvia Teresa Sparano Reich

Especialista em EAD pela Universidade Federal do Paraná

Resumo: Este trabalho se constitui de um relato de experiências, descreve a trajetória de trabalho no Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal do Paraná - NEAD/UFPR nos últimos três anos e todo o processo de formação de recursos humanos em Educação a Distância. Tem como objetivos relatar a trajetória percorrida e contribuir para a implantação de programas nacionais de Educação a Distância. Apresenta aspectos referentes à elaboração do projeto, à implantação dos cursos, às dificuldades vivenciadas pela equipe: expõe os pontos fortes e as sugestões que ensejaram e ensejam a revisão da filosofia, das diretrizes políticas e das metodologias de trabalho. Mostra também as exigências inerentes a um sistema educacional aberto, a complexidade e a seriedade do trabalho, que exige investimentos na capacitação de recursos humanos, na criação de infra-estrutura tecnológica e um projeto pedagógico que possibilite de fato a democratização da educação com qualidade.

Palavras-chave: Educação a Distância; Tutoria; Tecnologia Educacional.

Abstract: This paper is composed by a report of experiences. It describes the work of the Nucleus of Distance Education of the Federal University of Paraná, along the last three years, and the whole process of development of human resources in Distance Education. It targets to report the path taken and to contribute towards the implementation of national programs on Distance Education. It presents aspects related to the project preparation, to courses implementation, to difficulties experienced by the team: it discloses the strong points and the suggestions that provided and still provides us with the opportunity of reviewing the philosophy, political guidelines and work methodologies. It also shows the requirements inherent to an open educational system, the complexity and seriousness of the work, which demands investments in human resources development, in the establishment of a technological infrastructure, and a pedagogical project that actually allows for the democratization of the education with quality.

Keywords: Distance Education; Tutorship; Educational Technology.

I - Introdução

A construção da realidade do mundo contemporâneo passa obrigatoriamente pelo convívio no cotidiano com as tecnologias de comunicação e de informação que nos fazem sentir parte de uma aldeia global. O avanço tecnológico, aliado à proliferação das mídias interativas, passa a exigir competência para que haja seleção e uso crítico por parte daqueles que são responsáveis pela transmissão e produção do saber.

Neste caminho, Papert (1994) enfatiza que as telecomunicações e as produções hiper e multimídia irão gerar transformações radicais no sistema educacional, em virtude do dinamismo das informações, o que indica não apenas o resultado dos avanços tecnológicos mas também a necessidade de uma reestruturação social do mundo moderno. *Pari passu* a esse avanço, constata-se que as distâncias espaço temporais se tornam cada vez menores, os continentes se aproximam, países se conectam cada vez mais, ampliando-se a todo o momento o processo de integração. Essa é uma fotografia do progresso técnico, especialmente no âmbito das tecnologias densas, baseadas na microeletrônica. Vem-se intensificando a taxa de acumulação de conhecimento científico e a necessidade de sua socialização.

Nesse contexto, destaca-se a utilização de multimeios em Educação a Distância - EAD, caracterizada pelas possibilidades e pelos limites dos meios interativos, entre os quais se ressalta o uso do computador e da Internet como novas tecnologias a serviço da Educação a Distância, ensejando a facilitação dos processos de distribuição, produção e controle das informações, o que exige atenção criteriosa, tendo em vista a necessidade de superação da burocracia que a distância e a falta de relação entre os docentes, tutores e alunos pode trazer, mediante a utilização das tecnologias da informação e comunicação, tais como a hipermídia, as redes e a video-

conferência. Esse mundo condutivo, invisível e visível, transporta enorme volume de informações, que dispensam a presença do aluno junto ao professor no nível de pura transmissão, já que elas estão disponíveis em livros e outros veículos de informação, como vídeos, CDs, Internet etc. No entanto, exige, como nunca, a presença de especialistas que deflaguem a comunicação e a *dialogicidade* com alunos, mediante a elaboração de material didático de qualidade.

Coloca-se como referência neste debate a importância da comunicação docente-discente-tecnologias não só no âmbito da referida modalidade de educação, mas de todo o contexto do ensino presencial, no qual a construção do conhecimento vem sofrendo modificações profundas com a inclusão dos sistemas de multimídia. Estes sistemas configuram um esforço relevante para a difusão de uma nova cultura, fazendo com que o sistema educacional tenha dificuldade em acompanhar o impacto do conhecimento, sob a velocidade estonteante dessas inovações.

As novas tecnologias, no entanto, não serão capazes de sustentar processos consistentes de aprendizagem e do desenvolvimento de competências, sem a contribuição da educação, advindo disso a necessidade do engajamento dos educadores na condução dessa nova realidade; contudo constata-se, no sistema educacional brasileiro, um descompasso entre a oferta e a demanda presente na sociedade, elitizando o mundo do saber e reiterando a exclusão de um grande contingente da população brasileira.

A Educação a Distância surge como uma possível resposta a essa questão e reitera o pressuposto de que a educação é um direito de todos e um processo que deve dar-se durante toda a vida, pois a constante necessidade de reciclagem pessoal e profissional, nas diferentes instâncias do saber e da cultura, vem sinalizando ao ensino presencial as suas limita-

ções para responder à clientela, devido a sua grande amplitude, principalmente nos países de terceiro mundo.

Cabe às universidades públicas elaborar propostas de cursos de formação continuada, visando qualificar docentes quanto à utilização das novas tecnologias educacionais, a fim de que os procedimentos educativos não sejam considerados como modalidades manipulativas no acesso das inovações, geradas de fora para dentro ou até mesmo como reprodutoras do que foi desenvolvido nos países avançados.

O professor, neste cenário, é figura de grande relevância, ao assegurar a reflexão necessária na elaboração dos programas, seleção de conteúdos, de mídias, de metodologias integrativas que ensejem o processo de construção do conhecimento e o desenvolvimento de atitudes autônomas e críticas no aluno e a coexistência num mundo onde aprender é exigência permanente.

Inúmeros países já estão conscientes de que o desenvolvimento das forças produtivas se realiza à medida que os cidadãos adquirem novas habilidades cognitivas e sociais. Nesse sentido, estão investindo em políticas e ações agressivas na área educacional, especialmente, direcionadas à capacitação dos docentes e pesquisadores, como atores centrais do processo de transformação da sociedade.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco também está consciente desta realidade, o que é constatado pelos registros em seus documentos, quando defende a EAD como possibilidade de democratização do ensino, assegurando a participação de todos no processo de globalização com equidade.

Em face desse contexto surgem várias questões:

- Como a EAD poderá responder

por todos os problemas, eliminar conflitos sociais tão profundos?

- Como firmar parcerias e obter recursos para subsidiar esses programas?

- Como definir políticas, diretrizes e filosofias que estimulem o fomento da EAD no País?

- Como sensibilizar a academia?

Vale destacar que este cenário exige nova cultura docente e discente que deve ser implementada nas instituições educacionais de nosso País, explicitando alguns elementos essenciais que deverão ser incorporados ao perfil dos docentes e especialistas que pretendem trabalhar em EAD.

O educador do novo milênio precisa ser formado numa perspectiva de superação desta sociedade que está posta.

Tentando responder às questões explicitadas e contribuir com a redução da exclusão social e o desenvolvimento da cidadania, a UFPR engajou-se na implantação da EAD no estado e no País.

O primeiro passo nesta direção foi a elaboração da proposta do Núcleo de Educação a Distância - NEAD/UFPR, órgão vinculado à Pró-Reitoria de Graduação. A proposta foi aprovada pelo Conselho Universitário, que institucionalizou o Programa a partir da criação do NEAD, em 2 de fevereiro de 1999.

