

O USO DA PROBLEMATIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO EM SAÚDE

Neila Santini de Souza - neilasantini25@gmail.com - UFSM /Palmeira das Missões

Dilva Martins Monteiro - dilva.monteiro@gmail.com - NUTES/UFRJ

Karla Kristine Dames da Silva - kkdames@gmail.com - IFRJ

Ana Zoé Schilling - anazoe@unisc.br - UNISC

Carmem Lúcia Colomé Beck - carmembeck@gmail.com - UFSM

Kátia Cristina Felipe - katiacristina.felippe@gmail.com – UNIFESO

RESUMO. *Discute-se sobre as potencialidades e desafios da modalidade semipresencial em curso lato sensu que utiliza metodologias ativas de aprendizagem na formação de profissionais de saúde. Trata-se de relato de experiência de tutores de um curso de especialização na educação a distância. O uso das tecnologias da informação e da comunicação em curso de pós-graduação baseado na problematização possibilitou a construção de conhecimentos articulados às práticas, e subsidiou propostas de intervenção inovadoras no trabalho em saúde. A experiência como tutores no desenvolvimento deste curso mostrou que ele foi um poderoso instrumento para a capacitação da prática docente em saúde, além de ter potencializado inovações na gestão e no cuidado em saúde.*

Palavras-chave: *Aprendizagem Baseada em Problemas. Educação a Distância. Educação Permanente.*

ABSTRACT. *It discusses the potentialities and challenges of the semi-present modality in course lato sensu that uses active learning methodologies in the training of health professionals. It is an experience report of tutors of a specialization course in distance education. The use of information and communication technologies in a postgraduate course based on the problematization enabled the construction of knowledge articulated to the practices, and subsidized innovative intervention proposals in health work. The experience as tutors in the development of this course showed that it was a powerful instrument for the qualification of the teaching practice in health, in addition to enhancing innovations in health management and care.*

Keywords: *Active Learning Methodologies. Blended learning. Activation of changes. Formation in Health.*

Submetido em 27 de março de 2017.

Aceito para publicação em 09 de junho de 2017.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

1. APRESENTANDO A EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade educacional bastante consolidada no Brasil e, dada a amplitude de seu campo de estudo, vem comportando várias possibilidades de investigação. Entretanto, são muitos os desafios que ainda precisam ser superados, pois, nos processos de EaD, tem-se uma aprendizagem baseada na autonomia do educando que, se de um lado apresenta benefícios como a flexibilidade da carga horária e da frequência, de outro confere a responsabilidade e a disciplina no processo de aprendizagem, bem como a socialização de questionamentos e conhecimentos adquiridos (SILVA et al., 2015).

A reflexão aqui apresentada incide em aspectos que abordam benefícios e desafios que se colocam em processos educativos mediados pelas TICs, passando pelas questões da qualidade da formação e do método de ensino, chegando à tão propalada linguagem dialógica na relação educando-professor/mediador, comumente considerada presente nos processos de EaD. Para tanto, este relato de experiência apresenta e discute o Curso de Especialização em Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde, oferecido pela Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, da Fundação Oswaldo Cruz (ENSP/Fiocruz) (ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SÉRGIO AROUCA, 2015-2016).

Este curso foi desenvolvido com o objetivo de potencializar a formação e os processos de trabalho em saúde. A ideia era ampliar a capacidade de ativação e condução de iniciativas inovadoras no maior número possível de escolas e envolvendo a maior diversidade possível de profissões e, assim, formar profissionais críticos e reflexivos, capazes de dinamizar e disseminar mudanças em seus espaços de trabalho, baseados nos princípios do Sistema Único de Saúde (BRASIL, 2010).

Esta especialização se tornou inovadora por envolver uma elevada carga horária destinada à educação a distância, com destaque ao uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem nos momentos presenciais, à avaliação formativa e à proposta para elaboração de projetos finais de intervenção com objetivo transformador de práticas em saúde (LIMA et al., 2015). Representou, portanto, uma das estratégias de formação e de qualificação de trabalhadores de saúde, intensificadas tanto pelo Ministério da Saúde como pelo da Educação, a partir do final dos anos de 1990, contribuindo propositiva e efetivamente para a consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS).

Os resultados alcançados na 1ª edição do curso levaram à iniciativa de oferecê-lo, a partir de 2007, pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (UAB/SEED/MEC), na perspectiva de possibilitar a interiorização do processo. Foram realizadas quatro ofertas no âmbito da UAB, e a quarta e última oferta ocorreu em 2014, marcando a descontinuidade do curso.

Importante destacar que o contexto de criação do curso, em 2004, foi marcado por uma explosão de iniciativas na área da saúde e educação jamais vistas na história do país. Muitas foram as ações indutoras de movimentos de mudança na formação e na prática de profissionais de saúde. Foi época da criação e ampliação das ações da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), da Política de

Educação Permanente em Saúde, da constituição do Fórum Nacional de Educação das Profissões na Área da Saúde (FNEPAS), da criação e também do fortalecimento das entidades relacionadas ao ensino de graduação das profissões da saúde.

