



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA NUTRIÇÃO
Av. P.H. Rolfs, s/n - Campus Universitário 36570-000 - VIÇOSA - MG - BRASIL
FONE: (31) 3899- 2899 Fax: 3899-3176 E-mail: ppgcnut@ufv.br



**A produção de Tecnologias Educacionais Emancipatórias em
interface com as Tecnologias de Informação e Comunicação:
potencializando os processos de ensinagem na formação
profissional no contexto do Sistema Único de Saúde**

Tese apresentada a Universidade Federal de Viçosa como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Nutrição, para obtenção do título *Doctor Scientiae*.

Discente: Érica Toledo de Mendonça

Orientadora: Prof^a Dra. Rosângela Minardi Mitre Cotta

Coorientadores: Prof^o. Dr. Vicente de Paula Lélis

Prof^o. Dr. Paulo Marcondes Carvalho Junior

Viçosa

Dezembro de 2014

**A produção de Tecnologias Educacionais Emancipatórias em interface com as
Tecnologias de Informação e Comunicação: potencializando os processos de
ensinagem na formação profissional no contexto do Sistema Único de Saúde**

Discente: Érica Toledo de Mendonça

DEFESA DE TESE

AVALIADO EM: ____/____/____

Rosana Ferreira Sampaio

UFMG

Examinadora

Paulo Marcondes Carvalho Junior

FAMEMA/SP

Examinador

Vicente de Paula Lélis

PRE/UFV

Examinador

Glauce Dias da Costa

DNS/UFV

Examinadora

Rosângela Minardi Mitre Cotta

DNS/UFV

Orientadora

Dedico esta tese a toda a equipe de docentes e estudantes de pós-graduação da UFV que atuaram no desenvolvimento das disciplinas NUT-NUR493- Tópicos Especiais em Políticas de Saúde e Cidadania, e aos estudantes dos campi de Rio Paranaíba e Viçosa que a cursaram, com os quais partilhei momentos de grande aprendizado e compartilhamento de experiências e reflexões. O envolvimento e dedicação de cada um de vocês foram primordiais para o desenvolvimento deste trabalho. A todos minha eterna gratidão.

Estudo financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Brasil, entidade do governo brasileiro voltada para a formação de recursos humanos. Processo n. 23038.009788/2010-78; AUX-PE-Pró-Ensino na Saúde, 2034/2010.

“A educação se divide em duas partes: educação das habilidades e educação das sensibilidades... Sem a educação das sensibilidades, todas as habilidades são tolas e sem sentido. Os conhecimentos nos dão meios para viver. A sabedoria nos dá razões para viver.”

Rubem Alves

Agradecimentos

“[...] Foi em uma conversa com ele que eu comecei a entender uma diferença sutil, mas fundamental, entre agradecimento e gratidão. Agradecer é um ato, tem a ver com educação, reconhecimento e justiça. Gratidão é um sentimento, é algo que se carrega no peito, que pertence à pessoa como um valor, uma filosofia de vida. Um agradecimento sincero eleva a qualidade das relações entre as pessoas. Gratidão faz mais que isso. Eleva a qualidade humana de quem a tem. Há tanto a agradecer a tanta gente que passou por minha vida e que deixou marcas boas e indeléveis em meu caráter. Essas pessoas passaram, mas permanecem em mim. E sinto gratidão por isso. A elas eu já agradei... mas a gratidão, aquele sentimento que aquece o peito, este continua comigo.” (Por que ser grato- Eugenio Mussak)

Minha gratidão a **Deus**, pela sua grandeza, infinita bondade e presença de luz e paz em minha vida, me guiando, me fortalecendo e me amparando nos momentos difíceis e nas alegrias. Agradeço por todas as bênçãos derramadas sobre mim durante estes anos.

Aos meus pais, **Hélio e Marlene**, exemplos de seres humanos, de bondade, de amor incondicional, que estiveram presentes em cada passo deste processo, e pelo qual divido esta conquista, fruto de um sonho partilhado em família. Não cabem palavras aqui que expressem o meu amor, respeito e gratidão por vocês. Obrigada por tudo!

Ao meu irmão **Mariano**, à **Simone** e à pequena **Sophia**, por encherem minha vida de alegria e docilidade.

À minha **família, tios e primos**, pessoas muito amadas que sempre acreditaram em mim, nos meus sonhos e que torceram muito pelas minhas conquistas. Em especial aos meus primos da “Roda de família”: José, Patrícia, Priscila e Renan, que são uma parte muito especial desta grande família, e que desde sempre me acompanharam me dando força, me trazendo alegria e acima de tudo entendendo minhas ausências. Estamos longe fisicamente, mas unidos em coração.

Ao **Jakson**, pelo seu amor, carinho, companheirismo e presença constante neste caminhar, minha gratidão por trazer leveza e somar alegrias à minha vida.

Às minhas amigas (os) queridas (os) da vida e do Departamento de Medicina e Enfermagem: **Beatriz, Débora, Déise, Érika, Fábio, Flávia, Kátiusse, Luciane, Marilane e Tiago**, obrigada pela amizade, momentos de bem estar, acolhimento e conforto.

À professora **Rosângela Minardi**, minha orientadora, amiga, fonte de inspiração e admiração, que com seus ensinamentos me despertou valores e atitudes humanas, ressignificando minha prática docente e minha história de vida. Obrigada por estar presente em minha trajetória desde o início de minha carreira, e por me ensinar que a vida deve ser vivida com seriedade, compromisso, respeito, solidariedade, humanidade, e claro, muita elegância nas relações. Você será sempre um grande exemplo de mulher e profissional!

Aos meus coorientadores **Prof. Vicente de Paula Lélis e Paulo Marcondes Carvalho Junior**, minha gratidão por terem acreditado neste projeto e pelo apoio, parceria e disponibilidade durante todo este tempo.

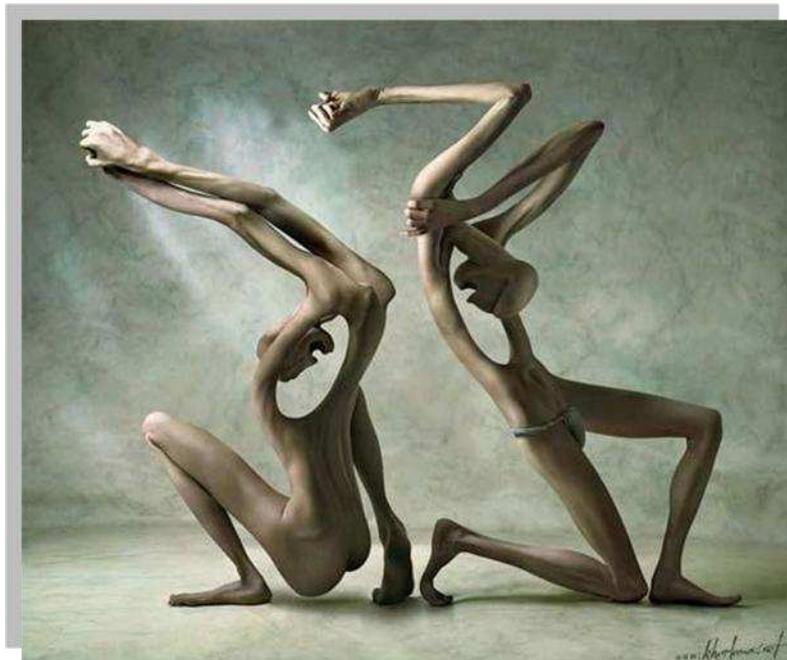
À equipe de tutores dos campi de Rio Paranaíba e Viçosa que atuaram diretamente nas disciplinas NUT-NUR493: **Luciana Saraiva, Leci Moura, Silvane Guimarães, Brunella Alcântara, Aline Campos, Tiago Moreira, Carla Rosa, Moema Lopes, Fabrícia Queiroz, Maria Auxiliadora da Silva, Paulo Marcondes Carvalho Junior, Rosângela Minardi, Vicente de Paula Lelis**, que foram a base da realização deste trabalho. Minha gratidão pela dedicação, compromisso, responsabilidade, disponibilidade, seriedade e motivação com que atuaram, mostrando como se faz um autêntico trabalho em equipe.

Aos amigos do **Programa de Inovação em Docência Universitária- PRODUS**: Aline Campos, Ariadne Einloft, Débora Carvalho, Fellipe Loures, Glauce Dias, Juliana Machado, Luciana Saraiva, Mariana Araújo, Mariana Louzada, Renata Siqueira, Renato Pereira, Rosângela Minardi, Tânia Segura, pelos momentos de partilha de alegrias, angústias, sonhos, motivações, conhecimentos e pelo

acolhimento realizado todas as manhãs de quintas-feiras na “nossa casa” da Vila Gianetti.

À Universidade Federal de Viçosa, Pró-Reitoria de Ensino, à Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância, ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Nutrição, ao Departamento de Nutrição e Saúde e a todos os demais departamentos que acolheram esta proposta de trabalho e que contribuíram significativamente e coletivamente para a implementação da pesquisa e construção dos resultados desta tese.

Minha gratidão a *todos* que de forma direta ou indireta fizeram parte deste trabalho, ou àqueles que conhecem minha história, e de alguma maneira me incentivaram e me deram força, demonstrando carinho, cuidado e apoio.



A (des)construção do conhecimento e as consequências da pós-modernidade

(Fonte: <http://modelosdemonografias.com.br/wp-content/uploads/2012/03/pos-modernidade.jpg>)

"O significado das coisas não está nas coisas em si, mas sim em nossa atitude em relação a elas".

(Antoine de Saint Exupéry)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	16
2.1 Os desafios da educação superior contemporânea: a superação de modelos tradicionais e a incorporação de Tecnologias Educacionais Emancipatórias nos processos de ensinagem.....	16
2.2 (Trans) formando a práxis pedagógica na sociedade da informação: as Tecnologias Educacionais Emancipatórias em interface com as Tecnologias de Informação e Comunicação.....	26
2.3 O redimensionamento das práticas de ensinagem e a formação profissional por competências no contexto do Sistema Único de Saúde.....	33
3 QUESTÕES NORTEADORAS.....	45
4 JUSTIFICATIVA	46
5 OBJETIVOS.....	50
5.1 Geral	50
5.2 Específicos	50
6 PERCURSO METODOLÓGICO	51
6.1 Delineamento da pesquisa	51
6.2 Cenário do estudo.....	54
6.3 Participantes da pesquisa.....	55
6.4 Referencial teórico-metodológico.....	55
6.5 Técnicas e instrumentos de coleta de dados.....	64
6.5.1 Proposta de criação e desenvolvimento de TEE.....	65
6.5.2 Capacitação dos tutores	65
6.5.3 Avaliação do processo de ensinagem.....	67
6.5.3.1 Mapa Conceitual.....	71
6.5.3.2 Panorama Sobe e Desce.....	73
6.5.3.3 Diário de Classe.....	73
6.5.3.4 Observação participante.....	74
6.5.3.5 Aplicação de questionários estruturados.....	75
6.5.3.6 Avaliação somativa da disciplina.....	76
6.6 Análise dos dados.....	76
6.7 Aspectos éticos.....	77
7 RESULTADOS.....	78
7.1 Resultados gerais.....	78
7.2 Produção técnico-científica.....	86
Artigo 1.....	
Artigo 2.....	

Artigo 3.....	
8 CONCLUSÕES.....	87
9 REFERÊNCIAS.....	89
APÊNDICES	

Palavras-chave: Tecnologia na educação; Ambiente virtual de aprendizagem; Metodologias inovadoras; Processo ensino-aprendizagem; Formação por competências; Sistema Único de Saúde.

LISTA DE SIGLAS

- ABEM- Associação Brasileira de Educação Médica
- AVA- Ambiente Virtual de Aprendizagem
- CEAD- Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância
- DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais
- DSS- Determinantes Sociais de Saúde
- EAD- Educação a Distância
- OA- Orientador de Aprendizagem
- OPAS- Organização Panamericana de Saúde Pública
- PAPED- Programa de Apoio à Pesquisa em Educação à Distância
- PBL- Aprendizagem Baseada em Problemas
- PPGCN- Programa de Pós-Graduação em Ciência da Nutrição
- PNE- Programa Nacional de Educação
- PRE- Pró-Reitoria de Ensino
- PROINFO- Programa Nacional de Informática na Educação
- PSS- Produção Social da Saúde
- TE- Tecnologia Educacional
- TEE- Tecnologia Educacional Emancipatória
- TIC- Tecnologia de Informação e Comunicação
- UIT- União Internacional de Telecomunicações
- SEED- Secretaria de Educação à Distância
- SGTES- Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde
- SUS- Sistema Único de Saúde
- UAB- Universidade Aberta do Brasil
- UFV- Universidade Federal de Viçosa
- UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

1 INTRODUÇÃO

“Enquanto o ser humano vai se tornando mais complexo, nossa interpretação vai se tornando mais complexa, enriquecida pelo ensinar e aprender até mares nunca dantes navegados [...] as práticas educacionais ganham vida e se multiplicam em novas possibilidades e descobertas [...] (CARVALHO E IVANOFF, 2009: p. 4, 21).”

Na sociedade contemporânea, cada vez mais assistem-se novas possibilidades de comunicação, que trazem em seu bojo distintas alternativas de divulgação e acessibilidade, e ainda reativam desafios frente a um cenário do qual emergem e se projetam, numa velocidade inimaginável, novas ideias, conhecimentos, pesquisas científicas, informações veiculadas, interações humanas globalizadas, dentre outros.

O caráter globalizante da nova sociedade impõe inovações nas organizações das relações e da vida social, no qual o homem modifica seu espaço de vida e de tempo constantemente, podendo ir, por exemplo, da sua casa ou do seu escritório, por meio do ambiente virtual, a diferentes locais ao mesmo tempo, permitindo a ele viver dimensões cada vez mais distantes de forma simultânea, sem deslocar-se do local o qual se encontra (LEFRÈVE, LEFRÈVE e MADEIRA, 2007). A velocidade de divulgação da informação por meio do espaço virtual, nesse cenário, traz consigo a imposição de novos hábitos e padrões de consumo, resultando em mudanças culturais que atingem todos os campos da vida humana e (trans)formam a coletividade na sociedade da informação, redesenhando e conformando um novo tempo, espaço e mundo.

A mudança na matriz cultural, nesse sentido, traz consigo a modificação comportamental das novas gerações, e é fato que o sistema educacional precisa levar em conta essa nova realidade (NAGOYA, 2012). Desse modo, adentrar no campo da educação diante de toda essa conformação social, nos remete a (re)pensar a forma como são conduzidos os processos de ensinagem^a na atualidade, tendo em

^a Ensinagem: de acordo com Anastasiou e Alves (2010) este termo indica uma prática social complexa entre os sujeitos, professores e alunos, que engloba tanto as ações ligadas ao ensinar quanto ao apreender, decorrentes de atividades realizadas em sala de aula e fora dela; transcende o simples ato de transmitir conteúdos, para um processo no qual o conhecimento é construído de uma maneira consciente e contratual. Além disso, este termo evita a dicotomização dos momentos do ensinar e do aprender, visto que são partes do mesmo processo. Ele será empregado no decorrer do texto, quando houver referência à expressão ensino-aprendizagem. Porém, quando houver referência

vista as constantes e vultosas mudanças pelas quais a sociedade globalizada tem passado. Testemunha-se a um intenso descortinar de novas práticas, especialmente daquelas diretamente relacionadas às tecnologias, que navegam por uma infinidade de novos espaços que necessitam serem explorados e conhecidos para que possam ser utilizados para o bem da humanidade.

De uma forma geral, as tecnologias disponíveis atualmente, seja no campo científico, social, tecnológico e/ou educacional, têm revolucionado o formato de comunicação na sociedade, e tem influenciado sobremaneira a produção de conhecimento e o fluxo da informação científica, reestruturando-os e causando mudanças nas relações entre produtores e usuários do conhecimento. Por meio da internet e da *web*, informações podem ser produzidas e armazenadas em distintos espaços e acessadas por usuários distantes geograficamente, o que facilita o intercâmbio de informações e o desenvolvimento de pesquisas. Nesse sentido, o avanço da tecnologia e a velocidade de expansão do conhecimento e das formas de interagir e comunicar, seja através de redes sociais, comunidades virtuais, chats, blogs, sites de relacionamento, e-mails, *e-learning*, dentre outros, são estratégias que contribuem para que a sociedade contemporânea torne-se cada vez mais conectada e informada (CASTRO, 2006).

No entanto, na conjuntura em que se processa a construção desse complexo sistema de informação e comunicação, no qual coexistem distintas tecnologias e meios de interação e divulgação, um aspecto torna-se crucial: quais estratégias os distintos atores sociais podem utilizar para fazer a gestão da informação, em meio ao grande volume de conhecimento produzido e/ou disseminado? Ao trazer essa questão para o campo da saúde, ressalta-se que muitas das tecnologias educacionais empregadas por este setor para divulgação do conhecimento científico, tanto no processo de formação quanto na prática profissional, têm sido utilizadas por meio do ambiente virtual, o que reforça a necessidade premente de debates de como está sendo conduzida a formação superior no Brasil diante dessa realidade.

É fato que nem sempre o crescimento informacional representa desenvolvimento humano e que o número de horas de estudo e o quantitativo de conteúdos estudados despertem no ser humano sensibilidade aguçada para o

a metodologias ou a processos tradicionais de ensino, a expressão processo de ensino e aprendizagem será mantida.

processamento de informações de maneira crítica. Assim, a aprendizagem mediada pelo uso da internet, que se concretiza não somente nas salas de aula, mas sobretudo em outros espaços (denominada informal), deve ser orientada no sentido de que os indivíduos tenham condições de saber selecionar informações a que tem acesso, interpreta-las e apreende-las para além daquilo que se apresenta no texto, utilizando o contexto e correlacionando conceitos novos com os antigos, para construção de significados e novos saberes (NATALI, 2012).

Diante desta realidade, e visando superar a reprodução destas práticas, emerge o conceito das Tecnologias Educacionais Emancipatórias (TEE), criadas a partir de pressupostos, experiências e conhecimentos de forma a originar produtos e processos a serem utilizados na prática, com o objetivo de transformação social e emancipação dos sujeitos (NIETSCHE et al, 2005).

As TEE vão ao encontro das atuais diretrizes da educação universitária que apontam para a necessidade de implementação de novos modos de se pensar e praticar o processo de ensino e aprendizagem, nas quais as mudanças requeridas pelo sistema de informação e comunicação exigem transformação paradigmática na formação superior. As mudanças visam a implementação de um modelo educativo embasado na formação por competências e centrado no processo de aprendizagem e em cenários mutantes e abertos. No âmbito da saúde no Brasil, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), idealizadas a partir das demandas do atual cenário de trabalho que exige a formação de profissionais com perfil crítico-reflexivo e com capacidade para trabalhar em equipes (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, investir em processos de formação que rompam com as formas cristalizadas tradicionais de ensino e aprendizagem (na perspectiva tradicional, ensino e aprendizagem se referem a distintos momentos, sem caráter processual como o termo “ensinagem” denota), visando a formação de profissionais-cidadãos engajados na luta pela recuperação da dimensão essencial do trabalho em saúde- a produção de cuidados-, com fomento à autonomia, criatividade e responsabilidade, torna-se o cerne das discussões contemporâneas na área de ensino, além de uma necessidade do mercado de trabalho na atualidade (COTTA et al, 2011a).

Assim, a construção de TEE, elaboradas sob os pressupostos teóricos das metodologias ativas e inovadoras, da aprendizagem significativa, em interface com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), propicia o desenvolvimento

de processos críticos e reflexivos de ensinagem, que despertem a criatividade e se baseiem nela, e que se ancorem na problematização da realidade como ferramenta educacional estratégica, integrando a formação e o desenvolvimento de competências pelos estudantes necessárias à atuação profissional contemporânea.

Projetando essa realidade para o ensino, o primeiro passo a ser tomado se refere ao investimento na formação profissional qualificada. Para tal, desenvolver novos métodos de ensinagem nas instituições de ensino superior, ou ainda otimizar a utilização de ferramentas já existentes, que resgatem o ser humano criativo, humano, ético e que saiba lidar em grupo, constitui-se em um dos grandes desafios da atualidade.

A questão central que se coloca nesse cenário, portanto, não é a de simplesmente transmitir conteúdos e informações, mas, sobretudo a de potencializar o processo de ensinagem por meio da utilização de tecnologias que efetivamente contribuam para o desenvolvimento de competências e emancipação dos estudantes.

Ademais, para além da formação profissional e pessoal diferenciadas, centrada em competências e fundamentada em práticas pedagógicas inovadoras e em consonância com as tecnologias existentes, o maior desafio refere-se a uma formação que qualifique os distintos saberes profissionais, que viabilize um diálogo de temas transversais entre diferentes áreas do conhecimento, integrando ainda atores que se encontram distantes geograficamente, como por exemplo, em distintos campi universitário, aproximando as práxis sob óticas diferenciadas. Como resultados desse processo inovador de ensinagem espera-se a formação de profissionais-cidadãos para atuação e solução de problemas sociais e de saúde dos indivíduos e coletividades de forma efetiva, resolutiva e humana.

As TEE em interface com as TIC ainda se encontram em configuração, e carecem de estudos que avaliem o impacto das suas ações na formação de profissionais no âmbito universitário (BARRETO et al, 2006); ademais, o desenvolvimento de competências profissionais aliando construção de tecnologias educacionais, TIC e metodologias ativas de ensinagem em cenários distintos de formação, integrando saberes de distintas áreas do conhecimento, representa uma inovação no âmbito da educação, e necessita de validação da sua efetividade.

Assim, o presente trabalho tem como objeto de estudo as TEE enquanto auxílio e potencialização dos processos de ensinagem, na formação integrada de

profissionais de distintas áreas de conhecimento (Ciências Humanas, Exatas, Biológicas e da Saúde e Agrárias), situados nos dois campi da Universidade Federal de Viçosa, MG, tendo como fundamentos as metodologias ativas desenvolvidas em ambientes virtuais e presenciais de aprendizagem, e cujo foco de trabalho reside no desenvolvimento de competências pessoais, profissionais e digitais pelos estudantes.

2. REVISAO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Os desafios da educação superior contemporânea: a superação de modelos tradicionais e a incorporação de Tecnologias Educacionais Emancipatórias nos processos de ensinagem

Por que mudar os processos de ensinagem?

A identificação do grande número de elementos, seja no âmbito tecnológico, cultural, de valores, e também educacional, que a era atual impõe à sociedade, exige uma revisão dos modelos vigentes, de forma a adaptar a vida aos novos padrões. A educação, nesse interim, não pode se privar das mudanças, uma vez que formas habituais de suas práticas não mais atendem às expectativas institucionais e de mercado, marcadas por uma competitividade que assola as relações sociais e determina e/ou (re)desenha um perfil de profissional diferenciado, que necessita estar apto a lidar com situações diversas, diferente daquele que se enquadrava em regras e verdades estabelecidas e aceitas tradicionalmente.

Ademais, é inconcebível e insuficiente na vigência dos dias atuais, assistir a uma aula como se assiste a um programa de televisão. Neste sentido, o binômio causa-efeito, tão presente na formação tradicional cartesiana, tende a ser substituído pelo pensamento complexo, que se operacionaliza por meio de operações mentais elaboradas (ANASTASIOU e ALVES, 2010).

Destarte, mudar os processos de ensinagem requer discussões e entendimento das políticas que primam pela formação de recursos humanos qualificados no sentido da ruptura das formas cristalizadas e vigentes de ensino, conforme se destaca a seguir:

- A Constituição Brasileira de 1988 define os direitos dos indivíduos com base na cidadania e empoderamento, o que exige que os mesmos se tornem gerenciadores e conhecedores vivenciais de suas próprias experiências enquanto profissional e sujeito, de forma a acessar, conhecer, selecionar, criticar e refletir acerca de informações a seu favor, tanto na esfera individual quanto na coletiva (BRASIL, 1988).
- As universidades têm importância fundamental no desenvolvimento cultural, social, científico e técnico, devendo responder às demandas

da sociedade, promovendo uma formação condizente com as necessidades da mesma (exigem perfis profissionais com características de internacionalização, manejo de novas tecnologias e aprendizagem para a vida); ou seja, os centros formadores devem atuar em conjunto com a sociedade de forma a reverter os resultados de seu trabalho (aplicação dos conhecimentos produzidos) para a melhoria desta (GALLEGO, 2012).