Após a aprovação dessa proposta, a UFPR, *pari passu* ao encaminhamento interno com vistas à regulamentação e institucionalização da EAD, solicitou autorização do Ministério da Educação - MEC para trabalhar com esta modalidade de ensino em nível de Graduação e ensino profissionalizante, obtendo o credenciamento em 5 de abril de 1999, tornando-se uma das cinco universidades do País credenciadas pelo MEC para atuar em EAD. A UFPR investiu, então, na formação em EAD de seus recursos humanos, por

acreditar, desde o início, que trabalhar com esta modalidade de ensino exige competência e outra lógica de pensamento.

O presente trabalho tem como objetivos:

- Apresentar o vivenciado no NEAD durante o processo de qualificação e capacitação de recursos humanos.

- Contribuir com as instituições que desejam trabalhar com essa modalidade educativa.

II – A Experiência do NEAD/UFPR

O Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal do Paraná

Ao iniciar suas atividades, em 1998, o Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal do Paraná - NEAD/UFPR teve como preocupação prioritária o processo de formação de massa crítica para atuar em Educação a Distância - EAD, porquanto, conforme Aretio (1996), um dos males mais nefastos da EAD é que todos pensam que sabem fazê-la, por verem essa modalidade como algo fácil, como simples transposição da lógica do ensino presencial, desconhecendo a complexidade e a seriedade das atividades da Educação a Distância.

Essa modalidade educativa exige trabalho multiprofissional, avaliação contínua, comunicação bidirecional, tutoria competente, alicerçadas num material didático dialógico, em tecnologias mediadoras e num projeto político-pedagógico consistente.

O NEAD nasceu com a esperança de fortalecer o potencial transformador da educação na sociedade paranaense, articulado com as relações de trabalho, uma vez que essa modalidade de ensino exige apoio tecnológico e competência para gerenciar um sistema de EAD.

A proposta de EAD implantada na UFPR explicita a estrutura e o funcionamento do NEAD, aponta possibilidades concretas de atendimento à população que se encontra

dispersa geograficamente e que, por motivos diversos, não tem acesso ao ensino superior.

A visão política, conteudista e técnica, assegura à EAD, na UFPR, níveis permanentes de eficácia relacionados à produção dos materiais, à estrutura e ao desenvolvimento de cursos, já que este processo é emancipatório e dinâmico.

Os componentes do sistema de EAD

A Educação a Distância permite avançar na compreensão da educação como um sistema fechado, voltado para a transmissão e transferência, para um sistema aberto, que exige investimento, experiência e competência dos seus atores. Um sistema de EAD exige troca, diálogo e interação, ação pedagógica e percepção do aluno como sujeito de construção do conhecimento.

Conforme texto elaborado a partir da Oficina de Trabalho em EAD do Fórum Nacional de Graduação das Universidades Brasileiras – ForGRAD 2001, esse sistema contribui com o redirecionamento do paradigma tradicional de ensino e se concentra mais nas condições de ensino do que nas de aprendizagem. Essa assertiva é também assumida pelo NEAD que, em virtude disso, exige das suas equipes multidisciplinares um trabalho cooperativo no qual as atividades são institucionalizadas e aprovadas conforme resoluções específicas.

Destaca-se que a autonomia dos alunos é o foco dessa modalidade educativa, na qual eles são estimulados e instigados a buscar, como sujeitos, o processo de construção do conhecimento.

O sistema de EAD, em virtude dessas premissas, exige uma infraestrutura logística complexa, que não é tão simples como a comunidade pensa, explicitada pelo número de solicitações de credenciamento existentes junto ao MEC. Trabalhar com EAD também não implica apenas ter projeto, material didático e

estruturas tecnológicas. É muito mais: a infra-estrutura de EAD deve abranger todos esses elementos e ainda ter um projeto aderente ao projeto político-pedagógico que, por sua vez, deve cotejar o Projeto de Desenvolvimento Institucional - PDI.

Para gerenciar o sistema de EAD é necessário que seus componentes sejam devidamente qualificados, que tenham competência técnica, humana e científica. Este sistema deve estar articulado com as macropolíticas do Estado, tendo em vista assegurar o processo de qualificação dos recursos humanos requeridos pelo novo padrão de desenvolvimento, no qual a produtividade e os produtos são decisivos para a competitividade internacional.

Dessa forma, os componentes do sistema de EAD são estes: os professores especialistas, os tutores e os alunos, que se encontram na universidade e nos centros de apoio. Permeando todo este processo, encontra-se o material didático disponibilizado nas mais diferentes mídias.

A Metodologia

A metodologia em EAD está ancorada no processo de produção do conhecimento, mediante a pesquisa e a investigação como resultado da ação e da interação. O currículo, nesse novo enfoque, é algo em processo, flexível, aberto e interativo, que deve ser visto na dimensão espaço temporal, compreendida pelo olhar de Merleau-Ponty (1971) como construção cultural, universo do simbólico e do subjetivo, que só existe na subjetividade concreta do sujeito.

Os cursos ofertados no NEAD buscam atender a esse pressuposto, são ofertados em momentos presenciais e a distância, com o devido apoio tecnológico. Depois de selecionados segundo critérios estabelecidos pelas coordenações dos cursos, em conjunto com o colegiado de professores, é realizada a matrícula dos alunos, quando recebem um cronograma completo referente aos encontros presenciais, às datas para entrega das atividades, aos plantões

de tutoria, bem como o Guia Didático e todo o material didático do curso.

Os momentos presenciais são de fato uma tutoria presencial, que visam propiciar a convivência aluno-tutor, aluno-professor, aluno-aluno, tutor-professor. Esses momentos são destinados ao aprofundamento do material e correspondem a 30% da carga horária de cada núcleo temático. Para esses momentos é mister que o aluno faça a leitura prévia de todo material, procure o suporte tutorial, encaminhe as atividades até cinco dias antes deste encontro ao tutor.

O tutor, por sua vez, entra em contato com os alunos para combinar horários de *chat*, recebe as atividades protocoladas na Coordenação de Tutoria, analisa as atividades, reúne-se com o professor para discutirem o desempenho dos alunos, salientando os pontos fortes e os pontos críticos que precisam ser trabalhados pelo docente nos encontros presenciais.

Atividades, participação nos encontros presenciais e avaliações presenciais são mensuradas do ponto de vista qualitativo e quantitativo pelos professores. Os resultados são encaminhados, em prazos que devem ser rigorosamente observados, à Secretaria dos cursos, responsável pelo acompanhamento e controle acadêmico.

Vale ressaltar que a cultura do presencial permeia negativamente esse cenário, pois, se verifica que os alunos vêm o momento presencial não como um momento de verticalização do conteúdo, mas como oportunidade de mera obtenção das informações que já se encontram presentes nos textos recebidos no ato da matrícula. Reitera-se, assim, a passividade discente própria do ensino presencial. Destacamos que essa postura, lamentavelmente, também é observada em alguns docentes, que insistem em desconhecer a trajetória do aluno, o trabalho dos tutores, o trabalho multidisciplinar, bem como todas as informações contidas no Guia Didático.