A partir deste conjunto de ações e estratégias articuladas, que configuravam esse cenário favorável ao movimento de mudança na graduação SUS-implicada, surgiu o “Curso de Ativadores”. Esta denominação foi dada ao curso que tem particularidades que somente quem o conhece “por dentro” e sabe o que significa ser um ativador de mudança é capaz de sentir o orgulho por fazer parte de um curso que passou a representar uma causa, uma bandeira de luta, muito mais que uma certificação acadêmica. Todos que participaram deste processo de ativação de mudanças passaram a ter uma identidade, ou seja, passaram a constituir uma espécie de sujeito coletivo. Ativadores de Mudança, nas palavras da coordenação do curso no período 2005-2013, passou a representar um movimento em defesa de um SUS integral, universal e humanizado, em defesa da vida.

Foram 10 anos de percurso de uma formação que buscou manter, num coletivo cada vez maior, os princípios e os ideais que levaram a essa construção. E, mesmo em 2014, quando os rumos das políticas governamentais deram sinais de se distanciarem dos anseios e metas do grupo articulador para a oferta do curso, foi necessário seguir sustentando a “missão” inicial, com profissionais e educadores militantes do SUS, embora o cenário nacional se apresentasse cada vez menos promissor para os propósitos e desenvolvimento da oferta do curso.

Numa proposta pedagógica considerada inovadora, o curso estava apoiado nas seguintes bases: formação por competência; desempenho em três áreas estratégicas para o ativador de mudança, sendo elas, político-gerencial, educacional e de cuidado à saúde. A metodologia de trabalho fundamentava-se na interação em pequenos grupos, no processamento de situações-problema e relatos de situação de prática dos especializandos. Além disso, destacava-se a utilização da avaliação processual e formativa, a educação permanente como estratégia de formação de orientadores de aprendizagem e de tutores.

A metodologia pedagógica utilizada no curso foi baseada na problematização, onde se utilizava tanto as situações-problema formuladas pelos 28 autores e idealizadores do curso quanto os relatos de prática construídos pelos especializandos (LIMA et al., 2015). As situações-problema e as narrativas basearam-se na espiral construtivista para o desenvolvimento de sínteses individuais e coletivas que favoreceram a construção de novos significados (BRASIL, 2010). Segundo Berbel (2012), com a metodologia da problematização, é possível conhecer a realidade através do olhar crítico, onde as indagações, as reflexões e a dúvida se tornam instrumentos importantes na caminhada para o aprendizado. Do processo de observação analítica, bem como da criticidade, é extraído o problema para o aprofundamento das questões. Posteriormente, são definidos os aspectos do problema, o estudo desses fatores associados ao problema que antecede à etapa de formulação de hipóteses de solução (BERBEL, 2012).

A proposta neste artigo não é apresentar números relativos ao curso, embora seja importante destacar que alguns dados representam evidências que permitem tirar

conclusões. O curso foi desenvolvido por um período de 12 meses, com uma carga horária total de 396 horas, das quais 300 horas a distância e 96 horas presenciais, estas contemplando três encontros de quatro dias cada. A presença do especializando em todos os encontros presenciais era obrigatória para a conclusão do curso (BRASIL, 2010).

Em todas as edições, as vagas foram totalmente preenchidas, e a ampliação dos polos foi gradativa a cada nova oferta do curso. Na última oferta, em 2014, o curso foi oferecido em nove polos nas cinco regiões do país. Estes polos UAB receberam pessoas de várias profissões da saúde e de outras profissões relacionadas, com inserções intersetoriais e institucionais (professores universitários, gestores, trabalhadores da saúde e da educação). Considerando que 50% dos participantes já detinham o título de Mestrado e/ou Doutorado, o cenário nos permite inferir que houve uma busca muito mais interessada no curso que se propunha como processo educativo e como movimento do que na titulação acadêmica.

Tabela 1 – Número de polos UAB envolvidos, número de turmas, número de especializandos matriculados e concluintes.

1ª Oferta 2008-2009	2ª Oferta 2010-2011	3ª Oferta 2012-2013	4ª Oferta 2015-2016
6 Polos UAB	6 Polos UAB	6 Polos UAB	10 Polos UAB
15 turmas	17 turmas	20 turmas	20 turmas
123 especializandos matriculados	160 especializandos matriculados	207 especializandos matriculados	151 especializandos matriculados
87 formados	112 formados	148 formados	121 formados

Fonte: Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (2015-2016).

Os resultados alcançados ao longo dessa década apontam outras dimensões conquistadas. Esta abordagem será apresentada na sessão a seguir, com detalhamento de outros aspectos referentes ao curso em sua organização e metodologia, destacando os desafios enfrentados e ganhos obtidos na realização do trabalho de tutoria e na mediação de processos educativos a distância.

2. CURRÍCULO, ORGANIZAÇÃO E METODOLOGIA DO CURSO

O currículo integra teoria e prática, utilizando a aprendizagem significativa e a concepção construtivista no processo de ensino-aprendizagem. Foram utilizadas metodologias ativas de aprendizagem em momentos de interação presencial e a distância, possibilitando a reflexão sobre a prática, a formulação de questões sobre a realidade vivida, a busca, a análise crítica da informação recebida e a intervenção sobre o cenário em seu entorno.