- O Ministério da Educação tem incentivado políticas educacionais inovadoras e integradoras, no qual a Universidade Aberta do Brasil (UAB), formalizada pelo [Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006](#), é destaque; seu objetivo é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior no Brasil e desenvolver um amplo sistema de educação superior a distância, bem como apoiar pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas (BRASIL, 2012a).
- As recomendações nacionais e internacionais imprimem novas diretrizes ao sistema educacional, de forma a reconduzir os processos de ensino e aprendizagem com base no desenvolvimento de competências pelos estudantes (DELORS, 1996; BRASIL, 2001).

Tendo como referência os pressupostos educacionais defendidos neste projeto, tomar-se-á como referência o conceito de educação de Saupe (1998, p. 68), onde se entende educação:

“[...] como produção, incorporação, (re) elaboração, aplicação e teste de conhecimentos e tecnologias através de um processo multidimensional de confronto de perspectivas e prioridades, efetivado na relação dialógica e participativa entre os diferentes saberes dos sujeitos sociais, negociando entre as partes envolvidas no ensino-aprendizagem, promovendo a cooperação, a solidariedade, a troca e a superação da realidade existente, para construção de uma realidade almejada, possível e utópica. Os espaços dessa educação incluem a vida cotidiana, a educação formal e informal, o preparo para o trabalho, a organização e o controle social, a cultura e o lazer.”

O novo estilo de vida que emerge, cada vez mais marcado por novas tecnologias e redes sociais como ferramentas de acesso aberto ao conhecimento e ao público em geral, especialmente aos estudantes, requer dos processos de ensinagem uma superação do modelo tradicional, e docentes capacitados na criação e manejo de TEE, que se convertem em experiências enriquecedoras de conhecimento pessoal e profissional. Sendo assim, a educação pode dispor de um interessante aliado nos seus processos de ensinagem, que compreendem o emprego de novos formatos de tecnologias (ANASTASIOU e ALVES, 2010).

A partir dessa nova conformação de sociedade e de educação, ressalta-se a importância de que se realize um aprofundamento do conceito de tecnologia, terminologia enfaticamente utilizada, e até mesmo banalizada, muitas vezes sem a devida significação, uma vez que tem sido imaginada como produto, artefato, máquina, procedimentos técnicos, ou ainda aquilo que é dotado de materialidade; ou seja, algo material que possa ser usado pelas pessoas (NIETSHE et al, 2005). A conceituação, portanto, transcende a visão simplista, da produção de artifícios e/ou equipamentos tecnológicos, somente; mas compreende todo um conjunto de ações, que mesclam recursos materiais, experiências e saberes que originam produtos concretos.

Produz-se tecnologia quando se considera desde a elaboração de um simples ato de improvisação e de criatividade no cotidiano, até uma perspectiva mais avançada relacionada à produção de inventos, com seleção de materiais e/ou tecnologias apropriadas, fundamentadas em um conhecimento sistematizado, controlado e aplicável, e estreitamente relacionado com a ordem política, econômica e social (DIAS, 1996).

Visto sob esse ponto de vista, e considerando as demandas complexas da sociedade atual, a produção de tecnologias (para além da criação resolutiva e inovadora, moderna e/ou tecnológica), deve ser alicerçada na renovação de valores humanos fundamentais, na necessidade (problema a resolver), no conhecimento (o saber que orienta nova alternativa para resolver esse problema) e na criatividade (a capacidade de encontrar alternativas para resolver um problema existente) (MENDES et al, 2002).

Assim, a conceituação aqui aceita e que subsidiará o objeto de estudo trabalhado, compreende tecnologia como resultado de processos, oriundos de experiências e vivências cotidianas, de estudos e pesquisas, sejam elas ligadas à

área da educação ou não, que geram um corpo de conhecimentos científicos para a geração e/ou produção de produtos materiais ou processos, que possam ser aplicadas em situações práticas distintas (NIETSCHE et al 2005; MERHY, 2002).

Tendo como base esses princípios, neste projeto, a ênfase será dada às Tecnologias Educacionais (TE), entendidas como um conjunto de conhecimentos colocados à disposição do homem para a construção de artefatos educacionais, podendo ser de processo ou de produto; visto sob outro viés, os métodos, ferramentas e/ou instrumentos pedagógicos utilizados pelos docentes para mediação dos processos de ensinagem, advém de um rol de conhecimentos que o engendraram.

“A TE consiste num conjunto sistemático de conhecimentos científicos que tornem possível o planejamento, a execução, o controle e o acompanhamento envolvendo todo o processo educacional formal e informal [...] TE como sendo um conjunto de ações teórico-práticas utilizadas e/ou criadas em relação ao educando/educador e comunidade [...]” (NIETSCHE et al, 2005, p.345).

Elas são entendidas não somente na perspectiva do produto, com materialidade, ou de procedimentos técnicos de operação; mas sim como resultados de processos concretizados advindos de experiências cotidianas e/ou pesquisas, para o desenvolvimento de conhecimentos que subsidiarão a construção de produtos materiais (TEIXEIRA e MOTA, 2011).

Um incremento à produção de TE, nesse sentido, é associá-la com as premissas da tecnologia emancipatória, numa tentativa de associar produção de produtos e processos que mediarão os atos educativos, com o desenvolvimento de comportamentos e atitudes pelos estudantes, conforme se destaca a seguir:

“[...] processo em construção, é concebida e entendida como a apreensão e a aplicação de um conjunto de conhecimentos e pressupostos que, ao ser articulados técnica e eticamente, possibilitam aos indivíduos pensar, refletir e agir, tornando-se sujeitos do seu próprio processo existencial, numa perspectiva de exercício de consciência crítica e de cidadania, tendo como condição a possibilidade de experimentar liberdade, autonomia, integralidade e estética, na tentativa de buscar qualidade de vida, de modo que os envolvidos possam encontrar sua autorealização (TEIXEIRA e MOTA, 2011, p 27).”

O manejo das TE, sob essa ótica, exige dos sujeitos envolvidos no ato educativo sensibilidade, criatividade, consciência criadora, capacidade de

gerenciamento da informação recebida, dentre muitos outros elementos que compreendem as competências a serem desenvolvidas pelo estudante, tanto pessoais quanto profissionais. Além de se servir como mediadora dos processos de ensinagem, as TE também estão voltadas para a sistematização, organização lógica de atividades, informações e conteúdos de forma a melhor transmiti-las, compreende-las e apreende-las. Em suma, as TE não devem ser encaradas somente como meios nas concepções pedagógicas críticas atuais, mas como processos facilitadores entre o homem e o mundo, e fundamentada em concepções filosóficas e científicas centradas na emancipação e no desenvolvimento integral do homem que dela faz uso, em consonância com a transformação social, num movimento constante de renovação da educação (NIETSCHE 2003; NIETSCHE et al, 2005).

Cabe aqui a definição de alguns termos utilizados rotineiramente no âmbito da educação, que são ensinar, aprender e apreender e compreender. **Ensinar** se refere a um processo de apresentação e explicação de conteúdos, no qual a competência docente centra-se nas habilidades de exposição e oratória, o que destoa da sua origem léxica, uma vez que a palavra ensinar vem do latim *insignare*, que quer dizer marcar com um sinal, ou seja despertar, abrir um caminho para a busca. Já o **aprender**, significa tomar conhecimento e memorizar as informações recebidas, tendo relação com uma atitude mais passiva por parte do estudante. Por outro lado, **apreender**, objetivo dos processos pedagógicos críticos, quer dizer segurar, prender, assimilar mentalmente, compreender, o que denota uma atitude ativa perante o objeto estudado. Por fim, **compreender** é um processo mais aprofundado, no qual o objeto apreendido é posto para se relacionar com outros objetos, conhecimentos e/ou vivências, sob a forma do estabelecimento de um feixe de relações construídas individual ou coletivamente, e em processo de atualização constante (ANASTASIOU e ALVES, 2010).

Nesse sentido, defende-se uma abordagem pedagógica guiada pelo modelo dialético, cujos atos superam o aprender e se direcionam ao apreender, assimilar e reorganizar conceitos, num movimento dinâmico e frequente de (re)construções de sentidos, que ancora sua prática na relação dos sujeitos com o mundo. Vasconcellos (1995), ao descrever a metodologia na perspectiva dialética, refere que o docente, mediador, deve levar os estudantes a um processo que, didaticamente, apresenta três momentos: mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento,

que conformam um conjunto relacional para possibilitar a apreensão dos conteúdos, de forma que a cada contato, o conhecimento inicial se modifique e se amplie.

Na fase de mobilização, os saberes trazidos pelo aluno de sua bagagem de vida, numa visão inicial sincrética, caótica, com a vivência dos processos de análises sobre o objeto estudado serão reelaborados e reconstruídos, viabilizando uma superação qualitativa da visão inicial. Por meio da análise que a dialética compreende, a tese se transforma numa síntese qualitativamente superior, sempre provisória, tendo em vista que quanto mais situações de análises forem experienciadas, mais reconstruções e sínteses elaboradas ele fará. O termo ensinagem, nesse sentido, considera os momentos de ensinar e apreender como dialéticos, únicos, pois se processam indissociavelmente.

Alguns elementos estão sempre presentes na concepção dialética, que são o movimento, a contradição e a alteração qualitativa, e são eles que contribuem para a reconstrução dinâmica do objeto trabalhado, sob a perspectiva da tese-antítese-síntese. O caminho da síncrese para a síntese, via análise, que estimulará processos mentais complexos, é aquele em que o docente tem papel preponderante, ao selecionar estratégias educativas que possibilitem a realização dessas operações mentais que levarão o aluno a fazer inferências, comparar, julgar, classificar, refletir, concluir e decidir, o que denomina-se pensamento complexo (ANASTASIOU e ALVES, 2010). A **Figura 1**, construída pelos pesquisadores a partir dos estudos desenvolvidos por Morim (2005); Anastasiou e Alves (2010); Wachoeicz (1992) e Teixeira e Melo (2010), representa o exposto.

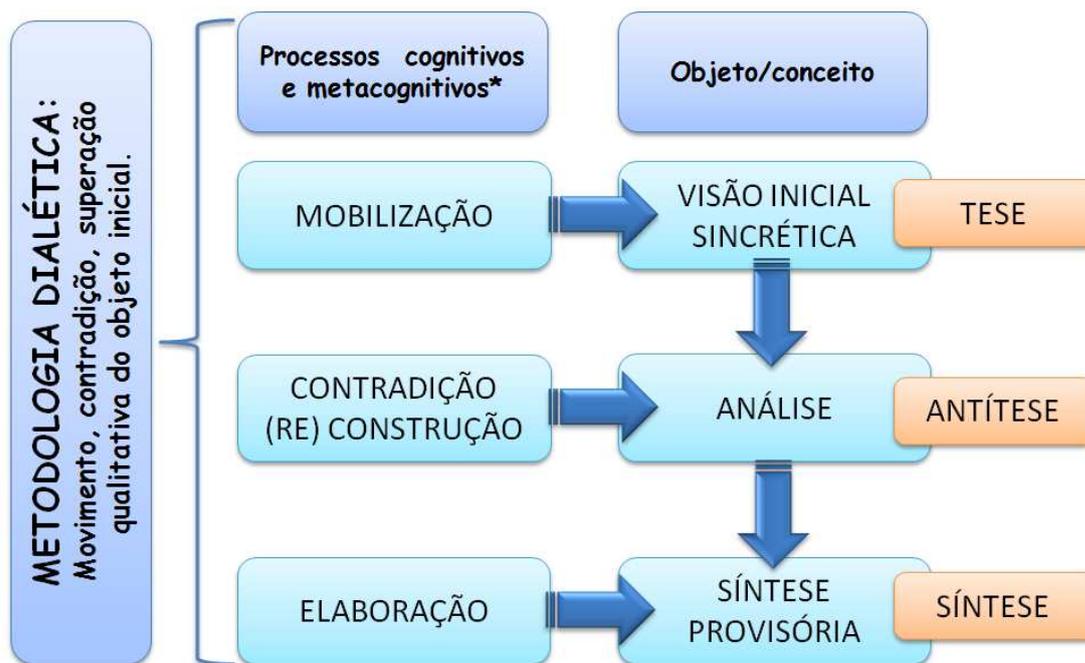


Figura 1- Representação gráfica dos processos envolvidos na concepção dialética.

*Os processos cognitivos e metacognitivos serão discutidos na seção 2.3.

Por outro lado, nos modelos formais, estruturados sobre passos, o estudante recebe a informação de um conceito, atribui-lhe um signo (significado) e lhe dá um sentido, a partir de experiências concretas, vivências e exemplos, seguindo, assim, as etapas de introdução, generalização, abstração e simbolização de conceitos. No modelo dialético, portanto, a apreensão dos conteúdos começa exatamente quando termina a lógica formal, que é na abstração dos signos; a partir daí ocorrem ainda uma série de processos mentais (cognição) que relacionam o objeto que foi aprendido com outros, num movimento de espiral, através do qual o objeto vai ser confrontado com outros (princípio da contradição), e no qual o símbolo retornará ao objeto, ao mesmo tempo em que é confrontado com a realidade para a teoria existente, culminando no processo de reflexão (MORIM, 2005; ANASTASIOU e ALVES, 2010; WACHOEICZ, 1992; TEIXEIRA e MELO, 2010). A simbolização, portanto, é o ponto de partida para a cognição.

Conhecimento não pode ser confundido com informação; ele se apresenta num estágio superior a esta, na medida em que ao se trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as, contextualizando-as, e não somente transmitindo-

as, é que se alcança a plenitude do pensamento complexo. O modelo tradicional, por sua vez, prioriza os produtos, e não os processos, o que acaba por perpetuar a postura de passividade intelectual tradicionalmente enraizada na cultura educacional.

No entanto, assumir a construção de novos saberes na perspectiva dialética exige uma redefinição de papéis do docente e do estudante; características como humanidade, solidariedade, o trabalho em equipe, despertar a criatividade e curiosidade, alteridade, que instigue diversas operações mentais nos estudantes numa prática de reflexão sistemática (ANASTASIOU e ALVES, 2010). Estas dimensões foram bem trabalhadas por Delors (1996), ao enfatizar a importância do exercício das competências de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver e a trabalhar juntos (COTTA, MENDONÇA e COSTA, 2011; 2012; COTTA et al 2011).

Chauí (1995) destaca que a construção dialética revela um sujeito que surge, se manifesta e se transforma graças à contradição de seus predicados, tornando-se outro do que ele era, pela negação interna dos seus predicados. Em lugar de a contradição ser o que destrói o sujeito (como julgavam os filósofos), ela é o que movimenta e transforma o sujeito, fazendo síntese ativa de todos os predicados postos e negados por ele.

A ênfase na utilização de TEE nos contextos de educação superior objetiva o alcance de um dos objetivos centrais dos processos de ensinagem: formar profissionais-cidadãos conscientes, contextualizados, sustentados nos valores humanos e éticos para serem capazes de atuar sobre os problemas que imperam na vida real.

Não obstante, apesar de já se ter conhecimento do conjunto de elementos que a educação crítica deve conter, os processos educacionais ainda têm contribuído para a perpetuação de práticas que disseminam ideias consoantes ao pensamento hegemônico (competividade, produtividade, isolamento social, atividade constante de atualização de saberes, ascensão profissional...) deixando de lado discussões relativas aos dilemas éticos e humanistas, bem como a interconectividade e contextualidade com os sistemas políticos e sociais, em detrimento de questões técnicas (LEITE, PRADO e PERES, 2010).

A **Figura 2** ilustra as características das metodologias tradicionais e das TEE.

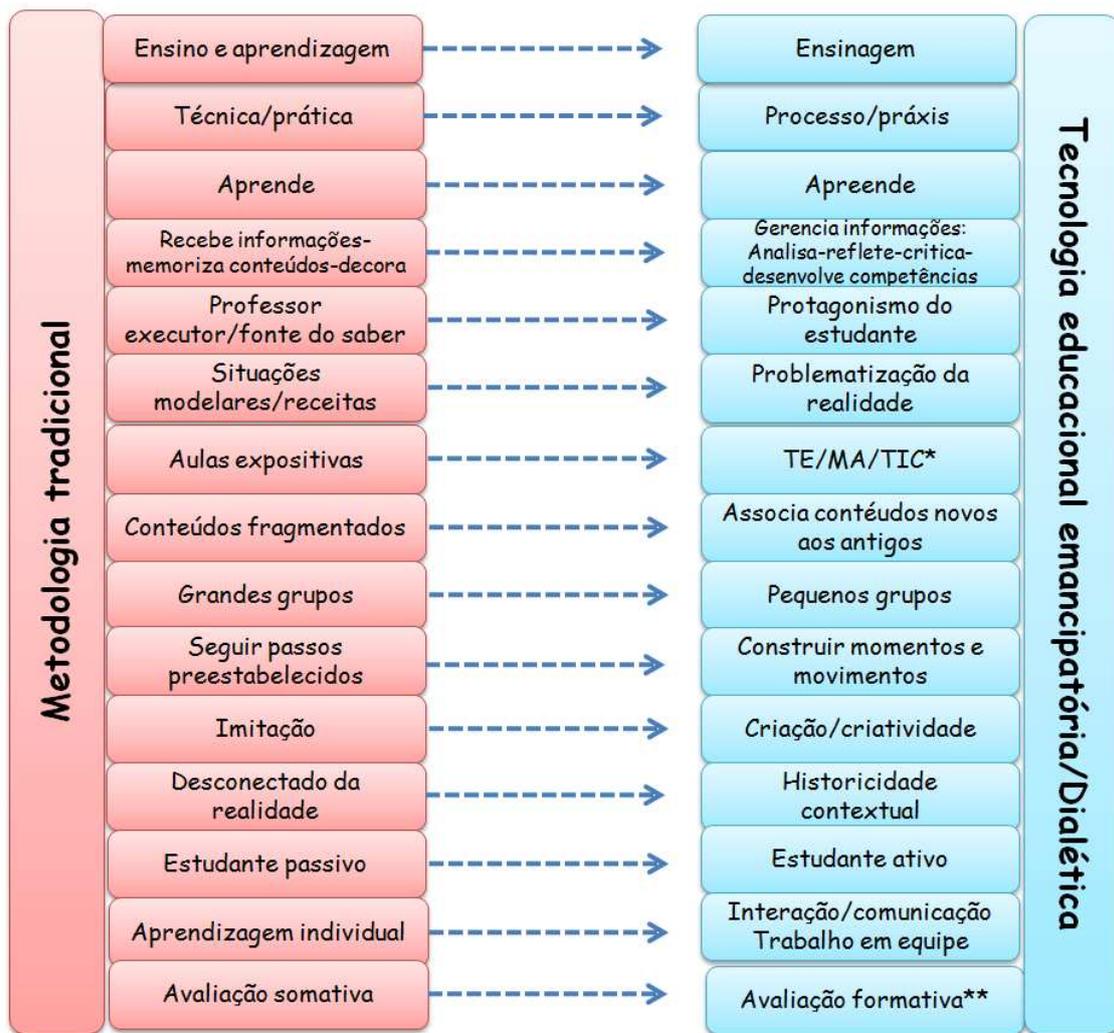


Figura 2- Representação gráfica das características das metodologias tradicionais e das TEE nos processos de ensinagem.

Fonte: Figura construída pelos pesquisadores com base nos estudos de Anastasiou e Alves, 2010; Teixeira e Melo, 2011; Cotta et al, 2011a; Teixeira e Mota, 2011.

*TE-Tecnologia Educacional; MA- Metodologias ativas; TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação.

**A avaliação formativa será discutida na seção 6.5.3.

A educação como um processo de formar pessoas com base na flexibilidade, autodesenvolvimento, que respeite as diferenças, as diversidades e os distintos processos de desenvolvimento humano, deve ser estudada e estimulada a fim de que se possam produzir novas tecnologias para experimentação de novas vivências.

“Muitas vivências e conteúdos ganham vida e forma a partir de novas formas de ensinar e aprender. Muitos conceitos ganham evidência a partir de

novas propostas (CARVALHO e IVANOFF, p. 23, 2009)”. Novas formas de agir, interagir, informar, comunicar e conhecer se fazem presentes e não devem ser negligenciadas e/ou inibidas por educadores, profissionais e estudantes. É preciso descortina-las, adentrar em seu mundo, revela-las e desmitifica-las a fim de produzir novas conformações e práticas de ensino condizentes com as necessidades da sociedade atual e com a resolução das mazelas de saúde da população, de forma a preparar pessoas que lidam com pessoas a atuar sobre problemas reais e complexos.

Desde essa perspectiva, a indução de mudanças no eixo de formação dos profissionais de saúde requer a articulação de saberes pautados em práticas que respeitem a diversidade, a formação ética e humanística e que valorizem a integração de saberes multiprofissionais e a articulação desses com a realidade vivida, estimulando a participação ativa do estudante nesse processo (COTTA et al, 2011a).

A potencialização das práticas de ensino, dessa forma, com o surgimento e utilização de novas tecnologias, passam a constituir um conjunto de ferramentas materiais, atitudinais, humanas e éticas, que podem ser integradas e aplicadas em diversas atividades e propósitos profissionais e/ou acadêmicos (FIGUEIROA, 2000).

A partir dessas premissas, acredita-se que a construção do perfil profissional adequado às demandas sociais pode ser facilitado e viabilizado por meio da utilização de TEE, apropriando-se dos ambientes virtuais como meios de aprendizagem. Destarte, neste estudo, a aproximação de indivíduos distantes geograficamente, mesclando saberes e práxis diferentes por meio da discussão de temas comuns à formação universitária, pode contribuir para a realização da gestão da informação pelos estudantes de forma consciente, crítica, reflexiva, significativa e transdisciplinar.

2.2 (Trans)formando a práxis pedagógica na sociedade da informação: as TEE em interface com as TIC

Sociedade da informação ou sociedade do conhecimento? Expressões distintas que advém de uma realidade única, que é caracterizada por uma dissipação desenfreada de informações no ciberespaço, sem possibilidades de controle. Segundo Lévy (1998), não se deve fabricar pessoas que consomem informações previamente empacotadas por terceiros; ou seja, para a sociedade da informação^b (conceito ligado à ideia de inovação tecnológica) se transformar em sociedade do conhecimento (ideia de transformação cultural, social, econômica, política, numa perspectiva de desenvolvimento), há que se lidar com as informações de forma crítica, oriundas de fontes fidedignas, denotando práticas capazes de navegar no espaço do saber, e não somente de reproduzi-lo e/ou armazená-lo (DZIEKANIAK e ROVER, 2011).

A era tecnológica (tecnologia aqui sendo referida como os recursos, artefatos e equipamentos materiais), sob esse ponto de vista, traz para a sociedade da informação e para as novas gerações, um enorme volume de conhecimentos e aparatos tecnológicos, o que acabou por delinear um perfil aos indivíduos consumidores desses recursos: visão do ambiente virtual como um espaço de socialização, já enraizado no cotidiano destes; sujeitos acostumados a buscar e encontrar informações de forma rápida e fácil, por meio de um acesso fragmentado e muitas vezes oriundos de fontes de baixa confiabilidade e validade científica; conhecimento maior de uma língua estrangeira, com destaque para o inglês; menor leitura de livros; executor de múltiplas tarefas concomitantes, sendo capaz de ler, jogar e ouvir música ao mesmo tempo; características do denominado nativo digital, conformando uma identidade peculiar da era tecnológica computacional (ARAÚJO e KUTSCKA, 2012).

Cabe ressaltar que as TIC têm sido alvo de discussões e objeto de desejo e/ou consumo das instituições de ensino, que almejam tornar sua práxis educativa

^b Sociedade da informação: esta expressão passou a ser utilizada nos últimos anos como substituta para o conceito de “sociedade pós-industrial”, procurando definir o novo paradigma delineado pelas transformações técnicas, organizacionais e administrativas da sociedade, cuja característica principal foi o avanço das tecnologias de informação na microeletrônica e telecomunicações. Este novo paradigma tem como características principais: a informação como matéria-prima, grande penetrabilidade de novas tecnologias, flexibilidade, predomínio da lógica de redes e crescente convergência de novas tecnologias (WERTHEIN, 2000).

mais atrativa e motivadora para as gerações que já nascem num mundo onde conectar-se e se manter atualizado é condição *sine quanon* para a existência e manutenção das relações sociais.