O imaginário presencial interfere também na questão do acompanhamento e do controle acadêmico, no que diz respeito à flexibilização, conceito de grande relevância nesta modalidade de ensino. Verifica-se uma tendência dos atores do sistema de EAD em confundir flexibilização com o não cumprimento de cronogramas e do ritmo exigido pelo curso, apesar de todas as discussões sobre o tema das quais todos participam. Constatase uma polarização do problema: alguns acham que o tempo é eterno. Assim, alguns docentes não cumprem cronograma para entrega do material produzido para formatação na linguagem adequada e falham também na entrega dos resultados de avaliação. Alunos não entregam atividades, não aceitam as normas preestabelecidas, tentam mudar cronogramas, faltam às avaliações presenciais, não buscam orientações da tutoria por dificuldade de acesso aos meios informatizados e por falta de fluência tecnológica. Mas, paradoxalmente, querem retorno imediato sobre o resultado de seus trabalhos nos prazos estipulados, porém não cumpridos. Alguns tutores, por sua vez, desconsideram o tempo do aluno, agendam *chats* e tutorias em horários incompatíveis com a disponibilidade discente, criando certo descompasso no processo. O desconhecimento das especificidades da EAD como sistema formal de ensino, que possui um fluxo, normatizações e rígido controle acadêmico, cria certa dificuldade administrativa, pois, não permite o avanço, gera conflitos que só serão minimizados no futuro, quando os atores deste processo estiverem devidamente qualificados, quando tiverem experienciado esses programas, desenvolvendo competências inerentes à área.

Flexibilização envolve todas as dimensões de um sistema de EAD. Deve-se flexibilizar processos, tecnologias, conteúdos e não apenas tempo e espaço. Para flexibilizar é preciso competência, compromisso e investimentos.

A Avaliação

Este é um dos aspectos mais delicados e complexos do programa. A avaliação é realizada em diversas fases, ensejando revisões ou *feedbacks* contínuos do sistema de ensino. A avaliação se dá em quatro momentos distintos.

1º - *A avaliação da aprendizagem*: Considera o desempenho do aluno, o nível de dificuldade, de participação e de realização das atividades didático-pedagógicas, visa atender aos objetivos dos núcleos temáticos. É feita pelos alunos, tutores e professores especialistas, sendo emitido um escore classificatório conforme resoluções vigentes. A avaliação somativa é feita pelo docente e a formativa pelos tutores. Os alunos, no final de cada núcleo temático, realizam uma atividade de avaliação escrita, individual e sem consulta sobre o seu conteúdo. Essa avaliação é discutida no colegiado do NEAD, composto por docentes, técnicos e tutores, sendo muito importante para balizar as condutas futuras de todo o processo, principalmente no que diz respeito à tutoria, às metodologias e ao material.

2º - *A avaliação do material didático*: Inicia-se na elaboração do material, quando se decide que conteúdo será apresentado e como será apresentado, o nível de sua complexidade e interatividade. Abrange também a seleção das ferramentas nas quais será disponibilizado, bem como os textos complementares. Essa discussão tem sempre como horizonte o perfil da clientela, levando em consideração a realidade da mesma no que concerne à seleção de tecnologias.

3º - *A avaliação dos aspectos administrativos e pedagógicos*, ou seja, do processo de trabalho: É realizada por alunos, tutores, professores e pelos técnicos de apoio.

4º - *A avaliação do curso propriamente dito*: Visa estabelecer parâmetros, corrigir e redirecionar processos. É realizada levando-se em

conta as avaliações dos momentos anteriores, anteriormente citados, nos quais também se procura avaliar os impactos dos cursos na comunidade, objeto do seu interesse.

Seguindo estes pressupostos, o sistema de EAD da UFPR permite:

- compreender essa modalidade educativa como processo aberto, flexível e interativo;

- perceber a dimensão espaço temporal, sendo a questão tempo, nuclear para o trabalho desenvolvido;

- estimular a criatividade e exigir a autonomia do aluno;

- a interatividade;

- a comunicação bidirecional;

- perceber essa modalidade como complemento do ensino presencial e como processo de educação permanente;

- compreender a importância e a necessidade do trabalho em rede;

- um olhar diferenciado sobre as questões político-sociais do País.

Os Cursos do NEAD/UFPR

O NEAD/UFPR oferece, desde 1999, a uma clientela estudantil estimada em aproximadamente dois mil alunos, três cursos em Educação a Distância, em nível de Pós-graduação e um curso em nível de Graduação. Os cursos são autorizados pelo Conselho de Ensino e Pesquisa – CEPE da UFPR, analisados à luz de resoluções específicas para EAD. São eles: o Curso de Especialização para Formação de Professores em EAD, o Curso UniRede de Formação em EAD, o Curso de Aperfeiçoamento para Capacitação de Tutores em EAD e o Curso de Pedagogia – séries iniciais do Ensino Fundamental.

O Curso de Especialização para Formação de Professores em EAD, produzido e ofertado pelo NEAD/UFPR e o Curso UniRede de Formação em EAD, produzido e ofertado por dez Universidades participantes do Consórcio da Universidade Virtual Pública do Brasil – UniRede, coordenado em nível nacional pelo NEAD/

UFPR, têm os mesmos objetivos: investigar e discutir a natureza, a concepção e os processos metodológicos de EAD, ampliando e desenvolvendo as capacidades e habilidades dos docentes no âmbito da EAD.

A inserção da Educação Continuada a Distância no contexto da UFPR se fez pelo Curso de Especialização para Formação de professores em EAD; por isso o Curso do NEAD/UFPR foi direcionado, na época de seu lançamento, à formação emergencial de massa crítica em EAD e hoje se constitui em curso procurado por profissionais que atuam em áreas as mais diversas.

Entendida a importância e a responsabilidade de que os gestores e docentes estejam aptos para atuar no novo cenário sociocultural, cabe às universidades públicas elaborar e assumir propostas de cursos de educação continuada, visando atualizar e especializar seus quadros docentes na utilização de novas tecnologias da informação e da comunicação, a fim de que possam desenvolver os seus próprios valores e posições políticas para gerar respostas concretas aos desafios sociais.

Assim, o Curso UniRede de Formação em EAD visa à capacitação de profissionais de educação com vistas à produção de materiais e cursos de Licenciatura para a formação de professores do ensino fundamental e médio.

A clientela-alvo do Curso do NEAD/UFPR são professores que atuam como docentes nas diferentes áreas do conhecimento e técnicos administrativos que possuam curso de Graduação e estejam interessados em EAD, contabilizando, desde o primeiro Curso, lançado em 1999, um total de 300 concluintes.

O Curso UniRede de Formação em EAD envolveu uma matrícula significativa de docentes das universidades públicas e privadas, em nível nacional, abrangendo um total de 700 professores.

Os dois cursos têm estrutura curricular modular (Quadros 1 e 2)

QUADRO 1**Curso de Especialização para Formação de Professores em EAD***

Módulos	Carga Horária Total	Carga Horária Presencial	Carga Horária Distância	Créditos
1. Fundamentos e políticas de EAD	30	10	20	02
2. Gestão de Centros Associados, Estrutura e Funcionamento em EAD	30	10	20	02
3. Comunicação e Informação em EAD	60	20	40	04
4. Teoria e Prática Tutorial em EAD	30	10	20	02
5. Planejamento em EAD	15	05	10	01
6. Avaliação da aprendizagem em EAD	45	15	30	03
7. Planejamento e produção de materiais didáticos	60	20	40	04
8. Meios interativos e redes eletrônicas em EAD	30	10	20	02
9. Metodologia da investigação em EAD	30	10	20	02
10. Projeto pedagógico em EAD	30	10	20	02
TOTAL	360	120	240	24

FONTE: Guia Didático – Curso de Especialização para Formação de Professores em EAD – Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal do Paraná.

* O Curso de Especialização do NEAD/UFPR é um curso semi-presencial. Em termos percentuais todos os módulos têm até 33,3% de horas de tutoria presenciais e 66,7% de horas para o estudo a distância, sendo 2 horas de cada Módulo de 60 horas - e assim, proporcionalmente, nos demais Módulos – reservadas para a avaliação escrita e sem consulta.