2.1 A Formação por Competência

O curso se baseou na formação profissional orientada por competências e os conteúdos se encontram intrinsecamente relacionados em um currículo integrado, em que são trabalhadas três áreas, sendo elas, a *político-gerencial*, *educacional* e *cuidado à saúde*, possibilitando a ativação de mudança no âmbito individual e nos coletivos, considerando o profissional como agente provocador de transformação na sociedade. Embora trabalhando com este conceito (ainda em construção, dadas as diversas tendências e correntes que o compreendem de diferentes formas), a noção de competência utilizada como referencial do curso corresponde àquela que Ribeiro e

Ciuffo (2008, p. 125) descrevem como “[...] a capacidade de os indivíduos mobilizarem suas potencialidades de forma integral, pertinentes a seu campo profissional, em contextos diversos, para resolverem um determinado problema”. Ou seja, ainda que a competência não possa ser observada de forma direta, é possível avaliá-la pelo desempenho e pelos saberes em desenvolvimento, e ela se caracteriza por uma síntese dialogada entre os diversos elementos que compõem uma prática (BRASIL, 2010).

Desse modo, as áreas de competência *político-gerencial*, *educacional* e *cuidado à saúde* funcionam como eixos estruturantes do curso, e o desempenho nessas áreas é preocupação central que se tem em relação aos especializandos, na medida em que estes, muitas vezes, têm grande *expertise* em um dos eixos, mas carecem de formação e reflexão nos demais. O desenvolvimento de competências nesses três eixos tanto decorre da orientação constitucional de ser o SUS o ordenador da formação de recursos humanos na área da saúde, quanto do entendimento de que um serviço de qualidade requer a combinação de habilidades que vão além da competência técnica profissional. Melhor dizendo, hoje já se tem como consensual que são necessárias algumas outras habilidades para além das competências de técnico-especialista para possibilitar uma prática de boa qualidade.

Na atualidade, uma boa prática na saúde passa a exigir do profissional a realização da interface entre serviços de saúde, suas ações de cuidados e os usuários destes serviços, e aqui entram em cena os princípios operacionais do Sistema Único de Saúde, como descentralização, regionalização, hierarquização, participação da comunidade nas decisões do setor e as complexas relações que interconectam as ações de cuidado, colocando em exigência algumas outras habilidades, como as de administrador-gerente e educador, articulador e interlocutor (ERDMANN et al., 2006).

Esses mesmos autores ainda destacam alguns pressupostos para uma nova gestão das práticas de saúde na perspectiva do cuidado complexo, em que se torna necessário refletir sobre a gestão em saúde e reconhecer uma nova visão das práticas de saúde. Todos os profissionais de saúde, como trabalhadores do conhecimento, têm o compromisso de operar mudanças e transformações através da prática do cuidado à saúde e à vida.

Uma prática voltada ao viver saudável permite que se reconheçam os princípios da participação, da defesa dos direitos de cidadão, da autonomia, da responsabilidade individual e coletiva para que as mudanças estruturais e sociais se potencializem. O exercício profissional voltado ao enfoque interdisciplinar, considerando os diversos olhares e facetas das situações, busca esta visão integral e dinâmica do processo saúde-doença-cuidado junto aos indivíduos, famílias e coletividade, para que se possa contribuir com novos rumos e possibilidades na efetivação da promoção da saúde.

O processo de construção das áreas de competência deste curso partiu da observação da prática dos próprios profissionais de saúde, de suas vivências, conflitos, saberes e realidades e, neste caso, foram validados por uma Câmara Consultiva composta de profissionais/autores, competentes neste campo, pertencentes ao Ministério da Saúde, Rede Unida, Fiocruz, entre outros. Na área *político-gerencial*, os desempenhos esperados dos especializandos se referem à capacidade e habilidade de

identificar e analisar problemas, além de elaborar, executar e avaliar planos de intervenção. Na área *educacional*, os desempenhos esperados estão na ordem de formulação, execução e avaliação de projeto pedagógico. Já na área de *cuidado à saúde*, os desempenhos são desenvolvidos para a formulação, execução e avaliação do cuidado à saúde, conforme detalhados no Caderno do Especializando (BRASIL, 2010).

2.2 EaD – Modalidade Semipresencial

O curso, em todas as suas edições, esteve organizado em 396 horas. As 96 horas (24% do total), realizadas em três momentos presenciais obrigatórios, eram autofinanciadas pelos especializando e/ou suas instituições, com grande parte da carga horária realizada a distância (300h ou 76% do total), de acordo com a legislação prevista para cursos *lato sensu* semipresenciais.

Para os encontros presenciais, eram previstas atividades como acolhimento no grande grupo; trabalho em pequenos grupos para o processamento de situações-problema e relatos de prática; estudo individualizado na biblioteca; uso do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), onde eram postadas as atividades, realizados os fóruns de discussão entre o pequeno grupo e o tutor, além de ser um espaço onde se utilizava o recurso do *chat* semanal para realizar os acordos formais do grupo de trabalho no momento a distância; encontro a dois (especializando e tutor) e avaliação do encontro presencial, denominada como momento de Instalação de Avaliação. Destaca-se o “Encontro a dois” como um dispositivo disparador da construção do vínculo especializando/tutor e tão amplamente apontado pelos participantes em suas avaliações; e que foi, talvez, a característica mais singular do processo avaliativo do curso de ativadores. O “Encontro a dois” é, inequivocamente, um facilitador na adesão aos trabalhos a distância, valendo lembrar que o vínculo também é um dos pressupostos do SUS.