Ao mesmo tempo em que a internet democratizou o acesso à informação, através do modelo de comunicação desenvolvido no espaço virtual, permitindo que os conteúdos se difundissem e se tornassem acessíveis a inúmeras populações e países, de forma ágil, rápida, dinâmica e interativa, houve o surgimento de uma questão para a qual o sistema educacional não pôde e/ou pode se marginalizar, que trata da gestão da informação recebida e veiculada por inúmeras fontes (CASTRO, 2006). O fato é que muitos equipamentos chegaram aos meios acadêmicos visando democratizar o acesso e divulgar informações científicas, entretanto, há que se ressaltar que somente isso não basta para o alcance de resultados positivos nos processos educacionais.

Diante dessas considerações, a questão central não tem se focado tanto na problemática da acessibilidade e fluxo da informação, tendo em vista que na atualidade o número de usuários de computadores que acessam a internet tem crescido exponencialmente, mas sim na forma de utilização dos conteúdos veiculados. Estudo revela que segundo a União Internacional de Telecomunicações (UIT), no ano de 2011 mais de 2 bilhões de usuários tinham acesso à internet em todo o mundo. No Brasil, pesquisa realizada pelo Ibope constatou que no início do ano de 2012 existia mais de 82 milhões de pessoas conectadas na rede, o que mostra que a cada dia, mais dispositivos virtuais integram a comunicação na sociedade (NAGOYA, 2012).

Nesse cenário, a emergência das TIC e sua incorporação no cotidiano dos indivíduos é cada vez mais frequente nas práticas sociais. Elas podem ser definidas como máquinas e programas que geram a difusão e acesso ao conhecimento, que agregam recursos que compõem as tecnologias interativas por meios eletrônicos: chat, correio eletrônico, hipermídia/hipertexto, *home page*, internet, lista de discussão, vídeo conferência, desenvolvimento de *softwares*, trabalhados como métodos de instrução, apoio e suporte às tarefas docentes.

As TIC podem ser utilizadas como modalidade presencial e/ou Educação a Distância (EAD), que são trabalhadas nos ambientes de aprendizagem: laboratório

de informática, laboratório de EAD, Ambientes Virtuais de Aprendizagem^c (AVA), comunidade virtual, ciberespaço, dentre outros (MEDEIROS, 2012).

Sob a ótica do contexto educacional, as TIC surgem como proposta de inovação e/ou modernização nas práticas pedagógicas, e apresentam como objetivos: inserir o estudante no contexto da sociedade da informação e comunicação, organizar o conhecimento disseminado e gerenciá-lo, deslocar o ambiente de ensino e aprendizagem para outros espaços que não somente o da sala de aula, possibilitar maior interatividade entre os sujeitos e maior atratividade na aprendizagem de conteúdos, favorecer a construção de conhecimento a um número maior de estudantes, distantes geograficamente, facilitando a acessibilidade da informação e contribuindo para a equidade na práxis educativa (BARRETO et al, 2006; CASTRO, 2006).

Entre as vantagens descritas por Carvalho e Ivanoff (2009) para utilização das TIC, esses autores a descrevem como ferramentas poderosas ligadas ao ensino, com grande capacidade de transformação estrutural e dinâmica das práticas acadêmicas, uma vez que a comunicação eficaz é aliada da atividade científica, tendo em vista as significativas contribuições à disseminação das informações.

Além disso, há ainda o desenvolvimento de algumas habilidades específicas pelos estudantes, como a autonomia no processo de aprendizagem, evidenciada pela autoinstrução, possibilitada pelo manejo de recursos eletrônicos em distintos ambientes, além de reforço de habilidades interativas e comunicativas (NEVES et al, 2008). Torna-se interessante ressaltar que existem muitas experiências exitosas no tocante à incorporação das TIC nas instituições educacionais brasileiras, especialmente relatadas nos níveis fundamental e médio, que servem como modelos de referência educacional, por promoverem um ensino que protagoniza o estudante e o insere no contexto real de maneira criativa e crítica.

^c Os AVA são plataformas nas quais os docentes organizam suas ferramentas didáticas e atividades da disciplina, disponibilizando-as para acesso na escola ou em casa. Vantagens: acesso em inúmeros espaços físicos, basta a presença do computador com acesso à web; integra diversos recursos, como e-mail, agenda, fóruns, *download* de arquivos, chats, dentre outros; possibilita maior troca de idéias e estimula postagens e comentários pelos estudantes; registra a participação de cada estudante (MEDEIROS, 2012). Neste estudo, o AVA da UFV, onde a pesquisa foi desenvolvida, denominado PVAnet, foi estruturado especialmente para atender ao formato inovador que o modelo de ensino planejado exigia.

Pesquisa realizada com professores de distintas regiões do Uruguai, país em que vem sendo implantada uma ampla política para utilização de TIC nas escolas (Plan Ceibal, desde o ano de 2007), revelou que, dos 1042 docentes entrevistados no ano de 2010 sobre os impactos positivos da utilização das TIC no ensino, 54% revelaram aumento na motivação dos estudantes; 59% melhoria na qualidade da aprendizagem e 45% afirmaram otimização do tempo de ensino. Esses dados comprovam que a incorporação das TIC na educação vem alcançando resultados favoráveis nos processos de ensinagem. Ademais, outro estudo com 204 docentes uruguaios revelou que a maioria dos educadores tem uma imagem positiva das TIC sobre os efeitos esperados das mesmas na inovação pedagógica, desde que haja capacitação para seu uso (ZIDÁN e TELIZ, 2012).

Não obstante, alguns estudos descrevem barreiras na incorporação das tecnologias digitais no mundo acadêmico, tais como: dificuldades relacionadas à compra e manutenção de infraestrutura básica (computadores); resistência por parte de docentes e discentes em aprender e explorar as novas tecnologias existentes no mercado; temores relativos ao uso de tecnologias de rede; percepção de que o uso dessas tecnologias esteja alinhado aos interesses do mercado; e ainda pensamento de que o uso das tecnologias poderia acarretar redução de recursos humanos (ITURRI, 1998; NEVES et al, 2008).

Um segundo aspecto, indissociável dos primeiros, diz respeito às mudanças institucionais necessárias à incorporação e ao aproveitamento das tecnologias digitais, que exigem e dependem das alterações no padrão pedagógico dos cursos (estrutura curricular e metodologias de ensino), no sentido de estimulação do alunado a assumir de fato a posição de sujeito ativo no processo de ensinagem, além de capacitação docente e apoio institucional.

Surge, a partir daí um duplo desafio: enfrentar a dificuldade do manejo das TIC e torna-las TEE. Pesquisa desenvolvida no ano de 2009 corrobora a primeira dificuldade, ao revelar que 70% dos professores entrevistados sentiam-se pouco ou nada preparados para o uso de tecnologias na educação (MEDEIROS, 2012). Por outro lado, explorar as potencialidades das TIC, de forma a torna-las ferramentas que contribuam para a aprendizagem dialética e significativa, colaborando no desenvolvimento de competências pelos estudantes e conectando-os à realidade, é uma necessidade. Contudo, o que tem ocorrido é o fato das TIC serem implementadas em sistemas educacionais tradicionais, reproduzindo suas

concepções e reforçando práticas já existentes, não trazendo, assim, inovação. Talvez este seja um dos grandes equívocos de sua utilização: dissociar o uso da informática e de suas ferramentas de um processo de ensino e aprendizagem reflexivo e crítico. “Processo velho + tecnologia nova= processo velho e caro (VOELCKER, 2012, p. 16)” (ZIDÁN e TELIZ, 2012).

Nesse sentido, parte-se do princípio de que ferramentas tecnológicas devem ser utilizadas de maneira a reconfigurar os tradicionais papéis de estudantes e docentes, indo muito além de acompanhar a modernização e inovação. Acesso a informação não significa conhecimento; capacidades de assimilação, reflexão, reconstrução de novos saberes sobre a realidade, denotam o uso com sentido de ferramentas para geração de conhecimentos e aplicação dos mesmos em situações concretas.

Zidán e Teliz (2012) destacam três etapas que deveriam ser consideradas na inclusão das TIC no cenário da educação: provimento de infraestrutura, acesso a serviços que ofereçam treinamento do uso das tecnologias e desenvolvimento de habilidades, procedimentos e ferramentas que façam uso da tecnologia de forma crítica.

Dessa maneira, explorar as potencialidades das TIC, por meio da utilização de metodologias diferenciadas no processo de ensinagem, como imagens dinâmicas, recursos multimídia, links entre o texto e fontes citadas, entrevistas e debates, por meio de mensagens gravadas em áudio e vídeo, além do uso de metodologias ativas de ensinagem, torna-se um desafio de forma a se aliar inovação com formação por competências, de maneira que se atinjam os objetivos educacionais propostos nas DCN em consonância com o desenvolvimento de competências digitais^d pelos estudantes, para atuação sobre problemas complexos.

Cabe ressaltar que a história de utilização das TIC tem demonstrado uma ampliação de seu uso, em resposta também às políticas educacionais que vem sendo implementadas a nível nacional e internacional visando seu incentivo e incorporação pelas instituições formadoras. Alguns marcos demonstram a existência de contextos favoráveis ao desenvolvimento e implementação das TIC em âmbito nacional e no fomento de pesquisas para o setor.

^d Competências digitais: diz respeito às habilidades necessárias ao manejo das ferramentas tecnológicas e/ou pedagógicas no ambiente virtual de aprendizagem (MELO NETO, 2012; CARDOSO, 2012; ASSIS, 2012; AZEVEDO, 2012; RAPOSO, 2012).

Data do ano de 1995, a criação da Secretaria de Educação à Distância no Ministério da Educação (SEED/MEC), marcando a elaboração de políticas para a incorporação das TIC na formação. Em março de 1996, entra no ar a TV Escola, em 1997 foi criado o Programa Nacional de Informática na educação (PROINFO) e o Programa de Apoio à Pesquisa em Educação à Distância (PAPEP) em parceria com a CAPES e apoio da UNESCO (BARRETO et al, 2006).

No decorrer das últimas décadas, muitas modalidades de EAD foram se configurando no cenário nacional e mundial, possibilitadas pela utilização das TIC, como o Sistema de UAB, política educacional brasileira de incentivo à expansão da EAD no Brasil, já descrita anteriormente (BRASIL, 2012a).

Porém, apesar destas iniciativas, a legislação para a EAD no Brasil ainda se mostra tímida até para os próximos 10 anos, como revela a proposta do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, que apresenta, como uma de suas estratégias: universalizar o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e aumentar a relação computadores/estudante nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação (MELO NETO, 2012; BRASIL, 2012b).

Torna-se crucial enveredar estudos e implementar estratégias que extraiam das TIC todas as suas potencialidades, por meio do desenvolvimento de maior conscientização sobre os processos de forma crítica, criativa, inovadora, comunicativa, interativa, colaborativa, de acesso ao conhecimento, de forma a orientar estudantes a realizar descobertas no processo de ensinagem, ao invés de aprendizado dos conteúdos somente, sujeitos ativos na geração e disseminação de conhecimentos dentro das redes, permitindo novas interfaces e práticas de linguagem e relacionamentos interpessoais e sociais.

As TIC, sob essa perspectiva, devem ser compreendidas como recursos auxiliares aos processos de produção e divulgação do conhecimento e informação científica, sendo, assim, mais uma ferramenta a ser utilizada nos processos de ensinagem de forma a otimiza-los. São recursos cujas contribuições aos processos de ensinagem se dão mediante o envolvimento do estudante com suas ações de apreender, provocando, assim, uma ruptura com o modelo tradicional (MEDEIROS, 2012).

É preciso enfatizar que somente o uso das TIC, ou quando utilizadas de forma isolada, sem uma concepção pedagógica que a sustente e que vá ao encontro

das demandas atuais de formação profissional, não alcançará os resultados de melhoria da qualidade do processo de ensinagem (MEDEIROS, 2012).

Dessa maneira, as transformações mediadas pelo uso das TIC dependerão, em grande parte, de como e quando elas serão utilizadas, quem as conduzirá e quais grupos serão beneficiados. Sob esse viés, um aspecto que merece destaque é a necessidade de fundamentar as TIC por meio da aprendizagem virtual em cima das competências, com critérios de organização e gerenciamento dos conteúdos e avaliação formativa, de forma a garantir o desempenho acadêmico esperado, ou seja, o educando como sujeito do seu processo de aprendizado.

2.3 O redimensionamento das práticas de ensinagem e a formação profissional por competências no contexto do SUS

O Homem Vitruviano, clássica obra de Leonardo da Vinci, expressa a multidimensionalidade do homem, ao ser considerado como um todo, em suas dimensões biológicas, psicológicas e sociais. Por meio da apropriação deste constructo simbólico, busca-se a captura da totalidade do ser-estudante com a proposição de TEE em ambientes tecnológicos, no intuito de produzir práticas que levem os indivíduos a se redescobrirem, a entender os processos mentais que o levam ao aprendizado significativo e ao resgate de valores humanos atualmente negligenciados nas práticas educativas.

Diante da necessidade de revisão dos processos de formação perante os desafios atuais impostos pela sociedade da informação e comunicação, as metodologias ativas de ensinagem despontam como estratégias educativas inovadoras, já comprovadamente exitosas no que tange ao desenvolvimento de competências necessárias à formação do profissional-cidadão, em quaisquer áreas do conhecimento (NOGUERO, 2007).

No campo da saúde, em especial, algumas considerações se fazem necessárias para a compreensão de sua implementação na formação superior, tendo em vista as mudanças no perfil profissional exigidas e trazidas com o delineamento e implementação do sistema de saúde brasileiro, o SUS, na década de 1980, que trouxe em seus preceitos doutrinários e organizativos o conceito ampliado de saúde, a partir da perspectiva do paradigma da Produção Social da Saúde (PSS) (MENDES, 2006).

Observa-se, historicamente, que as práticas em saúde durante muitas décadas foram marcadas por uma racionalidade linear e mecanicista e por intervenções técnicas e medicalizantes, centradas na queixa-conduta e sustentadas pela lógica do mercado, estando as necessidades de saúde de indivíduos, das famílias e das comunidades em segundo plano. Essa visão, contudo, começou a ser questionada em meados da década de 1960, por sanitaristas e intelectuais da área da saúde, integrantes do Movimento de Reforma Sanitária, uma vez evidenciados que este modelo de atenção não era resolutivo no atendimento das necessidades dos indivíduos, e dos infindáveis recursos financeiros que consumia dos cofres públicos, tornando-o ineficiente e oneroso (COTTA et al, 1998; PAIM, 2008).

Diante dessa realidade, se intensificaram as discussões em torno da mudança do modelo assistencial vigente (médico, medicamentoso, mecanicista, biologicista, individual, hospitalocêntrico), com destaque para mudanças relativas aos seguintes aspectos: extensão das ações de saúde aos grupos mais vulneráveis da população, que não tinham acesso à assistência médica; foco na atenção primária como o ponto de partida para que fossem alcançados melhores indicadores de saúde, com desenvolvimento de ações de caráter preventivo e de promoção da saúde; descentralização do poder das mãos da classe médica, tendo em vista que um dos aspectos principais para a reestruturação do sistema só viria a se concretizar efetivamente se todos os elementos da equipe de saúde exercessem seus papéis. Afinal, o novo conceito de saúde remetia à ideia de ampliação das ações intersetoriais e multiprofissionais (MENDONÇA, 2009).

Nesse contexto de reconhecimento do esgotamento do modelo assistencial em saúde vigente, ganhou forma e força o projeto de Reforma Sanitária no Brasil, demonstrando a necessidade de redimensionar o foco das ações de saúde em consonância com o paradigma da PSS que leva em consideração os determinantes sociais da saúde^e (DSS) (MENDES, 2006). Este paradigma enfoca que, para além da concepção biológica, o adoecer envolve um complexo processo, entendido como a interação de múltiplos fatores na gênese das doenças, decorrentes da interação do homem com o seu meio (AROUCA, 2003), e seus determinantes sociais (CARVALHO e BUSS, 2008).

É o que destaca Mendes (2006) acerca das mudanças que necessitariam ocorrer para que o SUS se afirme como o espaço da saúde, e cujas mudanças devem ser orientadas sob três sentidos: a primeira sendo aquela que prevê a transformação da concepção negativa do processo saúde-doença-adoecimento, que concebe saúde como ausência de doença, para a positiva. A segunda relativa à mudança do paradigma sanitário centrado no modelo flexneriano, que prestigia o processo fisiopatológico do adoecer em detrimento das causas, para o da PSS, no qual o estado de saúde está inserido num contexto dinâmico, como uma acumulação

^e Determinantes Sociais de Saúde: O conceito de saúde vincula as dimensões sociais e culturais à determinação do processo saúde-doença, produto da interação de um amplo espectro de fatores relacionados à qualidade de vida, padrões adequados de alimentação e nutrição, habitação e saneamento, lazer, trabalho, educação, ambiente físico e social, estilo de vida responsável, cuidados à saúde; de onde se conclui que a manutenção do estado de saúde extrapola as contribuições exclusivas das instituições de saúde, sendo determinada pela intersetorialidade (CARVALHO e BUSS, 2008).

social, sendo diretamente influenciado pelo meio em que os indivíduos, as famílias e as comunidades estão inseridos, envolvendo toda a conjuntura social, econômica, cultural, política, familiar, ideológica, cognitiva. Por sua vez, a terceira mudança está relacionada à prática médica, cujas ações, desenvolvidas com foco na atenção médica, passam a privilegiar a vigilância em saúde, com participação ativa dos indivíduos, famílias e comunidades no seu processo de promoção da saúde e prevenção de agravos e acidentes. Esta nova prática está ancorada em três pilares básicos: o território, os problemas de saúde e a intersetorialidade.

“Saúde e doença são fenômenos decorrentes do vivido dos indivíduos: das práticas que se dão no relacionar-se com seu meio. [...] Os fenômenos são apreendidos na sua essência quando podem ser compreendidos na totalidade da qual emergem – a prática de vida, através do relacionamento do homem com seu meio, no mundo da concreticidade” (MELO, 1976, p. 14).

A saúde, sob essa perspectiva, passa a ser vista como fenômeno complexo, síntese de múltiplas determinações, numa conceituação ampliada, como resultante de formas de organização social, aqui entendida como o modo como as pessoas vivem, se relacionam, trabalham, exercem seus papéis sociais (FLEURY, 2008). Nesse sentido, o objetivo central das práticas reside na produção de cuidados em saúde: acolhimento, relações de responsabilidade e corresponsabilidade com o outro, resolubilidade, compromisso social e o desafio da prática da integralidade, dimensões estas que somente serão alcançadas mediante uma formação diferenciada e que busque desenvolver nos futuros profissionais-cidadãos competências transversais às suas práticas (FERRI et al, 2007).

Assim, formar profissionais de saúde contemporâneos, capacitados para atuar sobre problemas complexos e situações reais relacionadas ao processo saúde-doença-adoecimento, requer qualificação do cuidado fundamentada nos preceitos destacados anteriormente, mediante mudança na formação acadêmica de estudantes e docentes (BATISTA e GONÇALVES, 2011; COTTA, MENDONÇA e COSTA, 2011; 2012; COTTA et al 2011).

É nesse contexto de mudanças de práticas e redimensionamento de papéis que as metodologias ativas de ensinagem ganharam espaço na área de saúde, especialmente diante de questionamentos sobre o perfil do profissional formado, muitas vezes aquém das necessidades dos serviços de saúde, dos indivíduos, das famílias e das comunidades. Essa nova visão dos processos educativos privilegiava

uma mudança no foco dos ambientes de ensino, ao tirar o docente do protagonismo e inserir o estudante como sujeito pró-ativo de seu processo de ensinagem, que busca a informação e a gerencia, com envolvimento das dimensões afetivas e intelectuais, auto-iniciativa, e ainda do exercício “[...] da curiosidade, da intuição, da emoção e da responsabilização, além da capacidade crítica de observar e perseguir o objeto - aproximação metódica - para confrontar, questionar, conhecer, atuar e re-conhecê-lo” (MITRE et al, 2008).

Destarte, as metodologias ativas de ensinagem possibilitam um processo de vai e vem de conteúdos aprendidos e apreendidos, ao levar o estudante a revisitar conceitos, permitindo o estabelecimento de relações entre fatos e objetos novos e aqueles anteriormente conhecidos e já presentes na estrutura cognitiva, condições necessárias para a construção da aprendizagem significativa; e rompendo, dessa maneira, com a aprendizagem mecânica e conteudista (COTTA et al 2011b; MITRE et al, 2008).

Em suma, essas metodologias promovem a (re)construção de conteúdos e conceitos, centram a aprendizagem no estudante, o instiga a buscar respostas para problemas reais e complexos, e o possibilita analisar, examinar, refletir e relacionar a sua história, ressignificando suas descobertas, com liberdade e autonomia, ampliando suas possibilidades e caminhos na tomada de decisões (MITRE et al, 2008).

Dessa maneira, recuperar valores de formação nos espaços de trabalho em saúde exige (re)orientação das diretrizes pedagógicas e mudanças institucionais, profissionais e pessoais, elementos-chave para a formação do profissional ideal para o trabalho no contexto do SUS. No entanto, a formação desse perfil profissional, habilitado a atuar nas múltiplas dimensões do processo saúde-doença-adoecimento e consciente da influência da determinação social na saúde, ainda representa um grande desafio aos centros formadores.

Assim, a reorganização dos processos formativos e das práticas pedagógicas na formação de trabalhadores em saúde visando a consolidação de um SUS democrático, equitativo e eficiente, aos moldes do modelo da PSS, implica revisão dos processos de trabalho, cujo arranjo de saberes se ancore em uma práxis^f

^f Práxis: a filosofia da práxis, proposta inicialmente por Marx, Engels e Lenin, teve sua releitura realizada por Gramsci, posteriormente, e pode ser conceituada como uma atividade teórico-política e histórico-social de grupos sociais que procuram desenvolver uma visão de mundo mais global,

emancipadora, que rompa com a fragmentação dos conteúdos que o reducionismo tradicional do ensino impõe, e que facilite a integração ensino-serviço na perspectiva inter e transdisciplinar (FERRI et al, 2007; BATISTA e GONÇALVES, 2011; MITRE et al, 2008).

Nessa perspectiva, empreender mudanças no processo de ensinagem pressupõe o entendimento de que ensinar e aprender são conceitos e processos em movimento, complexos, dependentes de inúmeros aspectos, ligados aos ambientes externo, social, físico, mental, cognitivo e virtual dos sujeitos que dele participam.

Portanto, novas formas de ver o mundo, ancoradas nos ambientes virtuais e outras formas de comunicação, requerem a utilização de TEE aliadas aos recursos das TIC, que desenvolvam e potencializem no estudante suas capacidades e habilidades essenciais na composição do perfil profissional que se deseja formar em consonância com o SUS e com as demais políticas sociais brasileiras, aproximando a linguagem científica da práxis.

Cabe salientar que somente a utilização de novos elementos tecnológicos no ensino não garantirá por si a ruptura de velhos paradigmas, se não houver mudança de concepções dos docentes, discentes e instituições universitárias, além da implementação de arranjos pedagógicos e metodológicos inovadores. Nesta perspectiva, a utilização das TIC, aliadas às estratégias inovadoras e ativas de ensinagem constituem-se na grande tendência na formação do perfil profissional

voltada a um programa de ação dentro do contexto em que vivem, com os meios que possui, visando construir um projeto hegemônico alternativo de sociedade. “Assim, para Gramsci o homem não entra em relação com os outros e com o mundo simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho, da técnica, da filosofia e da política” (SEMERARO, 2005, p. 30). Martelli (1996) caracteriza a filosofia da práxis em três aspectos indissociáveis: *técnico-produtiva*, *científico-experimental* e *histórico-política*. A primeira diz respeito ao trabalho como "célula histórica- elementar" na formação de si mesmo, como elemento mediador da relação da natureza com o homem e deste com seus semelhantes; a dimensão da práxis *científico-experimental* entende que a atividade pública de reflexão e pesquisa se desenvolvem para a construção de conhecimentos e de uma ciência voltados para a humanização do mundo e a expansão da democracia; sendo que o pensamento do pesquisador é controlado pela sua prática; enquanto que a práxis *histórico-política* é vista enquanto atividade que opera a mediação entre "vontade humana (superestrutura) e a estrutura econômica", entre "o Estado e a sociedade civil" entre histórias locais e o contexto global dos grupos sociais, que, ao buscar a libertação, criam um novo modo de agir e de pensar, uma nova visão de mundo, uma filosofia que lança as bases para uma nova civilização (SEMERARO, 2005). Sendo assim, a práxis medeia ou intercambia a relação entre o homem e a natureza, que é conscientemente transformada no processo produtivo que lhe define a utilidade. A práxis expressa, precisamente, o poder que o homem tem de transformar o ambiente externo, representado, em Marx, pela natureza e pelo meio social em que está inserido.

desejado, ocasionando, por meio do processo de gestão da informação, o alcance das competências necessárias ao perfil profissional “ideal” (Figura 3).