QUADRO 2**Curso UniRede de Formação em EAD***

N.º	Módulos	Créditos	Carga Horária
01	Fundamentos e Políticas da Educação e seus Reflexos na EAD	03	45 h
02	Planejamento e Gestão em EAD	06	90 h
03	Educação e Comunicação em EAD	03	45 h
04	Técnicas para a Produção em EAD	04	60 h
05	Metodologia da Pesquisa e Didática do Ensino Superior	06	90 h
06	Laboratórios de Produção para EAD: Material Impresso;Vídeo/TV/Videoconferência/ Teleconferência; Rádio/Audioconferência; Internet; Impressos.	04	60 h
07	Trabalho Final de Curso	06	90 h
	TOTAL	32	480h

FONTE: Guia Didático - Curso UniRede de Formação em EAD - Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal do Paraná.

* O Curso UniRede de Formação em EAD é um curso realizado, na sua maior parte a distância, pois os momentos presenciais restringem-se às oficinas de produção de material didático e à avaliação escrita e sem consulta referente a cada Módulo, ambas realizadas na universidade onde o aluno se matriculou.

O material didático do Curso de Especialização do NEAD/UFPR constitui-se basicamente de material impresso, produzido em linguagem dialógica e com a indicação de várias atividades, algumas direcionadas à aquisição e à ampliação dos conhecimentos considerados fundamentais para a sua profissionalização em EAD e outras relacionadas à avaliação do desempenho do aluno.

O Curso UniRede de Formação em EAD foi produzido e implementado totalmente *on-line*, tendo como suporte no conteúdo teórico dos Módulos a editoração de livros e teleconferências gravadas em vídeo, como introdução ao trabalho prático desenvolvido nos Laboratórios de Produção.

O subsistema de tutoria, nos dois cursos, muito mais que um aspecto estrutural e de assistência ao estudante, funciona numa “abordagem pedagógica centrada no ato de aprender, que põe à disposição do estudante-adulto recursos que lhe permitem alcançar totalmente os objetivos do curso, desenvolvendo a autonomia em sua caminhada de aprendizagem” (Delise et al., 1985 apud Martins, 1999). A sua prática educativa é mediatizada por intermédio dos diferentes meios de comunicação. Sendo assim, a tutoria é realizada a distância, quando o cursista entra em contato com o tutor em horários preestabelecidos, utilizando meios de comunicação como o correio postal e o eletrônico, os *chats*, os fóruns de discussão, o telefone e o fax e/ou presencialmente, quando a distância geográfica existente entre eles assim o permitir.

Pensando nisso e considerando uma metodologia descentralizada de trabalho, o NEAD/UFPR sentiu a necessidade de estruturas de apoio, localizadas em vários pontos do estado e do País, como pilares de sustentação de suas atividades, advindo daí a criação dos Centros Associados de Educação a Distância do NEAD/UFPR – os CAs. Atualmente, os alunos dos cursos do NEAD

desenvolvem suas atividades presenciais nestes CAs, localizados em quatro municípios¹ do Paraná e em outras cinco cidades² de Minas Gerais, Tocantins, São Paulo, Rio Grande do Sul e Goiás.

A avaliação possibilita a comprovação do êxito nos objetivos alcançados pelo aluno. Neste sentido, o NEAD concebe a avaliação como ação permanente, contínua e integrada no processo de apropriação/domínio do conhecimento, processo no qual se desenvolvem os dois cursos.

Os processos de avaliação da aprendizagem do curso de especialização em EAD do NEAD/UFPR e do Curso UniRede de Formação em EAD se apóiam numa abordagem didático-pedagógica, sem contudo perder de vista os aspectos políticos do processo de formação, que se inserem no contexto de cada Módulo.

Todo aluno deverá realizar um trabalho final, que poderá ser desenvolvido a partir do momento em que se integrar aos conteúdos que sustentam os fundamentos do Curso, orientados pelos tutores e professores, segundo o objeto de estudo que privilegiarem; a realização de exercícios de auto-avaliação e das atividades que complementam os estudos representam, no seu conjunto, os aspectos essenciais a serem cumpridos no processo.

As avaliações individuais, presenciais, escritas e sem consulta constituem uma síntese individual que geralmente enfocam os temas que o estudante já conhece, já estudou ou sobre os quais já refletiu. Os alunos que não atingirem a nota ou conceito mínimo para a aprovação receberão informações dos respectivos professores e tutorias para procederem a recuperação em datas pré-agendadas.

A integralização das atividades do Curso de Especialização em EAD do NEAD confere ao aluno um Certi-

1 Apucarana, Pato Branco, Mal. Cândido Rondon e Santa Helena.

2 Uberaba, Palmas, Ilha Comprida, Passo Fundo e Planálmira.

ficado de especialista em EAD, expedido pela UFPR, mediante aprovação de monografia de elaboração própria. Já no Curso UniRede de Formação em EAD, a certificação pode ser conferida por Módulo cursado, em nível correspondente à carga horária cumprida: extensão, aperfeiçoamento ou especialização. Considerando que é um trabalho em Rede, a certificação é feita pela universidade responsável pela oferta do curso, desde que respeitados os critérios previamente definidos.

O Curso de Aperfeiçoamento para Capacitação de Tutores, produzido e ofertado pelo NEAD/UFPR, foi concebido no mesmo formato do Curso de Especialização para Formação de Professores, no que concerne à sua estrutura modular, à metodologia de desenvolvimento em etapas presencial e a distância, à tutoria e ao sistema de avaliação da aprendizagem. O que difere são os objetivos e a clientela-alvo do Curso. Numa iniciativa pioneira, o NEAD/UFPR vem capacitando, desde 1999, um contingente estimado em 300 tutores, muitos deles já atuando em programas de EAD. A carga horária, por tratar-se de um curso de aperfeiçoamento, compreende 180 horas, em que se dá ênfase aos temas da Gestão de EAD, Teoria Prática Tutorial e Avaliação (Quadro 3).

O Curso de Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental, produzido e ofertado pelo NEAD/UFPR em parceria com o Setor de Educação da UFPR, buscando contribuir para o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, suprir a necessidade de formação acadêmica em nível superior dos professores do Ensino Fundamental e, assim, proporcionar a igualdade de oportunidades e promover a cidadania, o NEAD/UFPR, em conjunto com o Setor de Educação da universidade, realiza a oferta contínua de 400 vagas anuais para o Curso de Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental a distância, contando, atualmente, com 800 cursistas dos estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Goiás.

O projeto pedagógico do curso foi amplamente discutido pelos professores que atuam no ensino presencial, qualificados em EAD, sendo implementado por eles, com apoio dos tutores.

A organização curricular do Curso de Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental está articulada a partir de núcleos temáticos, em torno dos quais se (re)organizam os conteúdos (Quadro 4).

QUADRO 3

Curso de Aperfeiçoamento para Capacitação de Tutores em EAD

Módulos	Carga Horária Total	Carga Horária Presencial	Carga Horária Distância	Créditos
1. Fundamentos e políticas de EAD	15	05	10	01
2. Gestão de Centros Associados, Estrutura e Funcionamento em EAD	30	10	20	02
3. Comunicação e Informação em EAD	30	10	20	02
4. Teoria e Prática Tutorial em EAD	30	10	20	02
5. Planejamento em EAD	15	05	10	01
6. Avaliação da aprendizagem em EAD	30	10	20	02
7. Tópicos Especiais em EAD	30	10	20	02
TOTAL	180	60	120	12

FONTE: Guia Didático – Curso de Aperfeiçoamento para Capacitação de Tutores em EAD – Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal do Paraná.