Nos movimentos a distância, o desenvolvimento do trabalho contava com a utilização de ferramentas como *chat*, fóruns e uso da biblioteca da turma com postagem de textos, na plataforma VIAS-K¹. Cabe ressaltar que, embora a plataforma oferecida pela instituição para as atividades do curso fosse capaz de atender à proposta do curso, esta, como qualquer outra ferramenta tecnológica, pode deixar algumas lacunas ou mesmo passar por períodos de desconexão por questões de sua natureza (conectividade). Nesses momentos, a disposição e o desejo de superar as dificuldades conduziram tutores e especializando a lançar mão de outros recursos interativos (*Whatsapp*, *Skype*, *Google Documents*, emails, etc.), talvez não considerados para o registro acadêmico, mas que permitiram por vezes o cumprimento de prazos e manutenção do vínculo e do comprometimento, tão necessários nas atividades a distância.

Sobre a apropriação das TICs, há que se concordar que tais recursos impõem outra dinâmica, que se difere do momento presencial e em que, sendo assim, foi necessário maior cuidado para não entrar em conflito com possíveis escolhas ou

¹ VIAS-K é o ambiente virtual de aprendizagem, desenvolvido pela Coordenação de Ensino a Distância da FIOCRUZ.

práticas pedagógicas que, porventura, pudessem ser mais usadas quando em outros cenários educativos (TRICOT; RUFINO, 1999). A experiência das autoras na mediação nesses ambientes permite afirmar que o uso dessas ferramentas tanto confirmam as influências positivas das TICs sobre os modos de comunicar, trabalhar e aprender dos atores no processo educativo, quanto nos evidencia que esse alcance está em íntima relação com o uso que destas se fizer (FREITAS, 2005).

No “Curso de Ativadores”, foi possível priorizar e manter a atenção para o uso da tecnologia disponível, criando frente aos desafios enfrentados, como a desconexão da plataforma do curso, um novo ambiente educacional independentemente do AVA. Mesmo diante destes aspectos impostos pelo percurso do caminho, foi desenvolvido um ambiente que estivesse, acima de tudo, comprometido com a mudança através de infovias (BERGER; COLLINS, 1995).

2.3 As Metodologias Ativas de Aprendizagem

A concepção de educação neste curso, com a formação centrada no especializando, tem na figura do tutor um facilitador do processo e se utiliza de metodologias ativas, reforçando a organização de um processo de educação permanente como princípio e estratégia para a formação. Neste processo, a formação é reflexiva, as ações são colocadas em análise, o trabalho é provocado a ser revisitado sob diversos aspectos, e isso tem uma clara intencionalidade: a problematização da prática. Afinal,

[...] uma prática educativa em saúde, com alcance para modificar o modus operandi da assistência vigente, não pode prescindir da criação e ocupação de espaços que permitam aos estudantes viverem, em ato, a complexidade inerente aos processos de conhecer e de conviver. (GOMES et al., 2010, p. 184)

O grupo de tutores trabalhava com a convicção de que o modo como somos formados influencia, necessariamente, no tipo de cuidado que iremos prestar. Então, quando se coloca em análise o micro e múltiplo universo das práticas cotidianas e seus processos de trabalho correspondentes, oportuniza-se conhecer os “conceitos-ferramentas” (MERHY, 2002) que se costuma usar no processo educativo e no modo como o fazemos, com possibilidade de aprimoramento das atividades de ensino-aprendizagem e da própria atividade assistencial, elementos inseparáveis do fazer em saúde.

Novas ações e intervenções são resultados característicos de aprendizados baseados na problematização. Os temas e conteúdos teóricos apreendidos no decorrer do curso emergiam deste exercício posto em análise através de situações-problema e de relatos de prática, discutidos em pequenos grupos, levados em síntese ao grande grupo, tanto em momentos presenciais quanto a distância. Portanto, nestas vivências grupais, não havia conteúdo pronto, tudo era construído, elaborado e pactuado com o coletivo, no exercício daquilo que Merhy (2002) nomeia como um “trabalho vivo”, em movimento.

2.4 O Trabalho em Pequenos Grupos

A problematização foi a opção pedagógica do curso Ativadores de Mudança e tinha por método de ensino a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). As situações-problema (SPs) formuladas pelos autores do curso e os relatos de prática (RPs) construídos pelos especializandos ao longo do curso (LIMA et al., 2015) se baseavam na espiral construtivista para desenvolvimento de sínteses individuais e coletivas que favoreciam a construção de novos significados (BRASIL, 2010).

No processamento de situações-problema, a observação da realidade não era feita de forma direta, mas partia de uma situação hipotética construída pelos autores em coerência com a realidade. Portanto, estimulavam ao exercício do olhar crítico, da indagação, da reflexão, da suspeição, em um movimento contínuo em que o surgimento de dúvidas se torna instrumento importante na caminhada para o aprendizado (BERBEL, 1998).

Do processo de observação analítica, bem como da criticidade, é extraído o problema para o aprofundamento das questões. Posteriormente, são definidos os aspectos do problema, o estudo desses fatores associados ao problema que antecede a etapa de formulação de hipóteses de solução (BERBEL, 1998), buscando seguir os Sete Passos da Aprendizagem Baseada em Problemas², conforme definidos pela autora.