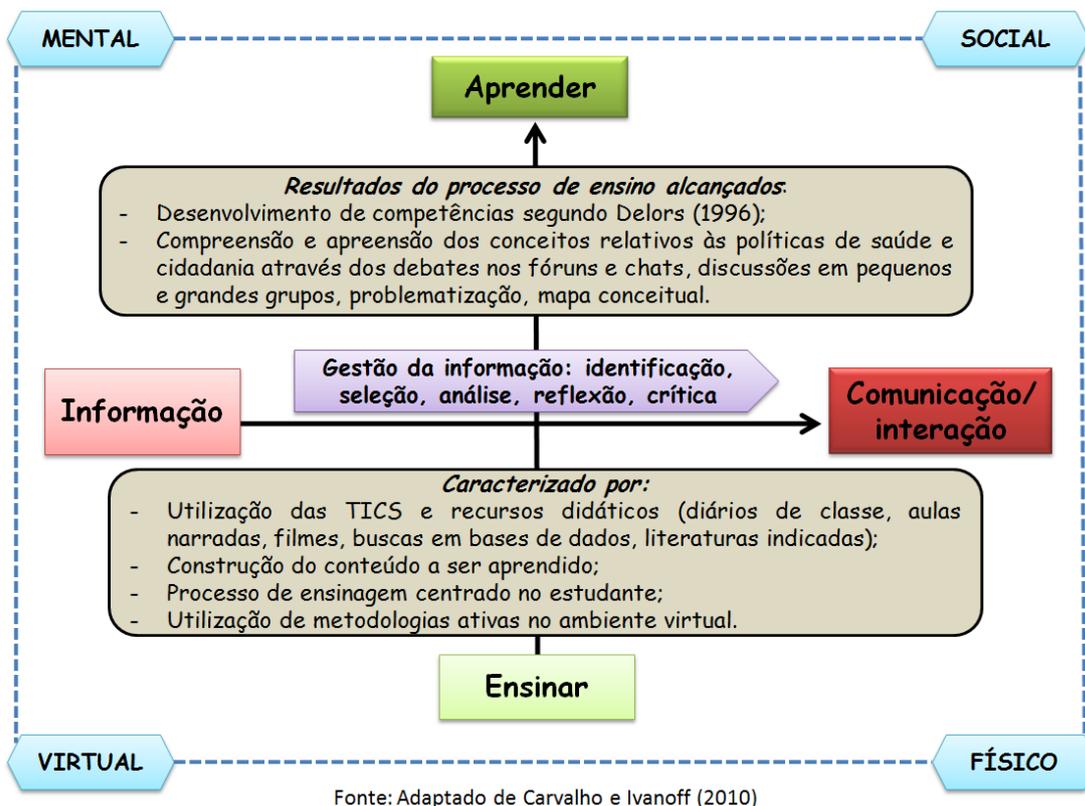


Figura 3- Esquema representativo do processo de ensinagem por meio da utilização das TIC (Autoria: pesquisadores).

Segundo Blanco (2009), o emprego desse novo arranjo de tecnologias educacionais na sociedade da informação se faz necessário por prescindir de cidadãos capazes de avaliar todas as propostas de ofertas que lhes são apresentadas a todo o momento. Para tal, algumas habilidades lhe são exigidas, e podem ser sistematizadas de acordo com as proposições do informe da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação, que recorre ao conceito de competência e concretiza os objetivos do sistema educativo em quatro linhas fundamentais: aprender a ser (atuar com autonomia, juízo, responsabilidade pessoal); aprender a conhecer (assimilar conhecimentos científicos e culturais gerais e específicos, que se completarão e atualizarão ao longo de toda a vida, gestão da informação); aprender a fazer (adquirir procedimentos que ajudem a afrontar as dificuldades que se apresentem na vida e na profissão); e aprender a conviver e a trabalhar com outros (compreender melhor os demais, o mundo e suas inter-relações, trabalhar em

equipe) (COTTA, MENDONÇA e COSTA, 2011; 2012; LIZARRAGA, 2010; DELORS, 1996), conforme se evidencia na **Figura 4**.



Figura 4- Domínio das competências necessárias a um aprendizado ao longo da vida no desenvolvimento acadêmico, profissional, social e/ou pessoal (COTTA, MENDONÇA e COSTA, 2012).

Para Lizarraga (2010), as competências são um conjunto de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores que os estudantes vão adquirindo e dominando ao longo de sua formação universitária, e que garantem um desempenho satisfatório no ambiente laboral, na resolução de problemas complexos da vida social. Destaca-se a importância das competências metacognitivas que são aquelas que ajudam o estudante a avaliar, criar nova informação e tomar decisões acertadas, resolvendo problemas e controlando a aprendizagem e as condutas.

As competências podem ser classificadas em: *competências gerais*, de caráter transversal, aplicáveis a distintos campos de conhecimento e necessárias a qualquer ação profissional. São representadas pelas competências cognitivas, por meio das quais os alunos compreendem e interpretam a informação, alcançam uma aprendizagem significativa, avaliam ideias e fatos de maneira crítica e reflexiva, subsidiando ações de tomada de decisões para resolução de problemas complexos (as competências cognitivas são um requisito para a aquisição de todas as outras competências); e *competências específicas*, sendo aquelas aplicadas a um campo de conhecimento exclusivo.

As competências relativas ao domínio cognitivo e metacognitivo dizem respeito à aquisição de conhecimento, compreensão dos conteúdos, capacidade de análise, síntese, que integram as etapas da concepção dialética e do pensamento complexo. Já as atitudes, crenças, valores, juízos acerca das coisas, que levam os indivíduos a terem certos comportamentos, compreendem o domínio socioafetivo (TRONCON, 1996).

A aprendizagem centrada em competências destaca o papel do estudante e do professor, cujas funções principais são: do aluno, planejar, autorregular e avaliar sua aprendizagem com responsabilidade e decisão; e do professor estimular, provocador epistemológico, acompanhar e orientar o estudante no processo de aquisição de desenvolvimento das competências (LIZARRAGA, 2010).

A autorregulação é um processo ativo e prático, interno e subjetivo e com projeção externa, mais consciente que inconsciente, e constituído de juízos e adaptações, que guiam o pensamento e a conduta. Ela ocorre em todas as fases do processo de aprendizagem (no planejamento, antes da execução das atividades, momento em que se definem os objetivos que se deseja alcançar, a seleção de estratégias, a previsão das dificuldades), na execução (o aluno integra as informações novas com os conhecimentos prévios, observa seu progresso, revisa a adequação da estratégia que está seguindo, coordena e monitora o tempo) e na avaliação (após a execução da atividade, onde o estudante faz uma análise dos seus rendimentos, analisa e descobre os erros cometidos) (LIZARRAGA, 2010).

Outra característica importante do processo de ensinagem é a transferência, que significa aplicar algo que foi aprendido em outra circunstância; ou ainda um processo de retroalimentação concreta entre as disciplinas; essa tarefa depende da profundidade de apreensão dos conteúdos, manifestada por disposição para aprender e incentivo do docente. Esse elemento evidencia o caráter prático ou a utilidade das informações aprendidas e apreendidas.

Dentre as competências específicas dos profissionais de saúde, Leite, Prado e Peres (2010) destacam as seguintes: integralidade do cuidado (ações de promoção, prevenção e recuperação da saúde) na perspectiva do trabalho interdisciplinar; articular teoria e prática, exercitando a práxis no cuidado; promover o acolhimento e construção de vínculos, importante para o reconhecimento das necessidades dos usuários; reconhecer-se como agente de transformação da realidade em saúde; respeitar a autonomia dos sujeitos em relação

aos seus modos de vida, de forma a superar práticas educativas coercitivas por meio do exercício do diálogo; reconhecer e respeitar o saber do senso comum, reconhecendo a incompletude do saber profissional; utilização de práticas dialógicas como eixo estruturante das ações em saúde; utilização de técnicas pedagógicas que viabilizem o diálogo, como grupos, que permitem a troca de experiências e a expressão dos sujeitos; empoderamento/instrumentalização dos sujeitos com informações adequadas, a partir da problematização da realidade; estimular e valorizar práticas de intersetorialidade no cuidado à saúde.

Pesquisa realizada por Reimers (2012) destaca a importância de estimular e desenvolver atitudes afetivas e sociais como resiliência, perseverança, empatia, cidadania e capacidade de se autorregular, que devem orientar a utilização das tecnologias que inovam os processos educacionais.

Becker (2000) apud Lizarraga (2010) aponta quatro benefícios da utilização das tecnologias na educação, que são: aumentar a responsabilidade e o compromisso dos estudantes para com as atividades propostas; incentivar seu interesse pelo estudo independente e autodirigido; aumentar sua confiança e autoestima e modificar suas condutas e reações no processo de ensinagem.

Dessa maneira, o uso das ferramentas tecnológicas, ao propiciarem a promoção de novos caminhos para pensar, adquirir o conhecimento e trabalhar o mesmo, requer dos estudantes o desenvolvimento de competências digitais. Assim, as TIC integram um conjunto de competências que são: competências compreensivas, avaliativas e criativas (analisa, processa a informação, sintetiza os dados que obteve de diferentes fontes, gera ideias), competências decisórias e resolutivas (quando o aluno deve decidir que opções/estratégias deve adotar para resolução do problema) e competências de apoio cognitivo (quando o estudante atua de maneira autorregulada- planeja quais recursos e estratégias utilizará para o alcance dos objetivos- monitoriza a execução das tarefas e avalia seu processo de ensinagem, corrigindo erros e revendo alternativas). Nesse sentido, as TIC apoiam o aprendizado por motivar o estudante no desempenho de suas tarefas, permitindo a visualização das mesmas, o impulsionamento da interação e favorecimento da regulação e a implementação de mudanças no processo de aprendizagem de forma a melhorar as atividades e estimular a reflexão e o pensamento relacional (LEITE, PRADO e PERES, 2010; LIZARRAGA, 2010).

Nesse contexto, o perfil de um bom profissional é apreciado em termos da aquisição de determinadas habilidades, conhecimentos e atitudes, com características que abrangem: organizar e articular os pensamentos de maneira concisa e coerente; fazer inferências logicamente válidas, antecipar e prever as consequências de suas ações; saber como buscar e fazer a gestão da informação; tomar decisões e resolver problemas em âmbitos distintos da realidade; escutar com atenção outros profissionais; buscar enfoques criativos a problemas complexos; questionar seus próprios pontos de vista e reconhecer suas limitações (LIZARRAGA, 2010).

As competências que ajudam a compreender a informação, os dados e as instruções constituem as habilidades do pensamento reflexivo, considerado o cerne das competências. Elas contribuem para fazer com que a informação recebida seja percebida com clareza e precisão, selecionada cuidadosamente, comparada com outra informação, classificada de forma hierárquica, analisada diferenciando suas partes e funções, sintetizada e aplicada e transferida a outras realidades distintas, relacionada com conhecimentos prévios; além destas, os estudantes devem formular perguntas precisas e coerentes que facilitem sua aprendizagem, buscar a veracidade das fontes, analisar as causas que provocaram determinados acontecimentos e utilizar o raciocínio analógico e lógico para estabelecer conclusões e verdades, requisitos do pensamento crítico. Um estudante que pratica o pensamento crítico é capaz de: entender a complexidade do mundo atual; raciocinar de forma coerente e argumentar; avaliar a credibilidade do que se estuda; analisar diferentes pontos de vista; solucionar problemas em grupo e prever acontecimentos futuros. A criatividade é uma forma de pensar cujas ideias e resultados são ideias e coisas inovadoras, que contribuem para a solução de problemas, avanços científicos e tecnológicos, progresso. *“La creatividad es a la evolución cultural lo que la mutación genética es a la evolución natural”* (LIZARRAGA, 2010, p. 151).

Por outro lado, é preciso ressaltar que os professores também devem possuir competências para o exercício da docência. Segundo Zabalza (2009), entre estas competências docentes destacam-se: planejar o processo de ensino e aprendizagem, que envolve o conhecimento dos marcos teóricos que influenciam o currículo ou Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e dos conteúdos da disciplina a ser ministrada; selecionar os conteúdos e prepara-los, com escolha de estratégias que facilitem/desenvolvam competências nos estudantes; comunicar-se; manejo de

novas tecnologias; desenhar e organizar atividades e metodologias; tutorear; avaliar; refletir sobre o processo de ensino implementado e identificar-se com a instituição em que trabalha. E ainda, habilidade no manejo das TIC e possuir um conjunto de características atitudinais, como autonomia, liderança e criatividade (ZIDÁN e TELIZ, 2012).

Assim, remodelar o processo de ensinagem centrado nas TEE e TIC e na formação por competências transcende a perspectiva tecnicista que os modelos de comunicação tecnológica podem sugerir ao vê-las como ferramentas e instrumentos unicamente; mas sim a possibilidade de que sua presença e utilização sejam favorecedoras de diferenças significativas no processo de formação do estudante, ao redimensionar a categoria tempo-espço, demarcando uma ruptura da sala de aula e da escola, incentivando o resgate pelo estudante de seu potencial crítico, reflexivo e interativo (BARRETO et al, 2006).

Nesta perspectiva, Castro (2006) destaca que existem três maneiras principais de aquisição do conhecimento: a primeira delas se refere às *estratégias de repetição*, nas quais os estudantes repetem conceitos, copiam materiais, e armazenam as informações obtidas pela memorização; a segunda relaciona-se às *estratégias de elaboração*, onde há o processamento do material de ensino, e os estudantes são pró-ativos no processo de ensinagem, ao atuarem relacionando a informação nova com a antiga, parafraseando conceitos, formando imagens mentais de certos conceitos, criando analogias, resumindo o material; e por fim a terceira remete às estratégias de *organização dos conteúdos*, com estabelecimento de classificações, relações e hierarquias, por meio de quadros, tabelas, diagramas, figuras, mapas, atuando o tutor como mediador deste processo.

Sob esse entendimento, observa-se que as duas últimas estratégias colocam os docentes e alunos como agentes, ao estimular a comunicação, cooperação, respeito e aceitação dos diferentes pontos de vista, expressando suas ideias, resolvendo conflitos (CARVALHO e IVANOFF, 2009) e desenvolvendo competências relacionadas ao profissionalismo. A utilização de TE que estimulem estes aspectos deve resultar num processo de ensino no qual a construção do conhecimento é gradual, processual, coletiva e integrada às inovações científicas e tecnológicas e oriunda de um eixo que gira em torno do *processamento complexo da informação* recebida de distintas fontes, conforme ilustrado nas Figuras 1 e 3 apresentadas anteriormente.

Elaborar um desenho metodológico que seja significativo e coerente com as demandas sociais, baseado no processamento complexo da informação e na utilização das potencialidades de determinado entorno, utilizando as tecnologias e meios apropriados, representa o grande desafio das práticas educativas e da transformação da sociedade da informação em sociedade do conhecimento. “A qualidade dos atos que produzimos dependem precisamente da qualidade de nossas competências, da projeção das mesmas na sociedade e do uso eficiente das TIC (LIZARRAGA, 2010, p. 155)”.

2.3.1 A competência do profissionalismo no âmbito universitário

Merece destaque neste estudo o conceito de profissionalismo, compreendido na atualidade como um conjunto de práticas essenciais para os profissionais da área da saúde em todo o mundo. Profissionalismo é entendido como um conjunto de competências relacionadas ao uso criterioso da comunicação, conhecimento, habilidades técnicas, raciocínio clínico, emoções, valores, ética e reflexões na prática diária para o benefício do indivíduo e da comunidade. Este termo surgiu num contexto no qual era premente a necessidade de renovação do ensino e da prática médica, se refletindo nas atitudes, comportamentos, caráter e padrões de prática adequados, personificados por meio da familiaridade com os códigos de ética e padrões estabelecidos por organizações médicas institucionais. Desta forma, o profissionalismo foi reconhecido como um ideal a ser seguido pelos profissionais e especificado como um compromisso destes para o alcance de níveis de cuidados em saúde de qualidade (HULTMAN et al, 2013; HUDDLE, 2013; MILES et al, 2013; ZINK, HALAAS e BROOKS, 2009; ADKOLI et al, 2011).

Desenvolver competências relacionadas ao profissionalismo em estudantes universitários representa um desafio às instituições formadoras, em inúmeros aspectos. Este processo requer o investimento em metodologias de formação que aliem distintas tecnologias e estratégias. Dentre estas, a promoção de ações que integrem campi distantes geograficamente é uma tendência do Brasil, e que vem reforçar o papel das universidades na promoção do desenvolvimento cultural, social, científico, técnico e tecnológico, devendo responder às demandas da sociedade e promovendo uma formação condizente com as necessidades da mesma (que tem se caracterizado pela exigência de perfis profissionais com características de internacionalização, manejo de novas tecnologias e aprendizagem para a vida,

com foco na discussão de temáticas relacionadas à cidadania, por exemplo) (GALLEGO, 2012; BLANCO, 2009; ZABALZA, 2009; COTTA et al 2012).

Não obstante, a questão que se coloca refere-se a como ensinar/praticar/avaliar o profissionalismo de uma maneira responsável, priorizando o princípio da justiça, de maneira a formar nos indivíduos um *ethos* profissional que vincule as competências técnico-científicas à humana (ADKOLI et al 2011; BREHM et al 2006).

PEARSON and HOAGLAND (2010) definem o profissionalismo como um conceito multifacetado, e por isso de difícil mensuração. Alguns instrumentos objetivos têm sido utilizados para esta finalidade, no intuito de captar algumas das suas dimensões (TIFFIN, FINN e MCLACHLAN, 2011). Já se reconhece que o profissionalismo deve ser avaliado longitudinalmente, combinando distintas abordagens, e captando as dimensões pessoal, interpessoal, institucional e social do sujeito avaliado, sendo, dessa maneira, um grande desafio internacional sua avaliação (CONSORTI et al 2012).

A questão chave que se pretendeu desenvolver neste estudo foi uma proposta de ensino inovadora que teve por objetivo o desenvolvimento das competências ligadas ao profissionalismo por estudantes de outras áreas do conhecimento que não somente a da saúde (público predominante relatado nas pesquisas sobre profissionalismo), uma vez que estas competências incluem a aprendizagem dos aspectos relacionados à cidadania à ética, aos valores, às habilidades de comunicação, ao trabalho em equipe e raciocínio crítico e reflexivo, dentre outras questões, que podem ser estendidas como requisitos universais à formação de qualquer estudante universitário.

3 QUESTÕES NORTEADORAS DO ESTUDO:

- Qual a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação na sociedade contemporânea e como estas tem se configurado no cenário atual das práticas educativas no âmbito nacional e internacional?
- De que forma podemos romper com as antigas e cristalizadas formas de ensinar e aprender de maneira a reconstruir os processos de ensinagem em consonância com as DCN e com os preceitos da cidadania?
- Como levar os estudantes a desenvolver competências essenciais (gerais, específicas e digitais) de forma a prepará-los para a vida real e para o mundo do trabalho nos dias atuais?
- Como o processo educativo pode ser repensado e (re)inventado a partir de abordagens que contemplem a inserção de novas tecnologias educacionais?
- Que competências os estudantes precisam desenvolver a fim de se tornarem profissionais e cidadãos engajados, eficientes, produtivos e acima de tudo éticos e humanos no século XXI?
- Como colocar a informação a serviço do desenvolvimento, da solidariedade, alteridade e equidade entre os indivíduos, considerando os princípios da cidadania?

4 JUSTIFICATIVA

O estudo insere-se na linha de pesquisa: “Saúde e nutrição de indivíduos e populações” do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Nutrição (PPGCN) da Universidade Federal de Viçosa, e tem como eixo temático: Saúde Pública/ Políticas de Saúde/Ensino na Saúde; integrante do grupo de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) “Saúde coletiva e ensino na saúde”. É parte do projeto financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Edital Pró-Ensino Saúde 2034/2010, “*Programa de inovação em docência universitária dos cursos da área da saúde da Universidade Federal de Viçosa (PRODUS): uma proposta de (trans)formação no processo de ensino e aprendizagem*”, e pela FAPEMIG - Processo N°: APQ-00197-09. O PRODUS é vinculado à Pró-Reitoria de Ensino (PRE) da UFV e tem como objetivo central desenvolver e implementar estratégias de formação e inovação pedagógica junto aos docentes da UFV.

O desenvolvimento do projeto vem possibilitar a análise e o registro de informações acerca da criação de TEE em articulação com as TIC no contexto do ensino no âmbito universitário, tendo em vista a existência de poucos estudos que objetivam retratar e qualificar essa temática sob a ótica abordada na atualidade.

Nesta perspectiva destaca-se o objeto desta proposta de trabalho, que centrou-se num desenho educacional inovador e arrojado no âmbito do ensino universitário, ao propor o “encontro” de estudantes distantes geograficamente, situados em distintos campi da UFV, objetivando contribuir para o rompimento de barreiras físicas, para o exercício do trabalho em equipe e para a troca de saberes transdisciplinares, possibilitado pela utilização de TEE e de metodologias ativas de ensinagem tanto em momentos presenciais como em AVA.

De forma complementar, a proposta de planejar e oferecer uma disciplina na modalidade semipresencial que tratou de temáticas transversais a estudantes de quaisquer áreas do conhecimento objetivou: a formação de profissionais diferenciados, pautada na visão ampliada dos acontecimentos e políticas sociais; a construção do conhecimento de forma crítica e reflexiva; o estabelecimento de diálogos entre o processo de trabalho (conhecimento extraído e construído sobre a vida real) e as estratégias pedagógicas; o desenvolvimento das competências de acordo com os preceitos da UNESCO (aprender a ser, a conhecer, a fazer, a conviver junto) e das competências digitais; a necessidade do fortalecimento da

dimensão didático-pedagógica fundamentada na inovação tecnológica; a possibilidade de diminuir o descompasso tempo-espaço entre as práticas sociais e acadêmicas, ao reduzir a distância geográfica entre os campi da UFV; a inovação de mesclar metodologias ativas de ensinagem no AVA com atividades práticas integradoras, realizadas em grupos heterogêneos (distintas áreas e cursos de graduação).

Complementarmente, na 14^a. *Conferência Nacional de Saúde*, realizada no ano de 2011, em seu relatório parcial, defendeu-se em um dos eixos debatidos o fortalecimento da Política de Gestão do Trabalho e Educação em Saúde, com investimento na formação profissional e reestruturação curricular dos cursos da área da saúde de acordo com as necessidades sociais da população e do SUS no território brasileiro. Além disso, na diretriz relacionada à defesa do SUS, ficou acordada a instituição pelos Ministérios da Educação e da Saúde, nos conteúdos curriculares, temáticas relacionadas com as políticas públicas, SUS, cidadania, participação da comunidade, controle social, educação em saúde, nas matrizes curriculares do ensino fundamental e médio e dos cursos de graduação de universidade públicas e privadas (CNS, 2011). O que se pretendeu, portanto, foi a disseminação de conhecimento sobre os princípios e diretrizes do SUS aos cidadãos da comunidade acadêmica, de forma a construir um SUS amplo, democrático e com a participação de todos, requisitos indispensáveis à sua consolidação.

Além disso, a Política Nacional de Educação (PNE), em sua última versão, traçou como metas a universalização do acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e aumentar a relação computadores/estudante nas instituições de ensino, promovendo a utilização pedagógica das TIC; além disso, propôs o fomento e o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas nos sistemas de ensino, que assegurassem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2012b).