QUADRO 4**Curso de Graduação em Pedagogia - Séries Iniciais do Ensino Fundamental***

Núcleo Temático	Carga Horária Total	Carga Horária Presencial	Créditos
1. Concepção e Metodologia de Estudos em EAD	60	18	04
2. Fundamentos do Trabalho Pedagógico	1.200	328	80
3. Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico	750	187	50
4. Intervenção Pedagógica	1.230	339	82
TOTAL	3.240	872	216

FONTE: Projeto político-pedagógico – Curso de Graduação em Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal do Paraná.

* A carga horária do curso é de 3.240 horas, sendo 2.368 horas a distância e 872 horas presenciais, perfazendo um total de 216 créditos. O Curso de Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental prevê 450 horas de Prática de Ensino, sendo desenvolvida por meio de atividades com o professor responsável em sala de aula, seminários sobre a realidade educacional e o ensino nas Séries Iniciais. O professor terá 15 horas (10%) presenciais das 150 horas previstas por Núcleo Temático (II, III e o IV) e as outras 135 horas a distância, sob supervisão da tutoria.

A elaboração do material didático impresso cumpre o papel de referência curricular para o trabalho docente, o trabalho da tutoria e a aprendizagem do aluno; observa o *Trabalho Pedagógico Escolar* como princípio educativo orientador, incorpora a *Pesquisa* e garante a relação da *Teoria e da Prática*, bem como contempla eixos norteadores metodológicos, manifestados nos conteúdos, nos textos e/ou nos materiais de multimídia, privilegiando a historicidade, a totalidade e a diversidade do objeto/fenômeno estudado.

Para implementação deste projeto foi criada toda uma nova estrutura, composta por diretores acadêmicos e administrativos, professores especialistas, tutores e pessoal de informática responsável pela criação de *softwares* para controle acadêmico e manutenção da tutoria *on-line*.

Em nível dos Centros Associados de EAD do NEAD/UFPR há uma equipe de tutores para cada área de conhecimento, a fim de desenvolver os atendimentos individuais e coletivos previstos.

Encontram-se no NEAD, em horários e dias pré-definidos, os

professores especialistas para prestarem orientação acadêmica a distância aos professores tutores, via telefone, fax, *e-mail*, *chats*, quando necessário.

O subsistema de comunicação do Curso de Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental atende aos seguintes usuários: equipe pedagógica e administrativa, equipe de especialistas, alunos e tutores. A comunicação ocorre em duas instâncias que se interpenetram: a administrativa e a pedagógica.

No momento a distância será considerado o trabalho desenvolvido pelo aluno, no seu próprio local de trabalho, o qual será supervisionado e orientado pelo tutor.

O aluno é, também, acompanhado e avaliado mediante a apresentação de relatórios, estudos recomendados, exercícios de auto-avaliação, atividades de pesquisa e leituras complementares.

Os Seminários Temáticos são momentos presenciais, onde são feitas sínteses integradoras dos conteúdos tratados ao longo do respectivo núcleo temático, a partir de temas geradores.

Os momentos dos Seminários Temáticos constituem a viabilização da interdisciplinaridade.

Para a avaliação da aprendizagem é estabelecida uma rotina de observação, descrição e análise contínuas da produção do aluno que, embora se expresse em diferentes níveis e momentos, não deve alterar a condição processual da avaliação.

Assim, num primeiro nível, busca-se observar e analisar como se dá o processo de estudo do aluno. Caso o aluno não apresente um desempenho satisfatório em termos de compreensão dos conteúdos trabalhados, ele é aconselhado a refazer seu percurso, aprofundando e ampliando suas leituras.

Somente depois de atender às exigências desse nível, o aluno é aconselhado a participar do segundo nível. Busca-se observar em que medida o aluno está acompanhando o conteúdo proposto em cada uma das áreas de conhecimento.

No terceiro nível, o aluno realiza estudos ou pesquisas, a partir de proposições temáticas relacionadas a questões educacionais, sobretudo ligadas ao cotidiano escolar. Os resultados desses estudos são apresentados nos Seminários Temáticos.

Por fim, após a verificação desses três níveis de avaliação, é feita a valoração final do desempenho do aluno, traduzida em números por exigência de normas institucionais.

III - Considerações Finais

Pelo exposto, o leitor deve ter apreendido que o trabalho vivenciado pela equipe do NEAD é jovem, ousado e, por isso, instigante.

Registramos que o transitar nesta seara não foi fácil, pois a academia aceita de uma forma paradoxal a EAD e, muitas vezes, rejeita explicitamente esta modalidade de ensino, o que é evidenciado pelos discentes do ensino presencial, que vêem os colegas do ensino a distância como de qualificação “duvidosa”. O comportamento discente, por sua vez, reitera o docen-

te, cuja resistência é sentida na carne pelos ousados que se expõem, de fato, no combate à elitização do ensino.

Deve-se enfatizar que, talvez, este comportamento e o prejuízo detectado sejam também fruto de políticas governamentais que tratam a EAD na LDB como algo emergencial e não como uma das possíveis respostas às dificuldades sociais no País.

Indiscutivelmente, a EAD vem para ficar, para enriquecer o ensino presencial e ensejar a quebra dos guetos existentes na sociedade do conhecimento. A EAD ocasiona o desenvolvimento da crítica e da participação ao resgatar a cidadania e ao combater a nocividade da ignorância que torna o homem menos humano.

A implementação do programa, a elaboração das minutas de resoluções e dos projetos mostram a relevância do trabalho, o que só foi possível graças à ousadia da gestão da UFPR e da equipe do NEAD que formaram um elo, tendo sempre como horizonte o projeto.

Tivemos aspectos facilitadores como estes: a ousadia da equipe, a postura aberta do grupo, a titulação e o senso de compromisso e responsabilidade de todos, o apoio administrativo, o interesse da sociedade, a busca incessante da comunidade pelos nossos serviços e a confiança sempre presente da equipe nos seus pares e no projeto.

Os pontos críticos também estiveram e estão ainda presentes, assim como em toda a atividade humana. Tomamos a liberdade de arrolar os principais:

- A inexistência de quadros docentes exclusivos para EAD.
- A cultura do ensino presencial.
- O pouco investimento do Governo.
- A falta da cultura de trabalho consorciado.
- A morosidade burocrática, que engessa processos.

Em face ao vivenciado, ousamos sugerir ao leitor interessado alguns

aspectos considerados importantes neste processo, como os seguintes:

- Existência de projeto político-pedagógico.
- Criação de competências política e pedagógica.
- Criação de resoluções específicas para EAD.
- Sensibilização dos quadros docentes quanto à importância da EAD.
- Existência de infra-estrutura tecnológica.
- Formação de recursos humanos em EAD.
- Captação de recursos que propiciem o fluxo ágil necessário à proposta.
- Adequação da mídia e do material didático às diferentes clientelas.

Finalizando, reiteramos que as mudanças contínuas das demandas de profissionalização se constituem desafio que não pode ser arrostado competentemente por estruturas ou instituições de sistemas tradicionais de ensino. O êxito de um programa nacional em EAD está condicionado à presença de uma liderança forte, com respaldo governamental e político, que o regulamente e inclua dispositivos legais acerca do papel da aprendizagem a distância e que tanto os planos como as políticas, em nível local e nacional, devem explicitar questões fundamentais sobre a finalidade, recursos e infra-estrutura, relações com o sistema convencional, critérios para a implementação, coordenação, financiamento, avaliação da qualidade e reconhecimento das titulações obtidas.

Agradecimentos

À equipe docente, técnico-administrativa e tutorial do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal do Paraná pela contribuição direta ou indireta em todas as atividades necessárias à construção e implementação deste projeto de EAD.

Bibliografia

ARETIO, L. G. *La educación a distancia y la UNED*. Madrid: UNED, 1996.