No curso de Ativadores, as turmas eram compostas com grupos de até dez especializandos³ e um tutor para cada grupo. O tutor desenvolvia o papel fundamental de mediador dos conflitos e facilitador do processo de aprendizagem.

Os encontros virtuais eram realizados em fóruns de discussão, um dispositivo assíncrono⁴, que não sofre prejuízo quando se trata de um grupo mais numeroso, ao contrário dos chats – menos utilizados e ideais para grupos reduzidos –, embora eles não deixem de ter sua vez quando se trata de reunir o grupo para tomada de decisões pontuais, como costumavam fazer alguns tutores para, por exemplo, eleger uma nova situação-problema para processamento.

Nos encontros presenciais propiciava-se também que se criassem e/ou solidificassem laços que tornavam esses grupos de participantes uma comunidade

² Os sete passos são: 1. Leitura do problema, identificação e esclarecimento de termos desconhecidos; 2. Identificação dos problemas propostos pelo enunciado; 3. Formulação de hipóteses explicativas para os problemas identificados no passo anterior (os estudantes se utilizam nesta fase dos conhecimentos de que dispõem sobre o assunto); 4. Resumo das hipóteses; 5. Formulação dos objetivos de aprendizado (trata-se da identificação do que o estudante deverá estudar para aprofundar os conhecimentos incompletos formulados nas hipóteses explicativas); 6. Estudo individual dos assuntos levantados nos objetivos de aprendizado; 7. Retorno ao grupo tutorial para rediscussão do problema frente aos novos conhecimentos adquiridos na fase de estudo anterior (BERBEL, 1998).

³ Esse é um bom número de participantes para o trabalho presencial. Entretanto, considerando os movimentos realizados a distância, a depender do perfil do grupo, da frequência com que conseguem participar das discussões, ainda era possível operar com grupos um pouco maiores.

⁴ Ferramentas assíncronas são aquelas que independem de tempo e lugar, como os fóruns de discussão, e-mails, blogs, etc.

virtual. Este conceito consiste em um todo dinâmico que emerge quando um grupo de pessoas compartilha determinadas práticas, possibilitando a tomada de decisões em grupo, onde o produto que é gerado a partir desta interação é maior do que o somatório de suas relações individuais, aumentando o compromisso de longo prazo com o bem-estar seu, dos outros e o do grupo, em todas as suas inter-relações (PALLOFF; PRATT, 2002).

2.5 O Processamento de Situações-Problema e Relatos de Prática

As atividades eram organizadas em torno do processamento de situações-problema (SPs) ou relatos de prática (RPs), sempre referidos aos processos cotidianos de trabalho em saúde. Fazia-se, inicialmente, a leitura da SP ou RP, donde se extraía ideias e termos conceituais que, em trabalho coletivo, alimentam a construção de uma questão de aprendizagem, que servirá como norteadora da busca de material bibliográfico para os estudos individuais.

Pactuados os prazos para esse trabalho individualizado, iniciava-se o período de trocas e construção coletiva. Quando no presencial, isso tudo era feito através da exposição de breves resumos do material lido por cada participante, seguido de uma construção coletiva, uma síntese que, de certa forma, pudesse espelhar as descobertas teóricas do grupo e de que modo essas descobertas ajudavam a lançar luz sobre as questões definidas pelo grupo para aprofundamento teórico.

Quando nas atividades a distância, essa troca coletiva de saberes/informações era feita na plataforma do curso, nos fóruns de discussão. Aqui, o trabalho do tutor/mediador era acrescido, por vezes, de características bastante diferentes do que se passava no presencial. Era preciso estar atento às entradas (login) dos participantes que não deixavam mensagens registradas para o grupo; era preciso investigar, no particular, as razões da ausência ou do silêncio no fórum (sim, porque no virtual são coisas diferentes); era preciso estimular os que não participavam ativamente (com registros de mensagens), não descuidando da necessária mediação dialógica com o que estava sendo postado pelos demais.

Nesses momentos, especializando, tutores e orientadores de aprendizagem questionavam e eram questionados. Colocava-se em análise no grupo, o que possibilitava a troca de experiências e vivências, acordos e pactos de trabalho. O aprendizado compreende também o enfrentamento de desafios e conflitos, de diversidades e complexidades, num aperfeiçoamento de competências para além do conteúdo didático.

Nesses fóruns de discussão, o que se buscava era uma interação que considerasse a escuta interessada das experiências relatadas pelos participantes. O objetivo era a reflexão sobre o fazer de cada um deles, tentando compreender o mundo vivido do outro, refletindo sobre os conceitos e ideias apreendidas com base nas leituras e articulando com as questões da prática dos sujeitos em interação. E, nessa troca qualificada, o tutor buscava evitar que o fórum se restringisse a um espaço de depósito de saberes, de repetição do saber “já sabido”, validado cientificamente, um saber soberano em relação ao qual não se costuma fazer qualquer questionamento.

A atuação do tutor/mediador nestes fóruns incide menos em contribuir com conteúdos teóricos e mais em tentar evitar que ocorram monólogos típicos de aulas magistrais, cujos conteúdos os estudantes, porque devem sabê-los, repetem-nos, sem os articular teoricamente às suas experiências para que sejam ressignificados (BARRETO, 2003). Nesse sentido, o que se faz no seio da discussão é uma aposta no potencial dialógico oferecido pelo ambiente que, ao mesmo tempo em que contribui na construção do conhecimento, tem servido para modificar velhas práticas educativas, em que o saber universal científico confere o tom e a característica principal desta interação.