Ao contextualizar as práticas pedagógicas sob a ótica das TEE e TIC, com um olhar voltado à formação por competências aliadas às metodologias ativas de ensinagem, possibilitou-se a implementação de mudanças voltadas ao resgate e desenvolvimento de valores humanos nas práxis educativas, em consonância com os princípios norteadores do SUS e com as DCN, tomando o estudante como sujeito central nesse processo.

Essas características tornam-se importantes nos processos de ensinagem da atualidade, porque muitas vezes, influenciados pelas regras de vida e cultura impostas pela sociedade da informação (isolamento, individualismo, competitividade, privilegiamento de espaços e ambientes virtuais em detrimento de relações humanas, dentre outros) deixam de serem desenvolvidas pelos estudantes as dimensões afetivas, cognitivas e intelectuais. Assim, torna-se importante o resgate da humanidade nas relações e no (con)viver com o outro, indispensáveis às práticas de vida e profissional. Extrapolam-se, dessa forma, objetivos educacionais de formação de profissionais capacitados tecnicamente, para uma práxis que privilegia, sobretudo, a formação para a vida.

Desta forma, foram contemplados alguns obstáculos à difusão e construção do conhecimento, ao integrar saberes multiprofissionais e transdisciplinares entre campi distintos, sem deslocamento geográfico, na busca de alternativas para aproximação de pessoas e práticas sociais; as TEE surgem, nesse contexto, como possibilidades de ruptura com a aprendizagem tradicional, individualista, que esmera-se na formação de profissionais acabados e resolutivos para o mercado, mas que não conseguem lidar com problemas complexos; oportunizando aos estudantes a conscientização de que a aprendizagem não ocorre somente nos limites físicos da escola (ZIDÁN e TELIZ, 2012).

Destarte, as TEE, as TIC e a tendência à virtualização e inovação pedagógica apontam para uma nova relação educativa na comunidade virtual, rompendo com a assimetria presente na escola; há um deslocamento da dimensão presencial para a dimensão virtual; quebra do binômio ensino-aprendizagem representando a aprendizagem pensada como autoaprendizagem, incentivando o desenvolvimento da autonomia pelos estudantes e o livre pensamento, com estímulo à criatividade (BARRETO, 2006); extrapola o espaço físico da sala de aula e da escola, propiciando também a ruptura com espaços e lugares tradicionais de educação. A questão central é que não se trata apenas de deslocamento de espaços de aprendizagem ou de meios distintos de aprendizagem, mas também de outro fim, sustentado por outra concepção de educação, centrada na autoaprendizagem, na colaboração e cooperação, e na concepção pedagógica inovadora.

Assim, na era da informação e comunicação torna-se premente que os profissionais de educação estejam aptos para a construção e o manejo das TEE e

inovadoras nos contextos de ensinagem, que leve em consideração uma perspectiva ética, que sustente a vivência da cidadania plena, algo que não se refere somente à dimensão política da vida social, mas à própria construção do sujeito (TEIXEIRA e MELO, 2011). O que se objetivou foi uma discussão e execução prática de uma proposta de trabalho que implicou e almejou qualidade na formação competente de profissionais de diversas áreas, explorando possibilidades e superando limites, fiéis à idéia de que nos atos que compreendem o ensinar e o aprender, o mais importante é levar ao aluno uma construção de conhecimentos para além dos ambientes acadêmicos, num esforço de superação de tendências tecnicistas, transcendendo a imitação e “decoreba” de conteúdos (ANASTASIOU e ALVES, 2010).

Para tal, a proposta de trabalho foi desenvolvida mediante a criação de duas disciplinas semipresenciais – NUT493- Tópicos Especiais em Políticas de Saúde e Cidadania (Campus Viçosa) e NUR493- Tópicos Especiais em Políticas de Saúde e Cidadania (Campus Rio Paranaíba), onde foi oferecida a possibilidade de os alunos de qualquer curso de graduação destes dois campi da UFV matricularem-se. Cabe ressaltar o caráter inovador desta disciplina na UFV, referente tanto pelo seu caráter intercampi, como pela possibilidade de discussão de importantes temas transversais à formação de estudantes, ancorada no trabalho multidisciplinar e transdisciplinar como eixo central.

Ademais, foram capacitados docentes de diferentes cursos e departamentos da UFV e estudantes de pós- graduação (Mestrado e Doutorado) do PPGCN para atuação como tutores, cotutores, orientadores de aprendizagem e supervisores da disciplina em metodologias ativas de ensino, aprendizagem e avaliação no âmbito das TIC.

Ressalta-se que este estudo teve por finalidade central desenvolver ferramentas que contribuíssem para a formação de profissionais-cidadãos, por meio do uso e exercício de TEE, o que para Anastasiou e Alves (2010, p. 8) vai ao encontro do papel da universidade, já que:

“[...] a universidade é formadora da cidadania e que uma cidadania democrática implica o exercício dos direitos de todos na sociedade. Um dos direitos dos estudantes é exatamente o de apropriar-se do conhecimento e transformá-lo, para colocá-lo a serviço do bem comum. Para concretizar esse direito, faz-se necessário, por parte dos professores, um trabalho competente, marcado pelo rigor e pela solidariedade”.

5 OBJETIVOS

5.1 Objetivo geral

Desenvolver, aplicar e avaliar Tecnologias Educacionais Emancipatórias em interface com Tecnologias de Informação e Comunicação que facilitem os processos de ensinagem na formação de profissionais sobre as políticas de saúde brasileiras, com destaque ao Sistema Único de Saúde e cidadania.

5.2 Objetivos específicos:

- Caracterizar o estado da arte acerca dos paradigmas e tendências do ensino universitário na atualidade, e sua interface com as tecnologias de informação e comunicação e metodologias ativas de ensino, aprendizagem e avaliação.
- Criar TEE no âmbito da formação superior, em interface com as TIC segundo os pressupostos da concepção pedagógica dialética.
- Integrar estudantes de distintos cursos de graduação dos dois campi da UFV (Rio Paranaíba e Viçosa), contribuindo para a formação transdisciplinar e cidadã.
- Elaborar desenhos de ambientes de ensinagem virtuais, integrando as dimensões pedagógicas, tecnológicas, de produção e organização de conteúdos, de forma a proporcionar uma formação profissional crítica, reflexiva, ética, humanista, interativa e colaborativa.
- Estruturar e desenhar programas e instrumentos de planejamento didático, tendo como referência os diferentes objetivos de aprendizagem.
- Implementar e avaliar uma disciplina semipresencial intercampi no que tange à integração de estudantes de cursos distintos dos dois campi da UFV, às ferramentas metodológicas utilizadas, à organização dos conteúdos e recursos no AVA e ao desenvolvimento de competências pelos estudantes.

6. PERCURSO METODOLÓGICO

6.1 Delineamento da pesquisa

Estudo de natureza qualitativa e quantitativa, cujo objeto de estudo trata da criação de TEE em interface com as TIC, ancoradas nos pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético (VÁSQUEZ, 1977; MINAYO, 2010), de Paulo Freire (1996; 2005), de Amartya Sen (2000), de Lizarraga (2010) e na concepção pedagógica dialética (ANASTASIOU e ALVES; 2010; FREIRE, 2005). Possui características de produção tecnológica, traduzindo-se na criação de um processo de ensinagem inovador, que foi planejado, aplicado e avaliado no âmbito universitário pelos estudantes e tutores. O desenho metodológico utilizado ancorou-se nos pressupostos da pesquisa-ação.

A pesquisa-ação trata-se de uma metodologia para intervenção, que surgiu por volta da década de 1970, incorporando as finalidades de mudança política, conscientização e outorga de poder (*empowerment*), o que vai ao encontro dos pressupostos teóricos de Paulo Freire (GIL, 2010). Na educação, a pesquisa-ação é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, de forma que a investigação possa produzir um aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se investiga a prática e ao mesmo tempo age-se sobre ela (TRIPP, 2005; GIL, 2010; JESUS et al, 2011).

Pode ser definida como um tipo de pesquisa na qual é planejada e desenvolvida com ações que visam a resolução de um problema coletivo, onde os indivíduos envolvidos- pesquisadores e participantes-, se relacionam de modo cooperativo e participativo. Ela se caracteriza, contudo, não somente por contribuir para a aquisição/construção/validação de conhecimentos científicos, mas também por conduzir a ação social, com o intuito de alcançar resultados práticos (GIL, 2010; JESUS et al, 2011).

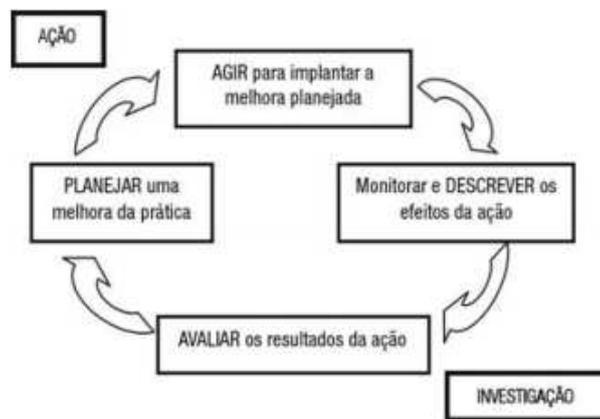
Na pesquisa-ação a participação é essencial; sendo que cada participante toma parte na ação e na reflexão de diferentes maneiras; busca-se, portanto, a inserção de todos os membros no processo, de forma a levá-los a um entendimento que visa à mudança profunda tanto no nível do pensamento quanto na ação. Assim, a mudança é a finalidade da pesquisa-ação, obtida a partir de uma reflexão teórica sobre um saber prático (problemas reais), que constitui a práxis; ou seja, é uma pesquisa que investiga a própria prática com a finalidade de melhorá-la (JESUS et al, 2011; TRIPP, 2005).

Preocupa-se, dessa maneira, com o processo investigativo em si, e inclui necessariamente o fazer, sendo os sujeitos vistos como seres autônomos e considerados agentes essenciais de sua própria evolução (THIOLLENT, 2009). Nas palavras de Jesus et al (2011, p. 1231):

“O processo e o produto são igualmente importantes e seu objeto é um fenômeno social. O pesquisador interage com o meio e participa com seus valores, considerando os dos outros. A pesquisa-ação se funda na negociação entre os participantes com vistas à tornar o processo flexível, vislumbrando a globalidade, a complexidade e a coerência do real”.

A pesquisa-ação, nesse sentido, requer ações estratégicas que podem ser representadas no **Diagrama 1** abaixo. Suas etapas podem ser entendidas como um ciclo, em que há o planejamento, a implementação, a descrição dos resultados e avaliação das mudanças ocorridas para o aperfeiçoamento da prática. Algumas características estão presentes nessa modalidade metodológica, e perfazem todo esse processo, que são: inovadora, contínua, pró-ativa estrategicamente, participativa, intervencionista, problematizadora, documentada, compreendida (TRIPP, 2005).

Diagrama 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



Fonte: Tripp (2005).

A presente pesquisa foi dividida nos seguintes momentos:

- Inicialmente foi realizada uma ampla revisão bibliográfica visando a definição dos pressupostos teórico-metodológicos que embasaram a criação das TEE.

- Desenvolvimento de um processo de ensinagem inovador, viabilizado pelos métodos e técnicas implementados a partir da criação da disciplina “Tópicos Especiais em Políticas de Saúde e Cidadania” (**Figura 5**).
- Trâmites do processo de oferecimento da disciplina nas instâncias superiores da UFV (PRE, coordenações de curso, colegiados de departamentos).
- Capacitação de tutores (docentes e estudantes de pós-graduação *stricto sensu*) para atuação na disciplina “Tópicos Especiais em Políticas de Saúde e Cidadania”.
- Oferecimento aos estudantes dos dois campi (Rio Paranaíba e Viçosa) de distintas áreas de conhecimento da disciplina supracitada, cujo conteúdo programático abordou temas transversais à formação profissional dos mesmos, modalidade EAD, semipresencial, que utilizou ferramentas pedagógicas fundamentadas nos referenciais teóricos das metodologias ativas de ensinagem, visando o desenvolvimento de competências pessoais, profissionais e digitais pelos estudantes.
- Avaliação da implementação da disciplina no que tange à integração de estudantes de cursos distintos dos dois campi da UFV; às ferramentas metodológicas utilizadas; à organização dos conteúdos e recursos no AVA; ao desenvolvimento de competências pelos estudantes e à condução teórico-prática dos docentes, tutores e estudantes. Foi realizada em distintos momentos durante o oferecimento da disciplina (avaliação formativa), sendo caracterizada como *diagnóstica* (por meio do Mapa Conceitual), *formativa* (avaliação dos estudantes pelos docentes e autoavaliação pelos próprios estudantes; materiais produzidos nos momentos presenciais e capacitações, observação participante e registros nos Diários de Classe); e *avaliação somativa* (somatório de notas decorrentes dos trabalhos realizados e participação dos estudantes no AVA).

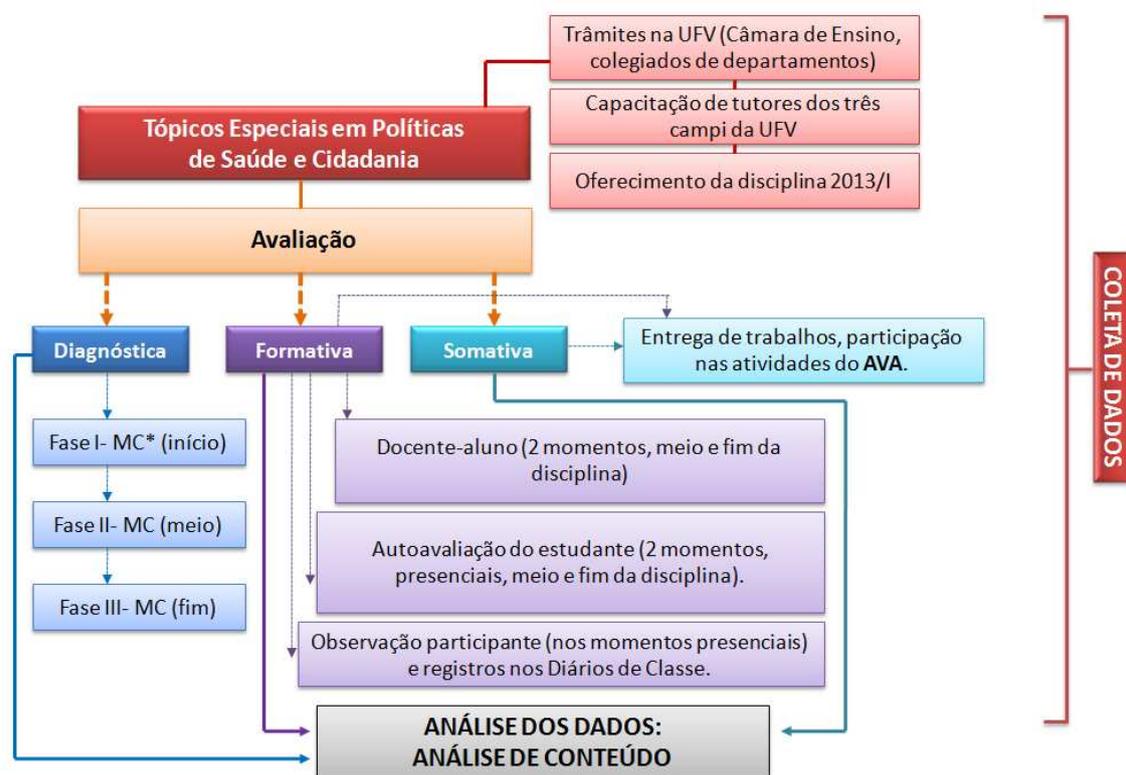


Figura 5- Percurso metodológico da disciplina Tópicos em Políticas de Saúde e Cidadania

*MC- Mapa Conceitual

A referida disciplina foi idealizada sob os pressupostos teóricos educacionais emancipatórios e críticos-reflexivos, e a escolha dos métodos mais adequados para a abordagem dos módulos teóricos foram previamente analisados e sistematizados por meio de uma ampla revisão bibliográfica, de forma que as técnicas metodológicas selecionadas contribuíssem para o desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) pelos estudantes.

6.2 Cenário do estudo

O estudo foi desenvolvido nos espaços acadêmicos da UFV, nos campi localizados nas cidades de Rio Paranaíba e Viçosa, integrados por meio de AVA, intercalando encontros presenciais e a distância.

6.3 Participantes da pesquisa

Os participantes que compuseram o estudo compreenderam estudantes dos campi de Rio Paranaíba e Viçosa da UFV, matriculados em cursos de graduação das quatro áreas de conhecimento (Ciências Biológicas, Ciências Humanas, Ciências Agrárias e Ciências Exatas) que optaram por cursar a disciplina “Tópicos Especiais em Políticas de Saúde e Cidadania”, além de estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado), docentes e gestores da referida instituição.

A população do estudo foi composta por 30 estudantes, sendo destinadas 15 vagas a cada campus da UFV. Estes estudantes estavam matriculados nos cursos de Dança, Cooperativismo, Educação Física, Enfermagem, Pedagogia, Administração, Nutrição e Engenharia de Alimentos, e encontravam-se em momentos distintos do curso, sendo que alguns estavam nos períodos finais e outros no meio do curso.

Além destes, foram capacitados um total de 11 docentes e estudantes da pós-graduação (para atuação como supervisores pedagógico e do AVA, orientadores de aprendizagem, tutores e cotutores), para mediação dos processos de ensinagem desenvolvidos, bem como por gestores (profissionais ligados à PRE e Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância – CEAD) da UFV.

Os estudantes de pós-graduação eram graduados em Nutrição, e cursavam mestrado no PPGCN, tendo experiência de atuação com métodos ativos de ensino, aprendizagem e avaliação. Os docentes que realizaram a capacitação para exercício da tutoria atuavam nas áreas de Educação, Ensino a Distância, Engenharia de Alimentos, Ciências Contábeis, Medicina, Enfermagem, Nutrição e Ciências Biológicas, sendo que a maioria não possuía experiência com metodologias ativas e educação a distância.

Conforme se destaca na **Figura 6**, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) constituiu-se dos seguintes sujeitos: coordenador geral, coordenador, supervisor pedagógico e do AVA, orientadores de aprendizagem (OA), tutores e cotutores, cujas funções encontram-se definidas abaixo:

- *Coordenador geral* (Rosângela Minardi Mitre Cotta, orientadora do projeto): supervisão geral da disciplina, do AVA, capacitação e suporte

pedagógico aos supervisores, OAs, tutores, co-tutores, pesquisador e técnico do AVA;

- *Cocoordenador* (Luciana Saraiva da Silva- mestranda do PPGCN/UFV): auxílio às atividades da coordenadora.
- *Supervisor* (Leci Soares Moura e Dias- PRE/UFV e Silvane Guimarães Silva Gomes- CEAD/UFV): supervisão das atividades pedagógicas desenvolvidas nos momentos presenciais e no AVA dos dois campi da UFV; suporte pedagógico aos OAs.
- *Orientador de Aprendizagem* (Viçosa: Brunella Alcântara- docente do Departamento de Medicina e Enfermagem/UFV; Rio Paranaíba: Aline Campos- doutoranda do PPGCN/UFV): suporte necessário às atividades didáticas desenvolvidas pelos tutores e cotutores de cada campus;
- *Tutor e cotutor* (Viçosa: Tiago Ricardo Moreira e Carla de Oliveira Barbosa Rosa- docentes do Departamento de Medicina e Enfermagem/UFV e Nutrição e Saúde/UFV respectivamente; Rio Paranaíba: Moema Lopes Ramos- Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde; Fabrícia Queiroz Mendes- Instituto de Ciências Agrárias; Maria Auxiliadora da Silva- Instituto de Ciências Humanas e Sociais): desenvolvimento das atividades didáticas presenciais e a distância com os estudantes, em cada campus;
- *Observador/pesquisador* (Érica Toledo de Mendonça- doutoranda/pesquisadora; Vicente de Paula Lélis e Paulo Marcondes Carvalho Júnior- coorientadores): observação de todo o processo didático-operacional da disciplina, apoio logístico e suporte didático aos tutores e cotutores.

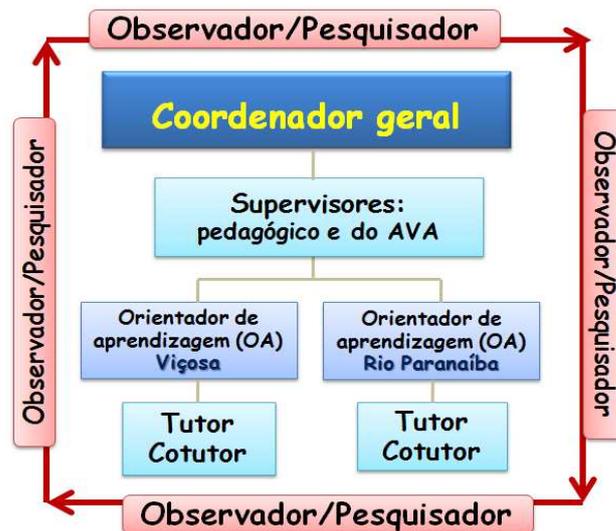


Figura 6- Representação dos recursos humanos envolvidos na disciplina Tópicos Especiais em Políticas de Saúde e Cidadania.

6.4 Referencial Teórico-conceitual

Os pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético (VÁSQUEZ, 1977; MINAYO, 2010), da pedagogia libertadora de Paulo Freire (1996; 2005), dos preceitos ligados aos conceitos de desenvolvimento e liberdade, de Amartya Sen (2000), e ainda as metodologias ativas de ensinagem e as competências descritas por Lizarraga (2010), Noguero (2007) e Zabalza (2009) necessárias à formação profissional de nível superior, embasaram a elaboração das TEE e as discussões que dela se originaram.

Partiu-se do pressuposto de que a educação não é um processo autônomo, mas que guarda estreita relação com as formações sociais em que está estruturada. Há uma gama de práticas e saberes construídos que se realizam em conjunto e em relação com a totalidade social, que agrega a instância econômica, composta de forças produtivas e relações de produção; e uma superestrutura, formada por instâncias jurídico- políticas e ideológicas (MINAYO, 2010).

Estruturas estas que se interrelacionam com outros elementos, que dela fazem parte, como as práticas educativas, as estruturas curriculares que as embasam; as diretrizes estabelecidas por organismos nacionais e internacionais para a educação; as relações de produção e econômicas, que determinam as demandas a serem atendidas pelos distintos perfis profissionais na sociedade; as correntes pedagógicas que influenciam as práticas educativas em determinado tempo e

sociedade; as ideologias presentes nos distintos âmbitos profissionais, dentre outros (LIMA, 2008). Sob essa ótica, ao reproduzir saberes específicos, as práticas educativas transmitem a visão de uma ideologia dominante, que reflete aspectos ligados à divisão técnica e social do trabalho, quando, na verdade, as mesmas deveriam se guiar também pelas necessidades dos distintos grupos, de forma problematizadora. Reside aí a importância de se desenvolver práticas de educação emancipatórias, que instrumentalizem os sujeitos para as mudanças necessárias que se almejam para a sociedade.

Dito de outra maneira, o objeto que aqui foi discutido (de uma forma ampla, as práticas educativas), trata-se de uma instituição eminentemente social; que sofre influências das características individuais dos sujeitos (motivação, conhecimentos prévios) e do contexto social. O sujeito histórico transformador é produto do meio e das relações que estabelece com este, sofrendo influências das visões dominantes e da cultura como produtora de categorias como pensar, agir, sentir e expressar de determinado grupo. Neste espaço ainda se articulam concessões, conflitos, subordinações, resistências, expressão de subjetividades, e ainda um lugar com a espessura do cotidiano por onde passam e ganham cor processos políticos e econômicos, sistemas simbólicos e o imaginário social (PERRENOUD, 1999; DEPREBISTERIS e TAVARES, 2009).

A teoria marxista, que teve como precursor Karl Marx, no século XIX (foi desdobrada posteriormente em inúmeras tendências, que influenciaram muitos pensadores e sociedades) buscou, assim, refletir sobre esse tecido social e o ser humano que faz parte dele; a ênfase era dada à dialética das relações do indivíduo com a sociedade, entre as ideias e a base material, entre a realidade e sua compreensão pela ciência, como também às correntes que enfatizavam o sujeito histórico e a luta de classes. A partir dessas ideias, então, surgiram as correntes que explicavam o desenvolvimento social, sob os pressupostos marxistas, que são o materialismo histórico e dialético (MINAYO, 2010).