_____. *Educación a distancia hoy*. Madrid: UNED, 1994.

_____. *Evaluación de los aprendizajes: proyecto de aplicaciones tecnológicas a la enseñanza a distancia*. (PATED). Madrid: ANCED-FORCE, 1993.

ARREDONDO, S. C.; GONZÁLES, J. A. T. *Acción tutorial en los centros educativos: formación y práctica*. Madrid: UNED, 1978.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, 12., 1999, Ilhéus. Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção.

MARTINS, O. B. *A educação superior a distância e a democratização do saber*. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. *Proposta e contexto para a formação do tutor em EAD*. [s.l.]: UFP, 1991.

_____. *A UNESCO e a educação no mundo*. Cadernos de Educação, Cuiabá, v.0, n.1, 1997.

_____. (Org.). *Educação a distância: um debate multidisciplinar*. Curitiba: UFPR, 1999.

_____. (Org.). *A educação a distância na Universidade Federal do Paraná: novos cenários e novos caminhos*. Curitiba: Imprensa Universitária, 2000.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1971.

PAPERT, S. *A máquina das crianças*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SÁ, R.A. de (Coord.). *Proposta de implantação do curso de pedagogia: séries iniciais do ensino fundamental na modalidade de educação a distância*. Curitiba: NEAD/Setor de Educação, 1999. Mimeografado.

Formação de formadores para a educação profissional: um processo de aprendizagem sustentável da cidadania

Training the trainers for professional education: a sustainable citizenship learning process

Ruy Leite Berger Filho

Secretário de Educação Média e Tecnológica - Semtec - Ministério da Educação

O entrevistado Ruy Leite Berger Filho é o atual Secretário de Educação Média e Tecnológica – Semtec, do Ministério da Educação. Com licenciatura em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e mestrado pela UFRJ, Berger tem ainda Pós-graduação com especialização em Gestão de Educação Tecnológica pela Oklahoma State University. Unindo vasta experiência na Área da Educação, tanto como gestor – já foi também Secretário de Estado de Educação do Piauí e Diretor do Departamento de Desenvolvimento Educacional da Semtec – quanto como membro do corpo docente de instituições de ensino superior – já lecionou na Universidade Estadual do Piauí - o professor Ruy Berger discute a Formação de Formadores para a Educação Profissional em entrevista concedida à Revista **Formação**.

The interviewed, Mr. Ruy Leite Berger Filho is the current Secretary on Medium and Technological Education – Semtec, of the Ministry of Education. Graduated in Arts at the Pontifícia Universidade Católica of Rio de Janeiro, he got his Master Degree at the Universidade Federal of Rio de Janeiro. He also holds post-graduation with specialization in Technological Education Management, at the Oklahoma State University. Gathering broad experience in Education field, both as manager – he has already been Education State Secretary in Piauí and Director of the Semtec Educational Development Department –, and as a member of faculty – he has already taught at the Universidade Federal of Piauí –, Professor Berger discusses the Training of Trainers for Professional Education, in an interview for the **Formação Magazine**.

Formação – A revista *Formação* número 4 traz como tema a *Formação de Formadores*. O Ministério da Educação tem uma proposta que diz respeito à Formação de Formadores para a Educação Profissional. Quais os principais pontos da proposta de formação de docentes e por que o Ministério da Educação decidiu priorizar esta área?

Ruy Berger – O Ministério da Educação tem, no âmbito das reformas que ele vem realizando, sempre tratado a questão dos formadores dos docentes como uma questão central. Você não pode pensar em reforma se você também não reformar a formação dos docentes. Nós já definimos uma proposta de formação de professores para a Educação Básica, que foi encaminhada e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação. E, agora, estamos trabalhando em uma proposta para formação de professores da Educação Profissional. Por quê? Porque, embora os princípios sejam basicamente os mesmos, você tem características muito próprias que diferenciam a Educação Profissional da Educação Básica. Na Educação Profissional a idéia é formar basicamente um professor desde o início da sua formação. Na Educação Profissional eu preciso ter um professor, um formador, que já tenha uma formação de base numa área e, preferencialmente, já tenha experiência profissional nessa área. Por quê? Porque, na Educação Profissional, o conteúdo sobre o qual nós vamos trabalhar é o conteúdo específico da área dele mais a experiência de trabalho. Quer dizer, a experiência de trabalho, a prática no mercado laboral é um conteúdo da formação profissional.

F – Quais diretrizes devem nortear uma proposta de Formação de Formadores para Educação Profissional? E para Formação de Formadores de Educação de Jovens e Adultos, o senhor vê alguma diferença?

RB – Eu acho que têm algumas diferenças fundamentais. A Formação

do Formador para Educação de Jovens e Adultos está no âmbito da formação de professores para Educação Básica. Ela está contemplada, inclusive, nas diretrizes da formação de professores para Educação Básica. Ela tem especificidades, mas, dentro da visão global da formação de professores para Educação Básica. Obviamente, o professor que atua com jovens e adultos tem que agregar toda a formação em Educação Básica, no caso da 1ª à 4ª série, baseando-se naqueles princípios fundamentais de que ele tem que se aprofundar em uma área específica ou em mais áreas. Ele tem que vincular a dimensão teórica com a dimensão prática permanentemente. Ele tem que ser capaz de ser um pesquisador a partir da sua própria experiência de prática pedagógica. Ele tem que ser gestor de seu desenvolvimento profissional. O professor que vai atuar na área de jovens e adultos tem que ter a dimensão das características próprias dessa clientela, compreendendo se o aluno jovem e adulto que não fez um determinado ciclo da educação básica na idade adequada tem uma experiência de vida, seja profissional, seja de vida familiar, seja de vida social, que é conteúdo, portanto, de uma aprendizagem que precisa ser resgatada para ser sistematizada. Esta é a diferença fundamental entre a Educação Básica e a de Jovens e Adultos. Mas, a Educação Profissional é diferente. Por quê? Porque o formador da Educação Profissional precisa ser, em primeiro lugar, um profissional da área com dupla dimensão de conhecimento, de conteúdo e de experiência de trabalho dessa área. Além disso, ele vai ver o quê e como se deve ensinar. Então, eu acho que é este o tipo de distinção entre um professor profissional, que é o caso do professor da Educação Básica, inclusive, de Jovens e Adultos, e um profissional professor. O professor da Educação Básica em qualquer modalidade é um professor profissional. O professor da Educação Profissional ele é antes de tudo um profissional professor. Ele é um

profissional que será docente, que será formador, mas que pressupõe, sempre, o seu papel de profissional da área.

F - Levando-se em consideração as dimensões do Brasil, o MEC pensa utilizar a modalidade de ensino a distância como estratégia para oferta de programas de Formação de Formadores?