Criar espaços de indagações, encorajar formulação de questões e estimular a busca de respostas dos próprios sujeitos ‘aprendentes’ do saber parecem ser o caminho para, ao menos, estabelecer certa tensão entre as certezas do saber cientificamente acumulado e a vontade dos sujeitos de fazer bem as coisas. Essa tensão, nascida da dúvida e da interrogação, nos permite antever possibilidades de aprender mais significativamente e ressignificar nossos fazeres, para além de ampliar as possibilidades interativas dos sujeitos, estejam eles envolvidos em propostas das mais inventivas ou mesmo nos mais tradicionais modelos de ensino. (MONTEIRO; RIBEIRO; STRUCHINER, 2007, p. 1451)

Cabe, também, ao tutor/mediador, durante este processo de ensino-aprendizagem, estar atento aos prazos para conclusão de cada etapa pactuada. Além disso, ele deveria propor repactuações quando o movimento do grupo assim exigir, em um trabalho que articula o movimento interno do grupo ao que está proposto pela coordenação do curso e acordado com os demais tutores.

2.6 A Avaliação Processual e Formativa

A avaliação dos especializandos neste curso era prioritariamente formativa, o que implica ter foco permanente no processo de construção das competências. Ela era baseada tanto no desempenho do especializando nos trabalhos em pequenos grupos (presenciais e a distância) e na análise do portfólio individual que deveria ser construído ao longo do curso e do qual resultaria a elaboração de uma Proposta de Atuação na sua “aldeia”, ou seja, seu local de trabalho, na forma de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Ao serem trabalhadas as descobertas teóricas dos especializandos em busca de uma possível resposta ou compreensão dos dilemas apresentados nas SPs ou RPs, buscava-se sempre reorientar tais descobertas para a elucidação das questões conceituais que emergiam e, também, para a superação das dificuldades práticas por eles vividas em seus *locus* de intervenção – na aldeia –, denominada aqui como a instituição em que estava inserido o especializando. Dessa forma, o que se construía de modo coletivo nesses processamentos resultava da apropriação teórica do grupo e o material produzido recebia a assinatura do coletivo, podendo ser utilizado para compor as bases teóricas que sustentavam as propostas de intervenção a serem construídas individualmente por cada especializando. Nesta etapa de construção coletiva, cabia ao tutor/mediador cuidar para que essa produção fosse capaz de espelhar o percurso dos estudos realizados pelos diversos participantes, as reflexões e articulações possíveis com os seus processos de trabalho, seja na gestão, seja no ensino, seja na prestação do cuidado em saúde.

Era utilizado um instrumento de avaliação tanto no presencial quanto a distância e que representava a síntese de vários desempenhos que estavam sendo avaliados. Nele não eram conferidas notas ou conceitos, mas um parecer que dizia se o especializando “atingiu os objetivos” propostos ou se “precisava melhorar”. A devolução dessa avaliação era feita sempre no momento presencial, após diálogo em que ambos, tutor e especializando, tinham a oportunidade de discutir os pontos críticos do processo vivido no movimento. Esse momento ocorria a cada encontro presencial, no denominado “encontro a dois”, não importando se o alcance dos objetivos chegasse somente no final do curso.

Por se tratar de uma avaliação processual e por se acreditar que os tempos e as necessidades são diferentes para cada especializando, era perfeitamente possível que só mais para o fim do curso fossem alcançadas as competências esperadas. E todo esse processo era devidamente registrado pelo especializando em seu portfólio reflexivo, que era elaborado ao longo do curso e acompanhado/discutido com seu tutor.

Outro ponto importante neste processo avaliativo era a Instalação da Avaliação realizada pelos especializando ao final de cada encontro presencial. Esta avaliação era uma forma de expressar o que o curso vinha significando para o grupo, de forma mais livre, lúdica, e que lhes permitia, por vezes, expressar tanto aspectos das relações vividas no interior do grupo tutorial, quanto relativos ao próprio processo de aprendizagem, que seriam, talvez, indizíveis em seus comentários.

Nessas instalações de avaliação, os medos, angústias, conflitos, frustrações e também surpresas, ganhos, êxitos e superações eram apresentados em forma de dança, cantos, entrelaçamento de fitas, fotos, e todo tipo de recurso que a criatividade de cada grupo era capaz de usar em suas produções. Estes sentimentos e a criatividade fazia aflorar as emoções, mostrando que o aprendizado é muito maior quando se tem prazer e que, deste modo, todos estavam trilhando um bom caminho.

2.7 A Educação Permanente como Estratégia de Formação de Orientadores de Aprendizagem e de Tutores

O objetivo central da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), instituída a partir de 2004, foi a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho, tomando como referência as necessidades de saúde individuais e coletivas, da gestão setorial e do controle social em saúde (FERRAZ et al., 2012), sendo também este o norteador do que se fazia no desenvolvimento processual do curso. Portanto, por meio do trabalho em consonância com a PNEPS, o curso dos ativadores buscava ser um agente transformador do sistema no que diz respeito à articulação entre saúde e educação, porque tomava como pressuposto pedagógico a noção de aprendizagem significativa, considerando, nesta, a aprendizagem que parte da problematização das práticas cotidianas e dos problemas que dificultam a atenção integral à saúde.