O materialismo dialético estuda a sociedade e a reconhece como histórica, em um processo de dinamismo, provisoriedade e transformação, no qual os sujeitos históricos tecem críticas às ideologias, na tentativa de articulação entre eles e o objeto, ambos históricos. O materialismo histórico, por sua vez, pode ser entendido como um caminho teórico, enquanto que o dialético como uma estratégia metodológica; porém estão estreitamente vinculados. O historicismo é o centro, o

elemento motor, e a dialética o método, a dimensão revolucionária (MINAYO, 2010).

A primeira tese da dialética diz respeito à especificidade histórica, destacando que não existe nada totalmente fixo, acabado, estático; nem ideias, nem instituições sociais, podendo toda a vida humana estar sujeita a mudanças e a reconstruções. A lógica da dialética, dessa forma, introduz na compreensão da realidade os princípios do conflito e da contradição, que justificam a transformação (MINAYO, 2010).

Nesse sentido, não se constrói nada fora da história e nem esta é produto de ideias, mas sim do vivido, do concreto; ou seja, fenômenos históricos e sociais são produtos de ações, relações e interações entre os sujeitos e a estrutura social, num processo constante de (re)construção e (re)produção. Goldmann (1980) apud Minayo (2010) já apontava que os seres humanos não podiam ser vistos como meros objetos de investigação, uma vez que eram eles que construíam seu mundo, suas estruturas, sua ideologia.

A segunda tese da dialética marxista é a da totalidade, que compreende a realidade como uma oscilação permanente entre as partes e o todo, que devem se esclarecer mutuamente; o particular não existe senão quando vinculado ao geral e vice-versa.

O terceiro princípio, por sua vez, é o da união dos contrários, no interior das totalidades dinâmicas e vivas. Nele, as partes e o todo se entrelaçam e se conformam na produção, no consumo, na cultura, na política estatal e na regulação dos fenômenos sociais (TRIVINOS, 1995).

As leis advindas dessas teses são, segundo Trivinos (1995):

- *Lei da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa*, que estabelece quais mecanismos atuam no processo de desenvolvimento das formações materiais (objetos, coisas e fenômenos);
- *Lei da unidade e luta dos contrários*, ou lei da contradição, que defende que elementos opostos estão interconectados no processo de transformação, e são a fonte desta;
- *Lei da negação da negação*, que argumenta que na luta dos contrários, o novo que surge não elimina o velho em absoluto, ele permanece com elementos do antigo. A evolução histórica, partindo

destas concepções, ocorre por meio dos confrontos entre diferentes classes sociais.

“É na práxis que o marxismo reconhece a possibilidade de emancipação subjetiva e objetiva do ser humano e a destruição da opressão enquanto estrutura e transformação da consciência. Ou seja, as transformações das ideias sobre a realidade e a transformação da realidade, no pensamento dialético, caminham juntas (MINAYO, 2010, p. 120)”.

A dialética é assim, a arte da discussão, da mutabilidade do mundo a partir do conflito das contradições, que dá origem ao desenvolvimento, a mudança, a transformação e a produção de novo conhecimento (TRIVINOS, 2008).

No método dialético, então, a tese é contestada, de maneira analítica, sendo a análise o momento interno dentro da dialética; o pensamento inicial, constatado sua “inveracidade” ou inadequação é revisto, e surge assim a antítese. Após reconstrução dos pólos que estavam em posições contrárias, há a superação, da qual surge a síntese. “A contradição só é boa enquanto e se ela for superada” (LIMA, 1994, p.445). Essas fases/momentos representam o movimento dialético, cujo resultado é a mudança, que não pode ser considerada acabada; as sínteses são sempre provisórias, podendo ser estas novas teses, que possuem uma verdade relativa, não representando toda a verdade (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009; LIZARRAGA, 2010).

Cabe destacar que os conceitos de análise e síntese se complementam reciprocamente, sendo assim inseparáveis e necessários à decomposição, recomposição, reconstrução, reagrupamento das partes do objeto, do fenômeno, do processo e da tese; sendo assim, para se realizar uma síntese com êxito é preciso analisar (LIMA, 1994; DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009; LIZARRAGA, 2010).

Conforme mudam as conformações sociais através dos tempos, mudam com elas as leis, a cultura, a educação; a realidade é mutante, e o que existe hoje é resultante da luta de forças/contradições, produzindo novas relações, novas formas de ver o mundo e de se relacionar com ele. Analisar a educação fora de um contexto histórico/material a destitui de sentido. Os aspectos históricos que se colocam e que se relacionam com o objeto estudado- a formação de profissionais por meio de tecnologias emancipatórias para atuação em contextos específicos-, são

o desenho da sociedade atual e suas peculiaridades, suas relações econômicas, políticas, ideológicas e sociais, o modelo assistencial em saúde fundamentado nos DSS, no SUS e nas DCN, dentre outros. O estudo parte de uma realidade que necessita ser revista- a realidade das práticas educativas tradicionais e reducionistas-, que formam profissionais descontextualizados para atuação no mundo do trabalho atual, aptos a enfrentar os problemas sociais cotidianos, presentes no mundo real de vida e trabalho.

Contudo, mudar esse contexto exige dos agentes (sociedade, instituições de ensino, docentes e estudantes) a tomada de consciência de si e do mundo e o aprimoramento das suas relações, com base na superação das contradições, na emancipação e na criação de novas verdades.

Assim, as propostas de mudanças no processo educacional universitário trazem imbricados estes conteúdos conceituais, que se manifestam e influenciam as práticas de seus agentes. Nesse sentido, uma *hipótese* que se coloca é a de que os estudantes incorporam, adotam ou rejeitam os paradigmas propostos, na medida em que reforçam ou entram em conflito com o restante da estrutura política e social e com o papel que desempenham ou desejam desempenhar nela (LIMA, 2008). Isso traz implicações importantes para a educação, uma vez que as práticas educativas que não correspondem ou que não estão em sintonia com a realidade do mercado de trabalho e/ou necessidades da sociedade, tendem a perder força e a serem, em algum momento, contestadas.

Assim, o processo de formação dos profissionais passa a ser objeto de negociação no mercado de trabalho, advindo das necessidades da sociedade. Dessa forma, a educação contemporânea, ao incentivar práticas inovadoras e problematizadoras da realidade, e ao trazer em seu bojo de mudanças o termo competências, geram também uma série de implicações nas esferas sociais, inspirando propostas de reforma do ensino e da formação profissional (LIMA, 2008).

Sem embargo, o fenômeno educativo não tem acompanhado os avanços sociais. O progresso tecnológico moderno não correspondeu a uma melhoria das práticas educativas, no sentido de evolução dos seres humanos para a liberdade e emancipação; mantém-se práticas que perpetuam situações de dominação e/ou opressão, ao negar aos indivíduos uma visão, postura e uma atitude mais crítica, reflexiva e criativa diante da realidade para a solução de problemas.

As práticas educativas estão inseridas na dinâmica das formações socioeconômicas e é no interior delas que a formação profissional eclode, muitas vezes sem atender ao perfil profissional condizente com a sociedade da informação. Sociedade que vivencia as mudanças trazidas pela globalização, pelas novas formas de viver e trabalhar, cujo dinamismo e flexibilidade do mercado e os problemas sociais decorrentes desse modo de produção, pedem transformações substantivas na formação de profissionais. Assim, assiste-se a um movimento que defende e incentiva a implementação de mudanças na educação, de maneira a adequar o sistema educacional às necessidades e anseios da população.

Exigem-se, cada vez mais, respostas adequadas aos problemas complexos da sociedade, que a formação tradicional, na maioria das vezes, não consegue atender; cresce a consciência da sociedade de que a educação é um bem necessário ao desenvolvimento e expandem-se as reformas curriculares no país, reivindicando junto aos cursos a (re)construção de currículos mais adequados à sociedade contemporânea. Uma boa análise da educação sobre os preceitos marxistas deve enfatizar as diferenciações e a complexidade das relações entre os docentes, os estudantes, as instituições e a sociedade, as diferenças e contradições entre suas práticas e concepções e incluir outras variáveis que dizem respeito à realidade vivida, articulando pensamento e base material, mantendo o nó de ligação entre o sujeito e a estrutura (MINAYO, 2010).

Criar e implementar tecnologias educacionais emancipatórias a estudantes universitários, sob essa ótica, transcende a visão reducionista ainda enraizada nas práticas educativas, e que forma cidadãos através da memorização de conteúdos, desconectados da vida real e dos problemas complexos que a sociedade apresenta. Essas tecnologias objetivam formar profissionais-cidadãos engajados na vida social, que saibam analisar, interpretar, refletir e planejar estratégias e resolver problemas de forma criativa, além de apresentar atributos éticos, humanistas e habilidades interpessoais. Todos esses aspectos delineiam o perfil de um indivíduo que tem na educação uma oportunidade de emancipação e empoderamento, que o torna livre e preparado para intervir e mudar seu entorno, conforme os pressupostos dialéticos.

É nessa perspectiva que este estudo se desenvolveu. Os pressupostos teóricos de Amartya Sen (2000), associados às concepções do educador brasileiro Paulo Freire (1996; 2005), apontam para a liberdade/empoderamento como

estratégias para o desenvolvimento (MARTINS et al, 2009). Segundo Sen (2000), o desenvolvimento de uma sociedade está intrinsicamente ligado ao processo de expansão das liberdades individuais que as pessoas desfrutam, determinadas por fatores e oportunidades sociais, econômicas, liberdades políticas e por condições habilitadoras como boa saúde, educação e incentivo ao aperfeiçoamento de iniciativas. O desenvolvimento desses determinantes é responsável por tornar os sujeitos agentes livres e sustentáveis, considerados motores propulsores do desenvolvimento.

As liberdades instrumentais podem ser divididas em cinco tipos:

- *Liberdades políticas*, que dizem respeito ao direito ao voto, à liberdade de expressão, à liberdade da imprensa;
- *Facilidades econômicas*, que propiciam aos indivíduos o acesso aos recursos econômicos com propósitos de consumo, produção ou troca;
- *Oportunidades sociais*, que são as disposições que a sociedade estabelece nas áreas de saúde, educação, dentre outras, que influenciam o modo de vida das pessoas e à participação mais efetiva na vida política e econômica;
- *Garantias de transparência*, que atuam como inibidoras da corrupção, da irresponsabilidade financeira e das transações ilícitas, determinante esse que não deve ser violado;
- *Segurança protetora*, que garante aos sujeitos uma rede de segurança social, em caso de situações emergenciais, como desemprego, miséria, desastres, dentre outros, que inclui dispositivos institucionais como benefícios aos desempregados, distribuição de alimentos em calamidades, etc. O desenvolvimento de todas as liberdades supracitadas aumenta as capacidades das pessoas e contribuem para o desenvolvimento (SEN, 2000).

Imbuídos da visão da importância do desenvolvimento dessas liberdades, este autor argumenta que estas não são fins do desenvolvimento, mas seus meios; o entendimento dessa questão parte do princípio de que indivíduos que possuem oportunidades sociais adequadas podem efetivamente moldar seu próprio destino e não serão vistos como meros beneficiários passivos de engenhosos programas de desenvolvimento, ou à mercê de um sistema que tolhe a capacidade de iniciativa e

criatividade destes sujeitos. Ademais, dadas estas oportunidades, as pessoas devem ser ativamente envolvidas na conformação de seu próprio destino; nesse interim, o Estado tem papel preponderante no fortalecimento, na proteção e na sustentação dessas capacidades humanas (SEN, 2000). Transcendendo esse debate para o campo da educação, isso significa que oportunizar aos estudantes a possibilidade de desenvolverem um processo de aprendizagem centrado na autonomia e na responsabilidade, os promovem a agentes, a um ser social mais completo, que ao interagir com o mundo em que vivem, podem influenciá-lo, tido assim como um membro do público e como participante de ações sociais, econômicas e políticas.

As escolhas que as pessoas têm e a forma como vivem é que determinam sua qualidade; sob esse aspecto, também são influenciadas por essa condição do sujeito como agente e da visão da liberdade como um produto social. Oferecer uma educação emancipatória, nesse sentido, é evitar que algumas liberdades substanciais e elementares sejam privadas do indivíduo, ao incitar/estimular no mesmo o desenvolvimento de competências que o permitem participar da vida social com atitude e segurança, no intuito de expansão das suas liberdades como meio do seu próprio desenvolvimento e do seu entorno.

Corroborando e complementando essas concepções, Freire (2005) argumenta que a educação como prática de liberdade é um processo que ocorre quando o indivíduo escreve sua própria vida, como autor e testemunha, ou seja, autobiografa-se, existencia-se, e historiciza-se; pensa o mundo e julga-o, expressa juízos, à medida que ele se apercebe como parte de um determinado contexto e problematiza-o, como testemunha de sua história, levando-o à tomada de consciência de forma reflexiva e a um agir mais responsável. É um processo no qual crescem juntas a consciência de si e do mundo. Assim, dar a oportunidade ao homem de (re)descobrir-se é torna-lo consciente, e este é o início da abertura para a prática da liberdade, áspero esforço da superação dialética das contradições, que transforma pensamento em práxis, que por sua vez transforma o mundo. O homem que se historiciza e busca reencontrar-se, ou seja, busca ser livre.

É claro que a educação sozinha não dará conta deste ambicioso processo; porém, a educação verdadeira, que torna o sujeito consciente das contradições do mundo, sejam estas de qualquer espécie, impelem este homem a ir adiante, a não acomodar-se, a desenvolver a consciência crítica, que abre caminho à expressão das insatisfações sociais, produzindo a desalienação e a emancipação, a partir do qual

ocorre a luta. Estas questões podem ser identificadas no pensamento de Freire (2005, p. 23): “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”.

A grande missão da educação, sob essa perspectiva, é libertar os oprimidos e guia-los no sentido de recuperarem sua humanidade, sua historicidade, a libertar-se de si e dos opressores, num processo consciente que busca a libertação não pelo acaso de sua procura, mas pela práxis de sua busca (FREIRE, 2005; FREIRE, 1996), num exercício contínuo de aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer e aprender a trabalhar e a conviver junto (LIZARRAGA, 2010; COTTA et al 2011; COTTA, MENDONÇA e COSTA, 2011; 2012).

Transferindo essa realidade para as práticas educativas, tem-se que muitas vezes as posturas e atitudes assumidas pelos indivíduos são reflexo direto da sua realidade vivida, onde estes são formados num meio cujo objetivo não é a promoção do indivíduo como ser humano, inserido num mundo de contradições, que precisam ser superadas para que haja a expansão das liberdades individuais, mas sim num contexto em que o foco do ensino e da aprendizagem é centrado nos resultados, e não no processo. Possivelmente esse sujeito terá dificuldades de libertar-se dessa situação e mobilizar-se e emancipar-se do seu entorno. É preciso, dessa forma, que utilizando os pressupostos dialéticos, haja uma transformação objetiva da situação opressora, efetivada no combate ao imobilismo, que emancipe os sujeitos e transforme a realidade opressora, da contradição, o que somente é possível ser feito por meio da ação e reflexão.

As DCN dos cursos de graduação objetivam não uma visão narrada da realidade, vista como estática, bem comportada, alheia à experiência existencial do mundo e dos educandos, que tem no educador o seu indiscutível agente transmissor de conteúdos (educação bancária), que compreendem os homens como seres vazios. Educação cujos conteúdos ministrados são retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram, e cuja característica principal é a sonoridade da palavra, e não sua força transformadora; não há saber, não há criatividade, não há transformação; há o estímulo à manutenção da ingenuidade, e não da criticidade (FREIRE, 1996).

Nesse cenário, premente é a necessidade de emersão dos indivíduos de seus contextos, como sujeitos cognoscentes, e no qual a educação problematizadora exige a superação da contradição educador-educando, da consciência dos mesmos

como seres duais, contraditórios, divididos, em relações com o mundo, que visam à superação da condição em que vivem como forma de surgimento de um homem novo, liberto. A educação problematizadora ganha destaque uma vez que tira o sujeito da imersão e o traz para a realidade dinâmica, propondo sua realidade desafiadora como problema, partindo da historicidade dos homens e considerando-os seres inacabados, inconclusos, e que por isso os impelem a buscar respostas, não no nível intelectual, mas da ação, da práxis. Há que se transcender as situações-limites e superar as contradições, para que se possam descobrir novas realidades e modos de atuar sobre elas, evitando visões parciais e focalizadas do contexto, visando a compreensão da totalidade.

“Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo ou uma peça bem alimentada da máquina. [...] o mundo não é um laboratório de anatomia nem os homens são cadáveres que devam ser estudados passivamente (FREIRE, 2005, p. 62, 152)”.

Indo ao encontro das diretrizes da UNESCO (DELORS, 1996) para a educação universitária: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender fazer e aprender a conviver junto, Freire (1996) coloca que uma das práticas mais importantes das ações educativas é viabilizar condições para que os educandos, em suas relações com os colegas, com os docentes e com o mundo se assumam como seres sociais e históricos, que pensam, se comunicam, transformam, criam, realizam sonhos; o entendimento é que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção, conduzindo a uma formação que vai muito além do pragmatismo pedagógico, ou do treino técnico-científico do educando, para formação voltada para a vida e para os problemas que dela emergem.

A educação como prática de liberdade é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica com a realidade; realidade que não é estática, nem ao menos constituída de verdades absolutas, mas sim sujeita a mudanças e superações. Nesse sentido, formar os sujeitos não é ação pela qual um indivíduo criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado, mas sim o instrumentaliza para a luta e para a redescoberta de si e do mundo, visando a expansão das liberdades individuais, emancipação e desenvolvimento.

6.5 Técnicas e instrumentos de coleta de dados

A implementação de TEE se configurou como uma proposta de intervenção, na qual os resultados oriundos do processo de implementação das capacitações para exercício da tutoria e do processo de ensinagem junto aos estudantes foram coletados por distintas técnicas - triangulação (avaliações diagnóstica, formativa e somativa).

A triangulação de técnicas permite olhar para o fenômeno estudado sob múltiplas perspectivas, a partir da utilização de inúmeras fontes de dados. Pode combinar métodos qualitativos entre si e de articular métodos quantitativos e qualitativos (entrevistas, questionários, observação e notas de campo, dentre outros), assim como diferentes métodos de análise dos dados: análise de conteúdo, análise de discurso, métodos e técnicas estatísticas, etc (AZEVEDO et al, 2013). Minayo (2010) complementa o exposto ao afirmar que estudos qualitativos e quantitativos, ao invés de se oporem, se complementam, promovendo uma construção mais elaborada e completa da realidade.

Como forma a identificar o desenvolvimento de competências pelos estudantes durante a participação nas atividades presenciais e à distância, e pelos docentes capacitados para atuação na disciplina “Tópicos Especiais em Políticas de Saúde e Cidadania”, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Construção do *Mapa Conceitual*, realizado em três momentos, conforme Figura 5 (Avaliação diagnóstica e formativa) para avaliação dos participantes – docentes e estudantes da pós-graduação capacitados para o exercício da tutoria e estudantes que cursaram a disciplina (*assessment*⁸). Por meio deste método buscou-se avaliar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre as políticas de saúde e cidadania e verificar sua evolução no decorrer do semestre letivo, na medida em que os conteúdos eram trabalhados. Por meio do MC buscou-se captar o movimento dialético do estudante na construção de seu conhecimento acerca destas temáticas (mobilização, reconstrução e elaboração - visão inicial, análise e síntese provisória).

⁸ Quando há referência ao processo de avaliação dos participantes do estudo- docentes e estudantes da pós-graduação capacitados para o exercício da tutoria e estudantes que cursaram a disciplina, empregou-se o termo *assessment*. No que se refere ao processo de coleta de dados para avaliação do processo de ensino e aprendizagem empregado utilizou-se o termo *evaluation*.

- *Questionário estruturado (Apêndice III)* utilizado para avaliação dos estudantes pelos tutores, que foi aplicado em dois momentos, conforme Figura 5 (avaliação formativa). Por meio deste instrumento avaliou o desenvolvimento de competências gerais, específicas e digitais pelos estudantes (*assessment*).
- *Questionário semiestruturado (Apêndice IV)* para autoavaliação dos estudantes e avaliação da disciplina por estes, que foi aplicado em dois momentos, conforme Figura 5 (Avaliação formativa). Através deste questionário avaliou-se o desenvolvimento de competências gerais, específicas e digitais pelos estudantes (*assessment e evaluation*).
- *Observação participante*, realizada pelos pesquisadores e participantes durante a realização das atividades presenciais e registros desta observação nos Diários de Classe, conforme Figura 5 (Avaliação formativa). Esta técnica constituiu-se em importante método avaliativo, uma vez que ao registrar as falas e percepções dos participantes da pesquisa acerca do processo de ensino implementado, reuniram-se informações e resultados relevantes acerca das práticas implementadas, permitindo uma reconfiguração do processo e *feedback* contínuos aos estudantes e equipe de tutores (ação-reflexão-ação) (*assessment e evaluation*).

Os instrumentos avaliativos foram aplicados em distintos momentos, no meio e ao final da disciplina (Figura 5) e pretenderam acompanhar o estudante que desenvolveu seu raciocínio não de forma lógica/matemática somente; mas acima de tudo a partir do desenvolvimento do pensamento cognitivo e reflexivo, numa constante continuidade e ruptura, na busca de construção de novos saberes (ANASTASIOU e ALVES, 2010).

6.5.1 Proposta de criação e desenvolvimento de Tecnologias Educacionais Emancipatórias

A busca por elementos que contribuíssem para a práxis profissional mais adequada à sociedade da informação, e que valorizasse os preceitos da formação ética, humanista e cidadã, integrando estudantes de distintos campi e distantes geograficamente foi realizada através da criação de processos de ensinagem

emancipatórios em interface com as TIC, por meio da elaboração, desenvolvimento e oferecimento da disciplina “Tópicos Especiais em Políticas de Saúde e Cidadania”, cujas ferramentas pedagógicas se basearam nas metodologias ativas de ensinagem, e cujos resultados visaram o desenvolvimento de competências pelos estudantes.

A referida disciplina foi proposta em consonância com a Resolução 02/2008/CEPE/UFV:

“Art. 3º: compete ao departamento a criação e o oferecimento de disciplinas na modalidade semipresencial, por sua iniciativa ou atendendo à demanda de Comissão (ões) Coordenadoras de Curso(s), ou da CEAD, podendo o processo ser formalizado pelo Departamento ou pela CEAD, e obedecendo às seguintes etapas: I- elaboração do programa da disciplina, contendo, obrigatoriamente, a indicação dos métodos e práticas de ensinagem que incorporem o uso integrado de novas tecnologias da informação e comunicação não-presenciais para alcançar os objetivos pedagógicos”.

A criação desta disciplina vai ao encontro da demanda atual da administração da UFV de criar mecanismos didáticos que integrem os dois campi (Rio Paranaíba e Viçosa), situados em municípios distantes cerca de 600 quilômetros. Assim, a PRE e a CEAD da UFV acolheram a proposta.

O Planejamento estratégico, didático e operacional da referida disciplina foi desenvolvido tendo como referência os pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia crítico-reflexiva (FREIRE; 1996; 2005; LIZARRAGA, 2010; NOGUERO, 2007; BLANCO, 2009; COTTA et al, 2011; COTTA, MENDONÇA E COSTA 2011; 2012; DELORS, 1996) (**Apêndice I**).

6.5.2 Capacitação dos tutores

A implementação das propostas contidas no Planejamento estratégico, didático e operacional da disciplina foi executada após a capacitação de docentes e estudantes de pós-graduação da UFV para exercício da tutoria. A seleção dos mesmos foi realizada mediante interesse espontâneo do docente em participar das atividades, ou mediante indicação da PRE da UFV, após contato com os campi e divulgação da proposta nos colegiados dos departamentos da instituição. Cabe ressaltar que puderam participar da tutoria docentes de quaisquer áreas de conhecimento e/ou departamentos.