RB - O MEC não pretende e não é papel dele oferecer formação de formadores. O MEC, por intermédio das entidades que ele supervisiona, universidades, centros federais de educação tecnológica, poderá oferecer essa modalidade de formação em cada uma dessas entidades. Mas, a Formação de Formadores é uma ação basicamente de instituições formadoras. Eu acredito que a instituição formadora deva fazer a oferta de Formação de Formadores a distância. Pelas dimensões que tem e pelas mudanças que trazem é importante que haja ainda um certo cuidado com as práticas iniciais. Agora, tem uma coisa que não há possibilidade de deixar de ser presencial: é a articulação com a dimensão prática da formação. Ou seja, a formação de professores não pode ser alguma coisa em que se tenha uma formação de conteúdo para depois agregar didáticas e metodologias. A formação do professor é algo que vai além disso. A formação do professor pressupõe que alguém domine o ambiente escolar, a prática pedagógica, a reflexão sobre essa prática em todo o momento. Que saiba selecionar o que é que é relevante. Qual o grande problema da escola? Vamos dar o exemplo da escola básica, mas que pode ser para a Educação Profissional também. Qual o grande problema que a gente tem hoje na maioria das práticas pedagógicas? Falta de seleção adequada, ou seja, eu quase reproduzo para o aluno, em diferentes segmentos, questões que eu tive na minha formação. Porque eu não sei perceber, eu não fui formado para compreender o que é que é relevante para aquele aluno aprender na área

do meu domínio de conhecimento. Tem um exemplo muito comum que eu vi, inclusive em livros didáticos antigos de séries iniciais do Ensino Fundamental que, por exemplo, para todo professor de língua portuguesa os conhecimentos básicos da Lingüística são fundamentais. Mas o conhecimento da Lingüística não é um conhecimento que eu vou transpor para o aluno. Eu vou utilizar para melhorar a minha prática, para compreender melhor o que o aluno está fazendo. Para pensar melhor o que o aluno está fazendo. Para pensar metodologicamente como eu chego a melhorar a aprendizagem do aluno de um ponto. Em compensação você vê, e eu vi diversas vezes, uma pergunta para aluno de 2ª ou 3ª série do Ensino Fundamental, do tipo: “o que é fonema?”. É um conceito abstrato, complexo e que não tem a menor utilidade para a criança que está aprendendo a ler. Ele não precisa saber o que é fonema. Ele precisa aprender a utilizar a transposição dos fonemas para as letras. Ele não precisa conceituar. Essa é uma deficiência grave na formação, inclusive, do formador na Educação Profissional. É o caso de um engenheiro mecânico que tenta levar para a sala de aula um elenco conceitual da engenharia mecânica naquele nível de ensino, para aquele aluno. Então crescem os currículos, faz-se algo que está absolutamente descontextualizado, quando, ao contrário, eu preciso entender porque que eu estou ensinando cada uma das coisas, que competências eu quero que meu aluno tenha ao final. O meu trabalho enquanto professor é de um assistente de aprendizagem. Aquele que apresenta problemas, discute soluções, responde a questões, indica bibliografia, indica caminhos, indica métodos. A gente fala muito de uma aprendizagem normalmente ensinada. O esquema da escola hoje é uma aprendizagem que se baseia no ensino. Ou seja, é uma aprendizagem ensinada. O professor é aquele que ensina e o aluno é aquele que aprende. Por outro lado, a gente sabe que é

fundamental cada vez mais que os jovens, os adultos, aqueles que vão estar no mercado de trabalho, na vida social, tenham aprendizagens autônomas. Quer dizer, quando a gente está falando de uma aprendizagem ao longo de toda a vida, de uma aprendizagem sustentável, nós estamos falando de uma aprendizagem que se encaminha para a autonomia. Só que esse caminho de uma aprendizagem autônoma muitas vezes pressupõe uma aprendizagem ensinada, em outras, uma aprendizagem autônoma, o que a gente chama de uma aprendizagem assistida. A gente fala muito no médico assistente, mas nunca no professor assistente. O professor é acima de tudo um assistente. Ele diagnostica, ele prescreve, mas não é ele que executa. Quem executa é o aluno. O processo de aprendizagem é um processo do aluno na interação com o mundo, com os seus pares e com o professor. E cabe ao professor assistir esse processo. Não naquele conceito de assistência como o que olha e vê o processo. Mas naquele que acompanha, contribui, colabora, provoca, articula, facilita. Ele é um assistente do processo de aprendizagem.

F – Há, por parte do Ministério da Educação, uma definição de indicadores de efetividade desta modalidade de ensino?

RB - Olha, na verdade nós temos muito pouca experiência em educação a distância, principalmente, na Formação de Formadores. Existem já alguns elementos definidos que garantem que pelo menos os pressupostos da oferta sejam bons ou não. Esses pressupostos estão basicamente assentados em cima de alguns pontos. Primeiro, a adequação dos meios à metodologia, à clientela e aos fins. Segundo, a produção do material. Terceiro, o modelo de tutoria, de acompanhamento, de assistência ao aluno. E quarto, o modelo de avaliação. Então, se eu selecionei como meios o audiovisual e o impresso, devo verificar se a metodologia está adequada a isso, se os materiais estão

adequados a isso. Se esses são os melhores meios para utilizar para o fim que eu quero. Eu posso ficar só com o meio impresso, que é um meio a distância fantástico. Eu posso utilizar rádio. Eu tenho vários meios possíveis. Mas, eu tenho que analisar nesse conjunto. É central na Educação a Distância o uso de um bom material. Um material que corresponda a uma metodologia a distância. Então esses são os pontos-chaves para você avaliar previamente. Depois, eu acho o que se tem que fazer, no caso de formação de formadores, é aplicar a eles o mesmo modelo de avaliação que o Ministério da Educação utiliza para aqueles que têm formação presencial. Educação a Distância é uma modalidade de educação. Ela, na verdade, tem o mesmo fim da educação presencial. Portanto, por exemplo, o provão que é aplicado aos professores que são formados no modelo presencial terá que ser aplicado também aos professores que igualmente tiveram a sua formação a distância. Não há diferença. A Educação a Distância é exclusivamente uma seleção de metodologias, meios e recursos. Mas ela é formação tal qual a presencial.

F – Ainda com relação ao uso da modalidade de ensino a distância em programas de Formação de Formadores, quais seriam, a seu ver, os limites e as possibilidades dessa estratégia, na perspectiva de políticas de universalização da oferta de Formação de Formadores?

RB - Se nós estamos falando especificamente no caso da Educação Profissional, eu acho que uma oferta regular, como é feito para os professores para a Educação Básica, é muito difícil. Dificilmente você pode ter cursos permanentes ofertados, até porque ela não é igual para todo mundo como se fez até agora. Você não pode ter uma oferta regular como é da Educação Básica. Na Educação Básica você tem hoje 40 milhões de alunos e conseqüentemente eu tenho que ter um volume imenso de pessoas formadas per-

manentemente. No caso da Educação Profissional para cada professor, para cada área, é uma formação. Não é igual como era até pouco tempo, quando um jovem engenheiro mecânico vinha e fazia Didática, Fundamentos da Educação, Psicologia da Educação, e depois ele é que compatibilizasse as coisas. Você podia fazer cursos regulares, por meio do chamado esquema 1. Hoje não é assim. A gente já entendeu que você não forma um professor desse jeito. Ele tem que fazer uma reflexão sobre a sua própria área para ensinar. Então, eu acho que deverá haver uma oferta regular, mas muito centrada em centros especializados em Educação Profissional, eventualmente uma universidade. Mas, fundamentalmente nos centros voltados para Educação Profissional. Porque, além de tudo, a Formação de Formadores para a Educação Profissional ela tem que partir de três eixos que eu falei inicialmente. Um, que é o eixo da formação específica dele. Dois, que é o eixo da experiência de trabalho dele. Três, que é o eixo da formação pedagógica que eu darei para que ele seja professor de Educação Profissional desta área. Ora, a dinâmica disso é diferente. Digamos que um químico recém-formado queira ser professor de Educação Profissional na área da Química. Ele não teve experiência profissional. Essa escola formadora terá que propiciar e acompanhar uma experiência profissional dele, para que o mesmo venha a ser um professor de Educação Profissional. Você imagina como eu vou ensinar alguém a ser um profissional de uma área se eu nunca fui profissional dessa área? Isso é impossível. Por outro lado, existe uma diferença que diz respeito àquele professor que pretende permanentemente ser um professor de Educação Profissional de uma área e aquele que é um profissional muito bom e que em um determinado momento, porque ele é muito bom, vai ministrar um curso em um centro qualquer de Educação Profissional. Ora, para este último não se pode

exigir uma formação de longo prazo. Eu vou ter que dar uma formação para aquele que será um professor, sem deixar de ser profissional da área dele. É uma formação, digamos, *ad hoc*. Uma formação rápida para aquele que vem dar um curso e volta. Tem que estar muito mais pautada no próprio ambiente de trabalho, em um modelo de tutoria que vai se fazendo entre outros professores que vão estar trabalhando com ele. Na Educação Profissional eu preciso disso. Eu preciso daqueles profissionais de ponta que dão um curso em um semestre, em um ano e vão embora. Depois, em um outro momento ele pode ensinar em uma outra instituição, sendo substituído por outro. E aí eu tenho que trabalhar com ele muito rapidamente essa formação durante o processo de trabalho dele porque ele, normalmente, é um profissional que continua no mercado, que tem uma vida profissional extra-escola bastante sobrecarregada, mas, para estar na escola, ele precisa ter algum preparo para atuar como professor. Então, eu vou ter que combinar isso.