Não se pode deixar de pontuar aqui, já que se está abordando a educação permanente, que todo esse processo vivido pelo tutor/mediador com seu grupo tutorial era, também, objeto de reflexão e discussão nas oficinas técnicas propostas pela coordenação do curso para tutores com seus orientadores de aprendizagem

(OAs), que eram os profissionais cuja participação no curso ficava na fronteira entre a tutoria e a coordenação do curso. O papel dos OAs neste curso ocupava lugar de grande importância, pois os impasses porventura vividos no interior dos grupos exigiam certa dose de afastamento daquele mergulho teórico em que o tutor/mediador se via envolvido para que se conseguisse enxergar alguns movimentos do e no grupo. Obviamente que o exercício desta função exigia conhecimento e expertise nesse tipo de mediação. Não é sem propósito que a seleção de OAs sempre foi feita no seio do grupo de tutores já experientes no movimento dos “Ativadores de Mudança”.

Assim, tanto nos momentos presenciais do curso quanto nos longos períodos a distância, OAs e seus tutores se encontravam periodicamente em preservados espaços de diálogo e construção coletiva, que mostravam que certa dose de flexibilidade e autonomia dos grupos pode ser conquistada. Alguns desses espaços de educação permanente eram, inclusive, certificados pela instituição promotora do curso, como participação em Oficinas de Formação de Tutores.

A discussão e análise crítica dos tutores e OAs, com relação ao desempenho de cada grupo na condução das atividades que se realizavam nos encontros de Educação Permanente, realizadas ao final de cada dia de trabalho no curso, auxiliavam na construção de consensos e forneciam a sustentação necessária e suficiente para a realização de ajustes, quanto à adequação de horários para cada atividade ao longo do desenvolvimento do encontro presencial e também nos períodos a distância. Nesses espaços também que se cuidava para que as diretrizes e orientações definidas para o curso pudessem ser apropriadas por cada um e pelo coletivo, de modo a garantir a homogeneidade com dimensões tão abrangentes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de especialização em “Ativação de Mudanças” possibilitou a transformação das relações sociais quanto à construção de um processo inclusivo de atores estratégicos para as mudanças na área de saúde, em especial as que se fazem necessárias no ensino-serviço-gestão e controle social para a consolidação do SUS. A vivência neste curso, predominantemente a distância, possibilitou, a partir da reflexão e das experiências como tutores, pensar sobre os limites e as possibilidades das tecnologias interativas na formação em saúde. Foi possível constatar a potencialidade do uso de metodologias ativas e do trabalho multidisciplinar para a formação de profissionais de saúde, tendo como base as competências político-gerencial, educacional e de cuidado em saúde em um curso de educação a distância *lato sensu*.

A experiência do curso favoreceu a apropriação conceitual sobre os temas de interesse e, principalmente, levou os participantes à proposição de intervenções a partir de seus TCCs. Foram muitas as novidades propostas e colocadas em prática neste curso, embora, em termos de ensino de graduação nas diversas profissões da saúde, ainda estejamos longe de superar os desafios, diante do movimento atual de construção e aprovação de novas diretrizes para os cursos da área da saúde.

A proposta de socializar esta experiência exitosa em um curso de especialização na modalidade a distância mostra o quanto ainda se precisa avançar no processo de

formação em saúde. Afinal, o curso passou a ser uma referência para os diferentes profissionais atuantes na área, pois propiciava a vivência prática das metodologias ativas de aprendizagem, visando à construção coletiva de conhecimentos no espaço multidisciplinar, propiciando a construção e a implementação de propostas inovadoras na gestão, na educação e no cuidado em saúde.

Vale ressaltar que se faz necessária uma reestruturação pedagógica nos cursos de pós-graduação, com base nos pilares da educação, no intuito de formar profissionais capazes de aprender a aprender, a conhecer a fazer, a viver junto e a ser, para atuarem com autonomia, a fim de assegurar a atenção à saúde com qualidade, eficiência e resolutividade. Nesse sentido, diante dos aspectos positivos apresentados ao longo deste relato, os Ativadores de Mudança, ao longo dessa década de existência, cumpriram papel relevante na formação de formadores de profissionais de saúde. Destaca-se que uma das limitações para a realização do curso, nas três primeiras edições, foi estar restrita às Regiões Sudeste e Nordeste do país.

Este curso se destacou pela capacidade que a coordenação, o grupo de tutores e de orientadores de aprendizagem desenvolveram no sentido de se ajustar ao momento, às condições, ao cenário de realização do curso e ao calendário possível. Trata-se de uma experiência que considera inúmeros aspectos, resultando no aprendizado de todos os envolvidos.

Este fato reforça cada vez mais a ideia de que, por mais que haja diretrizes orientadoras para todo e qualquer trabalho, o comprometimento do grupo nos leva sempre a decisões acertadas. Este aprendizado era mensurado pelo nível das propostas de atuação e/ou intervenção dos especializandos a serem implementadas em suas aldeias, todas factíveis e por vezes já implementadas no decorrer do curso, retratando uma experiência do “aprender fazendo”.