Após seleção dos tutores, foram programadas capacitações dos mesmos, utilizando-se das metodologias criadas, desenvolvidas e validadas pelos coordenadores, supervisores, orientadores de aprendizagem, tutores e preceptores do curso de Desenvolvimento de Competência Pedagógica de Preceptores- DCP, desenvolvido pela Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM), em parceria com a *Organização Panamericana de Salud Publica* (OPAS), Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES) do Ministério da Saúde e Tele-Saúde da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) no ano de 2012, cujos planejamentos se encontram no **Apêndice II** (instrumentos de capacitação dos Módulos I e II).

6.5.3 Avaliação do processo de ensinagem

A avaliação do processo de ensinagem implementado foi realizada por meio da análise de critérios de ordem quanti e qualitativa (avaliação formativa) desenvolvidos na disciplina, centrando-se na análise da aquisição de competências pelos estudantes necessárias à práxis profissional.

A avaliação formativa deve ocorrer num *continuum*, ao longo de todo o processo, caracterizada por ser emancipatória e democrática, sendo uma prática que visa mudar a ideia de avaliação como produto, tendo o intuito de corrigir distorções, reforçar aspectos positivos, de maneira que haja tempo de reconduzir os processos de ensinagem. Esta modalidade avaliativa pressupõe o feedback imediato e contínuo aos estudantes e ajuste dos critérios à ação. Tem sido compreendida como regulação ou controle do processo de ensinagem, conforme os objetivos estabelecidos, reforçando práticas de aprender a aprender (PERRENOUD, 1999; ANASTASIOU e ALVES, 2010; LIZARRAGA, 2010; BLANCO, 2009).

Os objetivos da avaliação formativa, nesse sentido, são: recolher informações relativas ao progresso e às dificuldades dos estudantes; interpretar essas informações na perspectiva do alcance dos critérios de qualidade e dos objetivos propostos para o ensino; diagnosticar as origens das dificuldades dos estudantes, por meio do processo de autorregulação desenvolvido por estes; e, de acordo com os resultados, adaptar os processos de ensinagem para obtenção de êxito no processo educativo. Recuperar em processo é a ênfase da avaliação formativa. O aluno toma conhecimento de seus êxitos, suas dificuldades e/ou erros, e tem a oportunidade de autorregular seu processo de ensinagem;

concomitantemente, o professor também reformula suas estratégias de ensinagem. O erro nessa perspectiva não significa fracasso, mas indicador valioso de desempenho, no qual os estudantes são incluídos nos processos de tomada de decisões e assumem os riscos e o compromisso da aprendizagem juntamente com o professor (VASCONCELLOS, 1995; TRONCON, 1996; ANASTASIOU e ALVES, 2010).

Ademais, os processos avaliativos devem enfatizar os dados de desempenho dos estudantes em comparação com os objetivos instrucionais e o conjunto de competências a serem adquiridas que foram previamente estabelecidas. Inúmeras variáveis do contexto educacional, que inclui aspectos sociais da escola (organização, cultura institucional, filosofia pedagógica, dentre outros), questões interpessoais (relação professor-aluno, aluno-aluno) e individuais (interesse, motivação, experiência, estilo de aprendizagem, aptidão) influenciam os resultados e/ou desempenho do estudante, e devem ser considerados no contexto global da avaliação. Em geral, os métodos avaliativos a que os alunos são submetidos não contemplam essas perspectivas, pois centram-se em resultados e medidas da retenção/memorização de informações pelos educandos (STRUCHINER, RICCIARDI e VETROMILLE, 1998).

A avaliação pode ser entendida, assim, como o controle de qualidade do processo instrucional, na qual a modalidade formativa emerge como estratégia pedagógica de luta contra o fracasso e as desigualdades, ao privilegiar a individualização e diferenciação dos distintos sujeitos que aprendem (TRONCON, 1996; ANASTASIOU e ALVES, 2010).

Inúmeros autores destacam que a avaliação dos processos de ensinagem é uma tarefa complexa na qual não se pode falar que existem formas de avaliação triunfantes e/ou incontestes; e ainda que cada época reinventa seus instrumentos e ferramentas de avaliação, a depender da corrente de pensamento que sustente os processos educativos e das demandas da sociedade para as distintas profissões. O modo como a sociedade se organiza, define e configura as demandas sociais e educacionais, e os métodos de avaliação utilizados precisam ser coerentes aos pressupostos das correntes de pensamento educativas predominantes (VASCONCELLOS, 1995; TRONCON, 1996; ANASTASIOU e ALVES, 2010; BLANCO, 2009; LIZARRAGA, 2010; PERRENOUD, 1999).

A escolha dos métodos de avaliação deve ser feita levando-se em conta o que deve ser avaliado (requisito da validade) norteada pela finalidade da avaliação. Assim, para avaliação do processo de ensinagem desenvolvido (TEE) por meio da disciplina “Tópicos Especiais em Políticas de Saúde e Cidadania” foram empregados inúmeros instrumentos, tendo em vista a complexidade daquilo que se queria avaliar (a organização da disciplina propriamente dita e a contribuição das metodologias utilizadas no processo de ensinagem para desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências pelos estudantes), de forma que fosse possível a triangulação dos dados. Foi realizada com predomínio da modalidade de avaliação formativa, porém, abrangeu também uma fase diagnóstica e outra somativa.

As competências desenvolvidas pelos estudantes, que constam no Planejamento estratégico, didático e operacional da disciplina (Apêndice I) são as habilidades que integram as competências gerais (domínio cognitivo e metacognitivo, social e afetivo), específicas e digitais. Objetivando ampliar as possibilidades de avaliação, utilizou-se a triangulação de métodos e instrumentos de avaliação, integrados e combinados para a análise do conjunto do trabalho e não pela soma das partes (ANASTASIOU e ALVES, 2010).

6.5.3.1 Mapa Conceitual

O MC é considerado como uma estratégia potencialmente facilitadora de uma aprendizagem significativa que visa diagnosticar, junto aos estudantes, os conhecimentos prévios e as operações mentais (cognitivas e metacognitivas) que utilizam em seu processo de aprendizagem (ARAÚJO, MENEZES e CURY, 2003; ANASTASIOU e ALVES, 2010).

O método do MC pode ser definido como a construção de diagramas que indicam relações entre conceitos, ou entre palavras usadas para representar conceitos, organizados de forma hierárquica (do mais geral para o mais específico). Tais diagramas não devem ser confundidos com organogramas ou diagramas de fluxo, pois não implicam seqüência, temporalidade ou direcionalidade, nem hierarquias organizacionais ou de poder (ANASTASIOU e ALVES, 2010).

Pode ser utilizado em inúmeras circunstâncias e com objetivos distintos, razão pela qual é uma técnica flexível; servem como instrumento de análise do currículo, técnica didática, recurso de aprendizagem, meio de avaliação diagnóstica, formativa, dentre outras (AMORETTI, 2000).

No seu processo de construção utilizam-se figuras geométricas (elipses, retângulos, círculos), no interior das quais se encontram os conceitos principais, que podem estar mais no topo do mapa, e os secundários, localizados na parte mais inferior do mesmo, não sendo esta localização, portanto, uma regra. Outro elemento do MC são as setas e linhas, que ligam/relacionam os conceitos, e podem ser utilizadas para dar um sentido de direção a determinadas relações conceituais. Além destes, há a proposição, formada pelos conceitos e pela palavra-chave, que evidencia o significado da relação conceitual. Assim, mais do que a relação entre o lingüístico e o visual está a interação entre os seus objetos e os seus códigos (AMORETTI, 2000).

Para os estudantes, algumas vantagens na utilização do MC são evidenciadas, como por exemplo: a organização do seu conhecimento de maneira autônoma, retificando seu próprio raciocínio em função da construção do mapa, o que vai ao encontro da aprendizagem significativa inspirada em David Ausubel. Sob essa perspectiva, o MC possibilita ao estudante desenvolver um processo cognitivo de aprendizagem em que ele próprio orienta a aquisição de novas informações, uma vez que elas estarão diretamente relacionadas com a estrutura de conhecimento prévio. Entende-se por “estrutura de conhecimento prévio” aquela que o indivíduo possui no momento da aprendizagem, como produto da sua integração cultural. A estes conhecimentos/conceitos vão sendo incorporados outros, à medida que o estudante evolui no processo de construção do seu MC (AMORETTI, 2000; ANASTASIOU e ALVES, 2010).

O MC pode ser elaborado de maneira individual ou coletiva. O mapa coletivo implica na inclusão dos conhecimentos de todos e na criação, em comum, de conhecimentos novos, próprios ao grupo; processo no qual há o exercício de habilidades interativas, de trabalho em grupo, comunicação, colaboração, compartilhamento de informações e cooperação. Tanto a cooperação quanto a colaboração evidenciam a autonomia do processo cognitivo de classificação e a orientação dada pelo próprio aluno ao tentar adequar os seus conhecimentos aos conhecimentos dos colegas (AMORETTI, 2000; ARAÚJO, MENEZES e CURY, 2003).

Além dessas, há ainda a síntese de conhecimentos novos, uma vez que existe a possibilidade de interferência e modificação da informação recebida dos colegas, permitindo um processo contínuo e dinâmico de construção e (re)

construção de saberes (AMORETTI, 2000; ANASTASIOU e ALVES, 2010; ARAÚJO, MENEZES e CURY, 2003).

Como método avaliativo, ao analisar um mapa conceitual construído por um educando, o docente consegue identificar os conceitos que este já possuía, o que foi aprendido e também quais as dificuldades encontradas no processo de hierarquizar/identificar/listar os conceitos principais; ou seja, quais conceitos ainda não foram compreendidos e que portanto precisam ser melhor trabalhados nos momentos posteriores; se existem conceitos mal formados/aplicados; se ocorrem falhas na habilidade de organização do conhecimento; quais foram os processos cognitivos envolvidos; em qual profundidade o aluno processa determinado conteúdo; quais estruturas conceituais utiliza; como realiza a hierarquização, diferenciação, discriminação e integração de conceitos, e, por fim, se há mudanças conceituais e aprendizagem significativa (ARAÚJO, MENEZES e CURY, 2003). Para estes autores, numa perspectiva quantitativa, há a definição de alguns critérios que podem ser utilizados para avaliação do MC, como o número de conceitos aplicados, a presença (ou ausência) de conceitos importantes, o número de links, o número de links cruzados (links entre conceitos localizados em regiões diferentes do mapa conceitual ou entre mapas distintos), o número de níveis hierárquicos, dentre outros.

No presente estudo o MC foi aplicado com finalidade diagnóstica e como uma modalidade de avaliação formativa, realizado de forma coletiva, em três momentos: no início da disciplina, no meio e ao final, de forma que os sujeitos envolvidos no processo de ensinagem visualizassem a evolução do pensamento e do processo de construção do conhecimento que adotaram com a utilização dessa técnica. Convém ressaltar a importância da avaliação diagnóstica do MC, uma vez que, de acordo com Vasconcellos (1995), não há como avaliar um aluno sem conhecer o que ele sabe previamente; nesse sentido, investigar seu conhecimento anterior é um dos primeiros passos e atividade fundamental para a construção do conhecimento novo e para a interação do docente nesse processo.

A proposta incluiu a comparação de mapas construídos ao longo do semestre como uma forma de avaliar a evolução da aprendizagem dos discentes.

6.5.3.2 Panorama Sobe e Desce e *Wordle*

O Panorama Sobe e Desce foi criado pelas docentes Lia Márcia Cruz da Silveira e Denise Herdy Afonso, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), e é uma técnica que visa diagnosticar fatores motivadores, representados pelo SOBE, e desmotivadores, representados pelo DESCE, de participação/atuação em algum curso/cenário de trabalho/dentre outros. Nesta técnica são distribuídos *post-its* de 2 cores diferentes aos participantes para que estes possam listar, a partir de suas visões de mundo e experiências, os fatores que os motivam e desmotivam a participar ou exercitar determinada ação/atividade. É uma estratégia muito útil também para comparação e avaliação de processos de ensinagem, ao dar parâmetros avaliativos iniciais e finais.

Os resultados do Panorama Sobe e Desce podem ser representados por um diagrama de palavras denominado *Wordle*, no qual o tamanho das palavras e/ou expressões representam a quantidade de vezes em que estas são citados pelos entrevistados.

6.5.3.3 Diário de Classe

O Diário de Classe, de acordo com Zabalza (2011), é um instrumento narrativo e reflexivo que possibilita a obtenção de uma perspectiva completa de tudo que foi realizado e de sua sequência; permite ainda que seja realizada uma “leitura” mais profunda e pessoal dos acontecimentos, por meio do registro de sensações, imagens, experiências, o que leva a uma visão mais ampliada de todo o processo de trabalho e das relações que se estabeleceram, sendo um recurso de reflexão sobre a própria prática.

Cabe ressaltar que todos os indivíduos envolvidos no exercício da tutoria foram orientados a registrar as vivências e elementos importantes experimentados durante as capacitações e processos de desenvolvimento da disciplina, em um Diário de Classe.

6.5.3.4 Observação participante

Durante todo o processo de vigência dos momentos de capacitação para exercício da tutoria, das atividades presenciais (mediadas por videoconferência) e a distância da disciplina, os sujeitos envolvidos no processo de tutoria/supervisão/coordenação foram convidados a realizar a observação

participante das atividades, a fim de que se pudessem coletar dados que contribuíssem para a avaliação da disciplina e do desempenho dos estudantes.

Esta técnica consiste em um

“[...] processo pelo qual se mantém a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados [...] (MINAYO, 2010, p. 274)”.

Para Víctora (2000) observar se refere ao ato de “examinar” um grupo de pessoas ou um indivíduo dentro de um contexto, com o objetivo de descrevê-lo; é a observação de um problema previamente definido, que direciona os sentidos para elementos que em situações normais não haveria atenção por parte do observador.

A observação é dotada de intencionalidade, motivo pela qual deve ser sistemática (o observador tem objetivos definidos), planejada por meio de um roteiro de observação, premeditada, no intuito de ocasionar uma maior riqueza daquilo que se observa. Olhar é diferente de observar; olhar é perceber algo, enquanto que observar é pensar sobre a presença do objeto, intimamente relacionada à subjetividade e com a relação do observador com a realidade que o cerca, capaz de identificar interações e processos humanos, muitas vezes não apreendidos por meio da fala ou da escrita, subsídios para a seleção de informações, realização de diagnósticos, análises e tomada de decisões (DEPREBISTERIS e TAVARES, 2009).

A observação como forma de avaliação ocorre quando o docente observa os processos mentais que os estudantes realizam para a resolução dos problemas postos, suas atitudes frente ao trabalho individual/coletivo, observando dificuldades na sua condução e propondo alternativas para melhoria do desempenho, o que vai ao encontro da avaliação formativa.

Para que seja fidedigna é necessário que a observação participante ocorra ao longo do tempo/semestre letivo, de forma a manter o professor informado da evolução dos discentes no processo de ensinagem, e devem ser seguidos alguns critérios: definir com clareza aquilo que será observado, e as finalidades; diferenciar fatores de observação essenciais de acidentais; ter objetividade, descrevendo os fenômenos de acordo com o observado; registrar os fatos imediatamente na medida em que ocorreram, para evitar esquecimentos. Além disso, especificar o que deve ser observado, como proceder ao registro para garantir a

validade das observações e estabelecer a relação entre observado e observador (DEPREBISTERIS e TAVARES, 2009). Cabe ressaltar que é preciso criar um ambiente propício à observação, no qual as pessoas se sintam à vontade, de forma que não mudem suas atitudes pelo fato de estarem sendo observadas (VÍCTORA, 2000).

A observação participante no estudo em questão foi realizada com base num roteiro sistemático de observação (**Apêndice V**), e as impressões registradas em Diário de Classe, de forma a avaliar o desempenho dos educandos nos processos de ensinagem presenciais e a distância.

6.5.3.5 Aplicação de questionários estruturados

As fichas de avaliação que foram utilizadas pelos docentes para avaliação dos estudantes, e aquelas que foram distribuídas aos estudantes para avaliação da disciplina e autoavaliação foram estruturadas na modalidade fechada, na qual para cada pergunta existia um escore a ser marcado no intuito de mensurar o fenômeno que se desejava avaliar (Apêndices III e IV). No caso da ficha que foi preenchida pelo estudante, havia um espaço reservado à justificativa, caso fossem marcados os escores insuficiente e pouco suficiente.

6.5.3.6 Avaliação somativa da disciplina

A avaliação na modalidade quantitativa foi realizada por meio do acesso aos recursos que integravam o AVA, gerenciados através do controle de acesso dos estudantes, permitindo aos professores e tutores saber, por meio da identificação do usuário, quais acessaram ou não, em determinado período de tempo, o espaço da disciplina, os dias acessados e o número de acessos; possibilitou ainda identificar quais estudantes realizaram determinada avaliação (CEAD, 2012).

Além destes critérios, foram realizadas outras modalidades de avaliação, como resenha, sínteses individuais e coletivas, processamento de situações-problemas e glossário de temas, que se encontram descritos no Planejamento estratégico, didático e operacional da disciplina (Apêndice I).

6.6 Análise dos dados

A análise dos dados coletados na observação participante dos momentos presenciais e seu registro nos Diários de Classe, nos materiais produzidos nas

capacitações e momentos presenciais e nos MC foi realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo de Lawrence Bardin. Esta técnica propõe uma sequência para análise baseada nas seguintes etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2008; MINAYO, 2010). Os resultados foram analisados à luz dos pressupostos teóricos descritos no referencial teórico-conceitual.

Inicialmente foi realizada uma leitura flutuante e exaustiva dos dados de forma a haver uma familiarização com o texto e obter uma compreensão sobre o que o sujeito buscava transmitir. Em seguida procedeu-se à seleção temática, que consiste em identificar os núcleos de sentido, ou elementos semanticamente semelhantes, para posterior categorização.

Para Minayo (2010) a categorização se refere a uma operação classificatória, onde palavras e/ou expressões são organizadas pelo seu significado, ou analogia, num processo denominado redução do texto; ou seja, o texto ou documento de análise é recortado em unidades de registro, para agregação e classificação dos dados, dando origem às categorias, que representam a especificação dos temas.

As categorias são, portanto, classes, que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico agrupados em razão das características comuns desses elementos. A categorização tem por finalidade fornecer uma representação simplificada dos dados brutos, que passam a dados organizados, e comporta duas etapas: o inventário, no qual os elementos são isolados; e a classificação, etapa onde os elementos são repartidos, ou organizados (BARDIN, 2008; MINAYO, 2010).

Os dados oriundos dos questionários (Escala Likert) aplicados aos estudantes e aqueles preenchidos pelos tutores foram analisados por métodos estatísticos. A análise dos dados incluiu descrição das categorias do instrumento por meio de distribuição da média e desvio padrão. Para avaliação do desempenho das competências entre as fases I e II (avaliações no meio e ao final da disciplina) utilizou-se o teste de Mann-Whitney, considerando o nível de significância estatística de $p < 0,05$.

6.7 Aspectos éticos

Este estudo faz parte do projeto intitulado: *Programa de Inovação em Docência Universitária (PRODUS): uma proposta de (trans)formação no processo de ensino e aprendizagem para os cursos da área da saúde na Universidade Federal de Viçosa*, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Processo n. 23038.009788/2010-78, AUX-PE-Pró-Ensino Saúde, 2034/2010. Foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa (UFV), parecer número 241.923, em 05/04/2013 (**Apêndice VIa**). Projeto registrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFV sob número 40611264392.

As normas éticas para pesquisas que envolvem seres humanos foram rigorosamente seguidas em consonância com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Todas as técnicas de coleta de dados foram realizadas após autorização dos participantes, mediante garantia do seu anonimato, por meio da aplicação de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (**Apêndice VIb**).

A aplicação dos instrumentos de coleta de dados oferece como riscos aos participantes do estudo a divulgação de dados coletados e da identidade dos sujeitos, que serão eliminados pela garantia do sigilo quanto às informações confidenciais envolvidas, garantindo absoluta privacidade para os mesmos. No que diz respeito aos benefícios, os dados da pesquisa subsidiarão o planejamento de atividades de ensino e educação permanente com utilização de metodologias inovadoras no âmbito da UFV. Os dados oriundos das entrevistas serão utilizados para elaboração de tese de doutorado e materiais técnico-científicos (artigos, resumos para congressos, apresentações institucionais, dentre outros), e serão arquivados para estudos posteriores.

Após consolidação e análise dos dados oriundos da pesquisa, haverá o retorno aos órgãos institucionais da UFV que apoiaram o estudo- PRE e CEAD, aos docentes e tutores envolvidos e aos estudantes dos dois campi da UFV, acerca dos resultados da implementação das TEE, sob a forma de relatórios, reuniões, tese e artigos científicos.

7. RESULTADOS

7.1 Resultados gerais

Após construção do programa analítico das disciplinas NUT-NUR493 e tramitação das mesmas em inúmeras instâncias da UFV (Rio Paranaíba e Viçosa) e aprovação, foram realizadas reuniões com todos os diretores de centro (Humanas, Exatas, Biológicas e da Saúde e Agrárias), para que estes realizassem a divulgação da disciplina e seu oferecimento nas matrizes curriculares de seus cursos.

Após esse período, 21 cursos de graduação da UFV (campus Viçosa) optaram por oferecer a disciplina como optativa aos seus estudantes, que foram: Educação Física, Enfermagem, Licenciatura em Ciências Biológicas, Ciências Biológicas, Bioquímica, Zootecnia, Química, Licenciatura em Química, Ciência e Tecnologia de Laticínios, Engenharia de Alimentos, Agrimensura e Cartografia, Arquitetura e Urbanismo, Economia Doméstica, Geografia, Letras, História, Direito, Dança, Ciências Sociais, Pedagogia e Nutrição. No campus de Rio Paranaíba todos os cursos foram favoráveis à sua inserção na matriz curricular.

O quantitativo de estudantes interessados em realizar a disciplina teve um número expressivo no campus Viçosa (66 indivíduos que a inseriram em seus planos de estudos) e no campus de Rio Paranaíba houve 15 inscritos. Cabe ressaltar que foram oferecidas 15 vagas para cada campus.

Concluídas estas etapas, foram realizadas as duas capacitações de docentes dos dois campi e estudantes de mestrado e doutorado do campus de Viçosa para atuação como tutores, cotutores, OAs e supervisores pedagógico e do AVA, que aconteceram nos meses de abril e julho de 2013. Os participantes foram capacitados (em métodos ativos de ensino, aprendizagem e avaliação, AVA e discussão de temáticas relativas ao ensino universitário na atualidade, além dos assuntos referentes às políticas de saúde e cidadania que seriam abordados junto aos estudantes) por módulos temáticos, de forma que tudo que fosse trabalhado seria replicado por eles aos estudantes de seus respectivos campi. A descrição das capacitações pode ser visualizada no **Quadro 1** abaixo:

Capacitação	Data	Atividades realizadas	Técnicas/métodos de ensino trabalhados	Local	Carga horária
Módulo I	23, 24 e 25 abril 2013	<p><u>Dia 23/04/2013:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Recepção dos participantes - Mesa de abertura com os gestores da UFV - Apresentação do projeto e da disciplina - Panorama Sobe e Desce - Contrato de convivência - Objetivos do dia - Dinâmica de apresentação dos 	<p>Panorama Sobe e Desce</p> <p>Contrato de convivência</p> <p>Mapa Conceitual</p> <p>Problematização</p> <p>Dinâmica: cabeça, tronco, membros</p> <p>Aula narrada</p>	Departamento de Economia Rural	30 horas

		<p>participantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dinâmica de apresentação do curso - Construção do perfil de tutor e estudante - Compartilhamento dos perfis - Apresentação dos instrumentos de avaliação da disciplina - Avaliação e encerramento do dia. <p style="text-align: center;"><u>Dia 24/04/2013:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivos do dia - Wordle do Panorama Sobe e Desce - Apresentação do AVA - Objetivos da formação no âmbito universitário - Metodologias ativas de ensinagem - Construção do Mapa Conceitual (Fase I) - Abordagem do conteúdo programático da disciplina (Módulo I) <ul style="list-style-type: none"> - Problematização- Parte I - Encerramento do dia/Avaliação. - Visita à CEAD. <p style="text-align: center;"><u>Dia 25/04/2013:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivos do dia - Abordagem dos temas do Módulo I - Problematização- processamento da situação-problema: Parte II - Abordagem de temas referentes ao Módulo II- Exposição dialogada - Abordagem de temas referentes ao Módulo II- Exposição dialogada - Apresentação das atividades que serão desenvolvidas junto aos estudantes. - Avaliação e encerramento do dia. 	<p>Técnica de avaliação: Que bom, que pena, que tal... Exposição dialogada <i>Wordle</i></p>		
Capacitação	Data	Atividades realizadas	Técnicas/métodos de ensino trabalhados	Local	Carga horária
Módulo II	11 e 12 julho 2013	<p style="text-align: center;"><u>Dia 11/07/2013:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Recepção da equipe - Panorama Sobe e Desce - Compartilhando experiências inovadoras: práticas, vivências e percepções - Boas vindas com fotos e música - De volta ao começo - Contrato de convivência - Objetivos do dia - Sobre a experiência vivida: aprendizagem significativa - Construção do Mapa Conceitual (Fase II) 	<p>Panorama Sobe e Desce Contrato de convivência Tarjetas com perguntas Dinâmica “De volta ao começo” Mapa Conceitual Sistematização Trabalho em pequenos grupos e grande grupo Debate Varal de avaliação</p>	Centro e Ensino e Extensão (CEE)	20 horas

		<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem dos temas do Módulo 5 - Avaliação do dia <p style="text-align: center;"><u>Dia 12/07/2013:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Recepção criativa - Objetivos do dia - Wordle - Abordagem dos temas do Módulo 6 (O papel estratégico do SUS- Momentos I e II) - Construção do Mapa Conceitual (Fase III) - Varal de avaliação - Instrumentos de avaliação da disciplina. Feedback individual aos estudantes. AVA - Vídeo: Rubem Alves - Vídeo: Planejamento é TDB - Avaliação e encerramento do dia - Avaliação de cada um com uma palavra. 	Técnica de avaliação: Que bom, que pena, que tal...		
--	--	--	---	--	--

Quadro 1- Descrição das atividades desenvolvidas nos Módulos I e II da capacitação de docentes e estudantes da pós-graduação para exercício da tutoria.