F - De que modo o Ministério da Educação está procurando atender a demanda pela Formação de Formadores? Há algum avanço que possa repercutir em um salto de qualidade no ensino deste grupo específico? O que precisa ser melhorado?

RB - Na verdade o Ministério da Educação, em primeiro lugar, encaminhou e trabalhou com o Conselho Nacional de Educação na formulação de novas diretrizes. Então, eu acho que esse é um primeiro ponto. O segundo, existe um certo fomento, inclusive, de financiamento para aqueles que querem fazer Licenciatura. Terceiro, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES abriu uma área para pensar fundamentalmente a Pós-graduação profissionalizante, o Mestrado Profissional na área de ensino. Isso é diferente, porque ela já tinha, digamos, a área de matemática e agora ela tem um grupo, uma

comissão que pensa o ensino de matemática. São duas vertentes diferentes. Quarto, nós estamos financiando aos estados principalmente, a formação inicial de professores, que muitas vezes já estão na rede sem a devida formação. E depois tem programas de formação continuada e formação em serviço. Formação continuada: Parâmetros em Ação, Formação do Professor Alfabetizador feito pela Secretaria de Ensino Fundamental – SEF, o Programa de Formação de Professores em Exercício - Proformação da Secretaria de Educação a Distância - SEED, o Parâmetros em Ação do Ensino Médio etc. No caso da Educação Profissional nós estamos formulando as diretrizes, e financiando pela CAPES, por meio de programas específicos da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, programas de formação continuada, inclusive, a distância para fazer frente às novas orientações de Educação Profissional.

F – Quais estratégias poderiam estar sendo traçadas para poder garantir o que a legislação determina para Formação de Formadores de Educação Profissional? De que forma o Ministério da Educação pretende acompanhar essas ações?

RB – A primeira coisa para garantir é traçar diretrizes porque para Educação Profissional não há diretrizes para Formação de Formadores. A segunda é definir que título essa formação dará. Quer dizer, vai se pegar um Bacharel e dar a ele um título de Licenciado, eu vou dar um título de Pós-graduação, de Especialização ou de Mestrado. Terceiro, o Ministério da Educação terá, uma vez implantada as diretrizes, um acompanhamento dentro das instituições formadoras e supervisão. Porque, aí sim, no caso do ensino superior, cabe ao ministério fazer a supervisão da informação e a avaliação.

F – Na sua visão, para ser bem-sucedido no mundo do trabalho, que conhecimentos e que tipo de expe-

riência o formador deve receber em um Programa de Formação como o que está sendo proposto?

RB – A primeira coisa que eu acho que ele tem que ter é uma sólida formação acadêmica em uma área específica e uma boa experiência profissional. E aí passar por um processo de Formação de Formadores. Que esse processo de Formação de Formadores tenha, além daqueles princípios que já estão consagrados para Formação de Formadores de Educação Básica, ou seja, articulação entre a dimensão prática e teórica, a reflexão sobre o próprio ato de ensinar na sua área, competências para o gerenciamento da sua própria vida profissional, do seu desenvolvimento profissional. Ele tem que fazer uma profunda revisão do conteúdo da formação acadêmica e do conteúdo da experiência profissional na perspectiva do ensino. Esses eu acho que são os eixos fundamentais de uma Formação de Formadores para Educação Profissional.

F – Qual é o cenário hoje para os gestores que pensam propostas como a de Formação de Formadores? Há uma política definida ou os programas são desenvolvidos em virtude de demandas específicas?

RB – Até aqui, fundamentalmente, foi em função de demandas. Eu acho que daqui para frente, formuladas as diretrizes, você vai ter que ter uma oferta regular. Você vai ter que ter uma oferta regular que tenha características muito próprias porque programas genéricos não adiantam serem implementados. Não adianta dar Didática para todo mundo. Isso não resolve. O conteúdo interno de cada área determina didáticas e metodologias próprias. Se eu for trabalhar com jovens adultos é diferente se eu for trabalhar com crianças. O formador, e isso é uma coisa interessante, deve ter uma formação tal que ele inclusive possa usar na sua prática profissional diferenciada de professor. Quando a gente está falando de Formação de Formador não se está falando só em

Formação de Docente. A gente está falando da formação de um profissional que na sua atuação profissional também ele é um formador. Se ele é um supervisor de equipe, se ele é um gestor, ele tem um papel de formador. Quando ele orienta um outro profissional que trabalha com ele, ele está formando. A gente tende a compartimentar e só pensar a formação dentro do ambiente escolar. Grande parte da nossa formação se dá dentro do nosso ambiente de trabalho e, portanto, talvez para o profissional ser gestor da sua área ele devesse passar por um curso de Formação de Formador, já que na relação com outros profissionais fazendo acompanhamento, supervisão, coordenação, gerência, ele está formando. Isso a gente não tem muito como uma prática nossa, mas, essa é uma prática que deve ser estimulada. Eu acho que essa oferta regular vai poder ser oferecida, inclusive, para aqueles que não tenham a intenção de atuar na formação profissional, aqueles que pretendem galgar posições de supervisão e gestão na sua própria área no mercado de trabalho.

F – No contexto da América Latina ou mesmo de países europeus, como se situa a proposição de Formação de Formadores?

RB – De uma maneira geral, a Formação de Formadores para Educação Básica não foge muito daqueles esquemas que nós tínhamos aqui, com a exceção de raríssimos países. Onde há uma grande diferenciação é na formação continuada e na certificação para o exercício profissional. Então, nos Estados Unidos, e em outros países como a Austrália, a Nova Zelândia, existem sistemas de avaliação permanentes e certificações periódicas para o exercício profissional aliados a cursos de atualização. No resto é muito parecido com o que nós temos aqui até hoje. No caso da Educação Profissional é pior ainda. Na grande maioria dos países não tem nem formação. Você é um profissional da área ou você é formado numa área e vai dar aula em uma

escola técnica para formar profissionais. Talvez a exceção, na Área de Educação Profissional mais interessante que eu conheça, seja a da França na área agrícola. Ela tem um instituto que forma todos os professores para a área agrícola e tem uma formação muito interessante baseada exatamente nisso, na dimensão na vida profissional, na dimensão prática na vida do ensino e na articulação do prático com o teórico reflexivo nas duas áreas simultaneamente. Na sua própria e no ensino. Talvez seja o modelo que mais se aproxime daquilo que a gente acha que é uma formação adequada. Não é a ideal, mas é a mais próxima.

**Esta entrevista foi realizada em janeiro de 2002, na Secretaria de Educação Média e Tecnológica - Semtec, no Ministério da Educação.*