Neste contexto, é inerente a necessidade da educação permanente em saúde, por meio de cursos de formação e pós-graduação que propiciem a inovação das práticas de cuidado, da gestão e da formação de profissionais em saúde, a fim de contemplar a questão da intersubjetividade nas relações com os usuários nos serviços de saúde, experimentando novos métodos e desenvolvendo novas habilidades para a incorporação de novas práticas no cotidiano do cuidado em saúde.

O “Curso de Ativadores” foi organizado em consonância com toda a orientação para a formação de profissionais de saúde e caminhou ao encontro da capacitação docente, representando uma experiência exitosa no âmbito das políticas indutoras de mudanças no campo da saúde. A complexidade da metodologia da problematização utilizada no curso, atrelada ao projeto inovador de perpetuar esse modelo em ambiente virtual, acabou por criar uma particularidade do curso que, por si só, já significou o enfretamento de desafios. Essa mediação a distância realizada pelo tutor, apesar de ser um processo difícil e que demanda grande atenção, ao mesmo tempo, é muito motivadora.

Recomenda-se a implantação de métodos que facilitem o aprendizado significativo em cursos de pós-graduação, além de uma qualificação de docentes para promover a educação permanente e atualização dos profissionais de saúde para atuar

no SUS, bem como na formação de profissionais de saúde. Desta forma, será conferida melhor qualidade nos serviços de saúde.

Ressalta-se que o êxito desta experiência de tutoria em curso de pós-graduação na modalidade a distância advém de proposta curricular que apostou na potencialidade dos sujeitos e dos coletivos em espaços de discussão e reflexão. A mediação a distância se tornou um desafio a mais, com potencialidades e fragilidades a serem trabalhadas para a construção do conhecimento em saúde.

REFERÊNCIAS

BARRETO, R. G. Novas Tecnologias na Escola: um recorte discursivo. In: BARRETO, R. G. (Org.). **Tecnologias Educacionais e Educação a Distância**. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003. p. 176-192

BERBEL, N. A. N. A Metodologia da Problematização em Três Versões no Contexto da Didática e da Formação de Professores. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 130-120, jan./abr. 2012.

BERBEL, N. A. N. A Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 2, p. 139-154, fev. 1998.

BERGE, Z.; COLLINS, M. Introductory Chapter. Computer-Mediated Communication and the Online Classroom in Distance Learning. New Jersey: Hampton, 1995. In: **Computer-Mediated Communication Magazine**. v. 2, n.4, abr., 1995, p.6. Disponível em: < <http://www.december.com/cmc/mag/1995/apr/berge.html>>. Acesso em: 09 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. SGTES/DGES. **Curso de Especialização em Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde**. 3. ed. Brasília: Ministério da Saúde; Fiocruz, 2010.

ERDMANN, A. et al. Gestão das Práticas de Saúde na Perspectiva do Cuidado Complexo. **Texto e Contexto – Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 3, set. 2006.

ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SÉRGIO AROUCA. **Relatório Final**: curso de especialização em ativação de processos de mudança na formação superior de profissionais de saúde. EAD/Ensp/Fiocruz – Sistema UAB/MEC. 4. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2015-2016.

FERRAZ, F.; BACKES, V. M. S.; MERCADO-MARTINEZ F. J.; PRADO, M. L. Políticas e Programas de Educação Permanente em Saúde no Brasil: revisão integrativa de literatura. **Saúde & Transformação Social / Health & Social Change**, Florianópolis, v. 3, p. 113-128, 2012.

FREITAS, F. F. B. **Uma Tentativa de Abordagem Pedagógica do Ciberespaço**. João Pessoa: UFPB, 2005.

GOMES, M. P. C. et al. O Uso de Metodologias Ativas no Ensino de Graduação nas Ciências Sociais e da Saúde: avaliação de estudantes. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 181-198, 2010.

LIMA, V. V.; FEUERWERKER, L. C. M.; PADILHA, R. Q.; GOMES, R.; HORTALE, V. A. Ativadores de Processos de Mudança: uma proposta orientada à transformação das práticas educacionais e da formação de profissionais de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 279-288, 2015.

MERHY, E. E. **Saúde**: a cartografia do trabalho vivo. São Paulo: Hucitec, 2002.

MONTEIRO, D. M.; RIBEIRO, V. M. B.; STRUCHINER, M. As Tecnologias da Informação e da Comunicação nas Práticas Educativas: espaços de interação? estudo de um fórum virtual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1435-1454, set./dez. 2007.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço**: estratégias eficientes para salas de aula on-line. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

RIBEIRO, V. M. B; CIUFFO, R. S. Sistema Único de Saúde e a Formação dos Médicos: um diálogo possível? **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 12, n. 24, p. 125-40, jan./mar. 2008.

SILVA, B. S. J.; BARROS, E. A.; EUZÉBIO, J. M. F.; BARRETO, R. F. Educação a Distância: desafio e perspectivas. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, nov. 2015. Disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/educacao-a-distancia-desafio-e-perspectivas>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

TRICOT, A.; RUFINO, A. Modalités et Scénarios d'Interaction dans des Hypermédias d'Apprentissage. **Revue des Sciences de l'Éducation**, Montreal, v. 25, n. 1, p. 105-129, 1999.