Os materiais didáticos construídos pelos coordenadores para a disciplina foram aulas narradas, num total de nove, que foram gravadas nos estúdios da CEAD/UFV e inseridas no PVAnet à medida que os temas iam sendo abordados. As temáticas abordadas nas aulas foram as que seguem:

Aula narrada 1- Atuação multiprofissional, interdisciplinar e transdisciplinar: o exercício das competências e o desafio da troca de saberes.

Aula narrada 2- Mapa conceitual

Aula narrada 3- Determinantes Sociais de Saúde

Aula narrada 4- Modelos de sistemas de saúde e formulação de políticas sociais: escolhas ético-políticas das sociedades- Parte I

Aula narrada 5- Modelos de sistemas de saúde e formulação de políticas sociais: escolhas ético-políticas das sociedades – Parte II

Aula narrada 6- Trajetória histórica das políticas de saúde no Brasil: 1822-1930- Parte I

Aula narrada 7- Trajetória histórica das políticas de saúde no Brasil: 1930-1964- Parte II

*Aula narrada 8- Trajetória histórica das políticas de saúde no Brasil: 1964-1988-
Parte III*

Aula narrada 9- Sistema Único de Saúde: aspectos sociais e legais.

A disciplina foi oferecida durante 15 semanas, tendo sido desenvolvida em AVA e momentos presenciais distintos e concomitantemente nos dois campi. Cabe ressaltar que o PVAnet foi reestruturado para o formato desejado, de forma que integrasse os dois campi e que fosse ainda um espaço de diálogo da equipe de coordenadores, tutores, cotutores e OAs.

Além dessas, semanalmente, às segundas-feiras, eram inseridas comandas no PVAnet, que orientavam os estudantes acerca das atividades que deveriam realizar na semana vigente. Eram enviadas também comandas semanais aos tutores, cotutores e OAs, de forma a guiar suas ações junto aos estudantes e equipe. Estes instrumentos foram estratégias facilitadoras da organização das disciplinas, além de uma maneira de uniformização de condutas entre os atores dos dois campi.

Os momentos presenciais da disciplina, concomitantes nos dois campi, ocorriam aos sábados (foram realizados 1 encontro por mês, totalizando 4), que integravam os campi por videoconferência, o que propiciou grande interação e debate de temas pelos estudantes distantes geograficamente.

Além dos encontros presenciais intercampi, ocorreram também encontros presenciais em cada campus, nos quais cada grupo de tutores, cotutores e OAs encontravam seus estudantes para abordagem de temas específicos, para realização de *feedback* individual acerca do desempenho de cada um na disciplina, dentre outras atividades.

O **Quadro 2** abaixo faz uma síntese das atividades realizadas na disciplina com os estudantes, e apresenta os temas e métodos de ensino utilizados nos momentos presenciais (em cada campus e aqueles que integravam os campi por videoconferência) e os trabalhos postados pelos estudantes no decorrer do semestre letivo no PVAnet.

1. Momentos presenciais	Dia/Mês	Módulo temático abordado	Atividades/técnicas utilizadas
EM CADA CAMPUS			
Presencial 1	<i>Junho</i>	<u>Módulo 1-</u> Atuação multiprofissional, interdisciplinar e	- Processamento da situação-problema. - Método: problematização. - Avaliação da atividade:

		transdisciplinar: o exercício das competências e o desafio da troca de saberes. Módulo 2- Paradigmas da saúde e determinantes sociais da saúde.	O que aprendi hoje? <i>Em uma frase/palavra, avalie seu processo de aprendizagem no dia de hoje.</i> <i>Em uma palavra, descreva sua sensação no dia de hoje.</i>
Presencial 2	Julho	<i>Feedback</i> individual (desempenho dos estudantes e notas obtidas até o momento).	- Organização de um quadro contendo as avaliações quantitativas e qualitativas dos estudantes. - Diálogo entre tutor e estudante.
Presencial 3	Agosto	Módulo 1- Atuação multiprofissional, interdisciplinar e transdisciplinar: o exercício das competências e o desafio da troca de saberes. Módulo 2- Paradigmas da saúde e determinantes sociais da saúde. Módulo 3: Modelos de sistemas de saúde e formulação de políticas sociais: escolhas ético-políticas das sociedades.	- Discussão das dúvidas e conceitos referentes aos 3 Módulos trabalhados. - Discussão do Glossário de temas. - Construção da Mapa Conceitual Fase II. - Avaliação do dia.
2. Momentos intercampi (videoconferência)	Dia Mês	Módulo temático abordado	Atividades/técnicas utilizadas
Intercampi 1	25 de maio	Módulo 1- Atuação multiprofissional, interdisciplinar e transdisciplinar: o exercício das competências e o desafio da troca de saberes.	- Panorama Sobe e Desce. - Dinâmica de apresentação dos estudantes e tutores. - Contrato de convivência. - Apresentação da disciplina. - Apresentação do AVA. - Objetivos da formação no âmbito universitário. - Mapa conceitual Fase I - Avaliação do dia: Que bom, que pena, que tal...
Intercampi 2	06 de julho	Módulo 3: Modelos de sistemas de saúde e formulação de políticas sociais: escolhas ético-políticas das sociedades.	- Panorama Sobe e Desce. - Resgatando e integrando os conteúdos dos Módulos I, II e III. - Avaliação da disciplina (Fase I- Ficha de avaliação e autoavaliação do estudante)- Anexo III. - Avaliação do dia: Que bom, que pena, que tal... - Avaliação do dia: “Como entrei e como estou saindo em relação ao aprendizado dos conteúdos?”
Intercampi 3	03 de agosto	Módulo 5: Sistema Único de Saúde: aspectos sociais e legais Módulo 6: Democracia participativa, cidadania e construção de políticas públicas	- Leitura e sistematização de artigos (trabalho em pequenos grupos e grande grupo). - Debates.
Intercampi 4	31 de agosto	Encerramento da disciplina. Estudantes e docentes de Rio Paranaíba em Viçosa.	- Acolhimento dos estudantes e gestores e docentes da UFV. - Mesa de abertura com os gestores da UFV. - Conhecendo e integrando com os pares. - Panorama Sobe e Desce. - Construção do Mapa Conceitual (MC) (Fase III).

		Integração intercampi. Avaliação geral da disciplina, encerramento de atividades (mapa conceitual e preenchimento da Fase II da ficha de avaliação e autoavaliação dos estudantes).	- Avaliação da disciplina (Ficha de avaliação Fase II). - Exibição do vídeo da turma. - Rodada de avaliações respondendo as seguintes questões: - <i>O que considere mais inovador na disciplina NUT-NUR493?</i> - <i>Qual foi o momento onde pude vivenciar o maior aprendizado?</i> - <i>O que mais me chamou a atenção?</i> - <i>O que achou da integração dos campi Viçosa e RP?</i> - <i>Como você entrou e como está saindo em relação ao conhecimento de Políticas de Saúde e Cidadania?</i> - Avaliação e encerramento do dia: Que bom, que pena, que tal...
--	--	--	--

AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

3. AVA	Mês	Módulo temático abordado	Atividades/técnicas utilizadas
<i>Participação em fóruns</i>	<i>Abril</i> Fórum “Semana Zero” 13 a 17 de maio	<u><i>Módulo 1-</i></u> Atuação multiprofissional, interdisciplinar e transdisciplinar: o exercício das competências e o desafio da troca de saberes.	Comentário/reflexão no fórum acerca dos textos indicados/lidos: - O difícil facilitário do verbo ouvir - Sensibilizando nossos olhares - O que é um grupo - Escutatório
	<i>Abril</i> Fórum “Semana 2” 27 a 31 de maio	<u><i>Módulo 1-</i></u> Atuação multiprofissional, interdisciplinar e transdisciplinar: o exercício das competências e o desafio da troca de saberes.	Comentário/reflexão/o que mais destacou como relevante na leitura dos artigos e textos no fórum: - <i>Capítulo do livro</i> “Uma agenda para a saúde- Eugênio Vilaça. Capítulo 4: Um novo paradigma sanitário: a produção social da saúde. (MENDES, E. V. Uma agenda para a saúde. Editora Hucitec, São Paulo, 1996.). - BUSS, P. M.; PELLEGRINI FILHO, A. A saúde e seus determinantes. <i>PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva</i> , Rio de Janeiro, 17 (1): 77-93, 2007. - MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. <i>Ciência e Saúde Coletiva</i> [online]. 2008, vol.13, suppl.2, pp. 2133-2144. ISSN 1413-8123. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf - BERBEL, N. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? <i>Interface- Comunicação, Saúde, Educação</i> , v.2, n.2, 1998. (PVAnet). - PRADO, M. L. et al. Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. <i>Escola de Enfermagem Anna Nery</i> (impr.)2012 jan-mar, v. 16, n. 1, p. 172-177.
	<i>Abril</i> <i>Fórum realizado</i>	<u><i>Módulo 1-</i></u>	Os estudantes deveriam construir o perfil do estudante de acordo com a seguinte questão:

	<i>na Semana 2: específico para o campus Viçosa (atividade que não pôde ser concluída num dos momentos presenciais)</i>	Atuação multiprofissional, interdisciplinar e transdisciplinar: o exercício das competências e o desafio da troca de saberes.	<i>“O que se espera do estudante/futuro profissional na atualidade, dadas as exigências do mundo contemporâneo de trabalho?”</i>
<i>Atividades que os estudantes postaram no PVAnet</i>	Síntese individual Síntese coletiva Integrando os três módulos Glossário de temas Linha do tempo Síntese do SUS		

Quadro 2- Síntese dos planejamentos dos momentos presenciais em cada campus e intercampi, e das atividades/métodos de ensino empregados nas disciplinas NUT-NUR493.

O oferecimento das disciplinas semipresenciais para os campi de Viçosa e Rio Paranaíba apresentou resultados muito positivos, tanto no que se refere à utilização de metodologias ativas de ensino, aprendizagem e avaliação em AVA, como por todos os resultados listados abaixo e que puderam ser verificados no decorrer das atividades desenvolvidas:

- *Integração dos campi (distantes geograficamente quase 600 Km);*
- *Integração entre estudantes de diferentes áreas de conhecimento;*
- *Desenvolvimento de competências pelos estudantes;*
- *Atuação de toda a equipe envolvida (tutores, cotutores, OAs, coordenação, supervisoras);*
- *Trabalho com conteúdos transversais ligados a cidadania, ética, solidariedade, políticas públicas e sociais etc;*
- *Capacitação de estudantes de pós-graduação para o exercício da docência em métodos ativos de ensino, aprendizagem e avaliação;*
- *Capacitação de docentes para o exercício da tutoria com uso de métodos ativos de ensino, aprendizagem e avaliação;*
- *Integração entre a PRE, a CEAD, o PPGCN e o DNS, por meio do PRODUS.*

Esses fatos podem ser verificados nos depoimentos/falas dos atores envolvidos, bem como pela expressão não-verbal dos mesmos, observadas durante

as capacitações e momentos presenciais da disciplina, registradas por meio de fotografias e em Diários em Classe.

De um total de 30 estudantes matriculados, somente 2 abandonaram a disciplina no meio do semestre, uma aluna em Viçosa e outra em RP, e os demais obtiveram pontuação suficiente para aprovação. Ademais, muitos estudantes que cursaram a disciplina e que estavam formando demonstraram grande interesse pela área temática trabalhada nas disciplinas e pelas metodologias ativas e ensino a distância, que relataram à equipe a procura por programas de pós-graduação nestas áreas, como mestrados e *lato sensu*.

Ressalta-se ainda a concretização da parceria entre a PRE, da CEAD, o PPCGN, o DNS, e de todos os docentes e estudantes de pós-graduação envolvidos na tutoria.

No que diz respeito às limitações do estudo, ressalta-se a dificuldade de inserção dos docentes no processo de tutoria de disciplinas no formato aqui apresentado, pois estas exigem grande dedicação e dispêndio de carga horária (CH), tanto presenciais como a distância, muito além das 60 horas oficiais da disciplina. O formato tradicional de reconhecimento do trabalho docente constitui-se em um grande entrave para a operacionalização de disciplinas no formato aqui apresentado, pois consideram-se apenas as 60 horas da disciplina a ser dividida entre todos os docentes envolvidos na tutoria, quando na prática estes necessitaram dedicar um tempo muito superior para a realização das atividades, uma vez que atuaram concomitantemente.

Para concluir, acredita-se que o desenho metodológico proposto possa servir de base para a elaboração de novas propostas inovadoras que integrem docentes e discentes dos distintos campi da UFV, encurtando as distâncias físicas e potencializando a utilização de tecnologias educacionais emancipadoras.

7.2 Produção técnico-científica

Os dados originados da pesquisa foram apresentados sob a forma de três artigos, que serão mostrados na sequência:

- **Artigo 1-** Título: *Paradigmas e tendências do ensino universitário: a metodologia da pesquisa-ação como estratégia de formação docente*. Artigo submetido e aprovado à Revista Interface- Comunicação, Saúde e Educação. O

documento comprobatório da aprovação para publicação encontra-se posteriormente ao artigo.

- **Artigo 2-** Título: *Avaliação do profissionalismo em estudantes da área da saúde: uma revisão sistemática.*
- **Artigo 3-** Título: *Desenvolvimento das competências do profissionalismo no âmbito do trabalho transdisciplinar inovador: rompendo barreiras.*

ARTIGO 1

*Paradigmas e tendências do ensino universitário: a metodologia da pesquisa-ação
como estratégia de formação docente*

Paradigmas e tendências do ensino universitário: a metodologia da pesquisa-ação como estratégia de formação docente

Paradigms and trends in higher education: the methodology of action research as strategy of teacher training

Paradigmas y tendencias en la educación superior: la metodología de investigación-acción como estrategia de la formación docente

Mendonça, Erica Toledo. Docente do Departamento de Medicina e Enfermagem da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais, Brasil. E-mail: erica.mendonca@ufv.br

Cotta, Rosângela Minardi Mitre. Docente do Departamento de Nutrição e Saúde da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais, Brasil. E-mail: rmmitre@ufv.br

Lelis, Vicente de Paula. Pró-Reitor de Ensino da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais, Brasil. E-mail: vlelis@ufv.br

Carvalho Junior, Paulo Marcondes. Docente da Faculdade de Medicina de Marília- FAMEMA, Marília, São Paulo. E-mail: marcondes.paulo@gmail.com

Resumo

Objetivo: discutir sobre os paradigmas e tendências do ensino universitário na atualidade, apontando estratégias de formação docente. Utilizou como método a pesquisa-ação; os dados foram coletados mediante as técnicas do Panorama Sobe e Desce, *Wordle* e Diários de Classe, durante a realização de capacitações docentes para exercício de tutoria em disciplina semipresencial. Resultados: Os depoimentos dos participantes apontaram para uma insatisfação no uso do modelo tradicional de ensino; a

importância do professor estar aberto ao novo; e ainda que a utilização de processos inovadores de ensinagem foi considerada importante estratégia de mudança de paradigma educacional. O processo de capacitação de docentes universitários mostrou-se eficaz no que tange à conscientização destes indivíduos quanto à importância de se inserir o ensino na agenda das prioridades da universidade.

Palavras-chave: Tecnologia; Inovação; Ensino; Aprendizagem; Tutoria.

Abstract

Objective: discuss the paradigms and trends in higher education today, pointing strategies for teacher training. Used as a method action research, data were collected using the techniques of Panorama Up & Down, Wordle and Daily Class, while conducting training teachers for tutoring blended exercise discipline. Results: The interviews with participants indicated a dissatisfaction in the use of the traditional teaching model, the importance of being open to new active methods with motivation and proactivity. The use of innovative teaching and learning processes was considered important for the teaching paradigm shift. The process of training professors designed with dialogical and participatory manners was effective to grow awareness by the importance of introducing teaching priorities in the university calendar.

Keywords: Technology, Innovation, Teaching, Learning, Mentoring.

Resumen

Objetivo: discutir sobre los paradigmas y tendencias en la educación universitaria de hoy, señalando las estrategias para la formación docente. Se utilizó como método la investigación-acción; los datos fueron obtenidos mediante las técnicas Panorama Arriba y Abajo, Wordle y diarios de aula, durante las capacitaciones de los docentes para el ejercicio de la tutoría en asignatura semipresencial. Las entrevistas indicaron una insatisfacción en el uso del modelo tradicional de la educación; la importancia del docente estar abierto a novedades; y aun que el uso de procesos innovadores de enseñanza y aprendizaje se consideró como importante estrategia de cambio de paradigma de la educación universitaria. El proceso de

formación de los profesores universitarios fue eficaz en lo que respecta a la concientización de estas personas para la inserción de la enseñanza en la agenda de las prioridades de la universidad.

Palabras clave: Tecnología; Innovación; Educación; aprendizaje; tutoría.

Introdução

Na atualidade, a discussão sobre os paradigmas e as tendências do ensino no âmbito universitário vem ganhando cada vez mais espaço na agenda da formação docente. A experiência e vivências dos autores na área de ensino na saúde, metodologias ativas de ensino, aprendizagem e avaliação, além do desenvolvimento e implementação de métodos de ensinagem^(h) no trabalho com estudantes e docentes universitários em capacitações e tutorias, especialmente em ambientes de ensino tradicional, motivou a realização deste trabalho.

Destarte, é foco deste estudo refletir sobre o processo de transformação dos métodos de ensino, aprendizagem e avaliação, tendo como referência o docente como agente de transformação¹. Para tal, a pesquisa-ação foi a estratégia metodológica utilizada, dando voz a estes agentes.

Para uma melhor caracterização do problema, torna-se importante abordar os paradigmas educacionais vigentes e as tendências preconizadas pelas políticas públicas para a educação universitária na atualidade.

O modelo de ensino predominante, denominado *tradicional*, caracterizado pela transmissão de conhecimentos, pela ênfase na memorização em detrimento da reflexão crítica, designado por Freire² como educação bancária, baseia-se essencialmente em aulas expositivas, onde o professor é o detentor de conhecimentos e grande protagonista, cabendo aos estudantes repetirem fidedignamente os conteúdos memorizados nas provas classificatórias^{3, 4, 5, 2}.

^(h)Ensinagem: de acordo com Anastasiou e Alves⁵ este termo indica uma prática social complexa entre os sujeitos (professores e alunos), que engloba tanto as ações ligadas ao ensinar quanto ao apreender, decorrentes de atividades realizadas em sala de aula e fora dela; transcende o simples ato de transmitir conteúdos, para um processo no qual o conhecimento é construído de uma maneira consciente e contratual. Além disso, este termo evita a dicotomização dos momentos do ensinar e do aprender, visto que são partes do mesmo processo. Ele será empregado no decorrer do texto, quando houver referência à expressão ensino-aprendizagem. Porém, quando houver referência a metodologias ou a processos tradicionais de ensino, a expressão *processo de ensino e aprendizagem* será mantida.

Não obstante, a sociedade do conhecimento atual, altamente influenciada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), pelo uso da internet e pela criação e circulação de um volume cada vez maior e de velocidade extraordinária de conhecimentos e informações, coloca em evidência a urgente superação deste modelo tradicional, necessitando para isto que a universidade invista em estratégias de desenvolvimento docente visando capacitá-los ao manejo de diferentes tecnologias educacionais⁵.

Nessa perspectiva, destaca-se o uso de metodologias ativas de ensinagem no que tange ao desenvolvimento de competências necessárias à formação do estudante-profissional-cidadão, em quaisquer áreas do conhecimento^{6, 4}. Estas metodologias inovadoras dão ênfase ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação ao dar protagonismo aos estudantes, colocando-os como agentes pró-ativos, estimulando que busquem respostas para problemas reais e complexos com liberdade e autonomia, tornando-os, assim, corresponsáveis na tomada de decisão; o que gera, conseqüentemente, uma ruptura com a aprendizagem mecânica e conteudista^{7, 8}.

Mais especificamente, no campo da saúde, algumas considerações se fazem necessárias, tendo em vista as mudanças no perfil profissional exigidas pelo Sistema Único de Saúde (SUS), segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)^{9, 10}. As DCN preconizam que a formação do profissional de saúde deva ser condizente às diretrizes e princípios do SUS, de universalidade, integralidade, equidade, descentralização, participação e controle social, objetivando a formação de profissionais-cidadãos engajados na luta pela vida, formados a partir de um perfil generalista, humanista, ético, crítico, reflexivo, com competência técnica e capacidade de atuar sobre os problemas de saúde mais prevalentes do país^{7, 10}.

Neste contexto, o papel do docente deve mudar drasticamente, passando de detentor do conhecimento para o de facilitador e provocador epistemológico⁽ⁱ⁾. Aqui o estudante deve ser estimulado a estabelecer

⁽ⁱ⁾ Provocador epistemológico: para Schon¹¹, o professor exerce o papel de mediador, facilitador, problematizador e “provocador epistemológico” das questões concernentes ao processo

relações e conexões com o seu objeto de estudo, a partir da escolha das melhores estratégias didáticas, e incentivado a teorizar a partir de sua experiência em cenários reais de prática.

Investir em processos de formação que rompam com as formas cristalizadas tradicionais de ensino e aprendizagem na docência universitária e que levem em consideração todas estas questões - configuração atual da sociedade, avanços tecnológicos, necessidades sociais, DCN, dentre outros - passa pelo planejamento de arranjos educacionais inovadores. Estes devem mesclar os pressupostos teóricos das metodologias ativas de ensinagem e da aprendizagem significativa, em interface com as TIC, propiciando o desenvolvimento de processos críticos e reflexivos, que despertam a criatividade e se baseiam nela, e que se ancoram na problematização da realidade como ferramenta educacional estratégica.

Assim, o momento atual sugere novas formas de conceber o modelo educativo, exigindo mudanças do papel tradicional dos docentes, dos discentes e da própria administração universitária. O ensino de qualidade exige que a universidade crie condições para o desenvolvimento do docente ao longo de toda a sua carreira profissional, valorizando aquele que reconhece o papel da educação permanente na construção de sua *expertise* enquanto profissional da saúde, pesquisador e educador. O que se propõe, portanto, é que os docentes realizem um giro significativo desde os pontos de vista pedagógico, epistemológico e psicossocial^{12, 13, 4}.

Neste contexto, seguindo as orientações nacionais, inscritas nas DCN¹⁰, e as internacionais, inscritas no Informe da UNESCO¹⁴ e no Processo de Bolonha¹⁵, ressalta-se que a inovação educativa que as novas orientações demandam não deve vir de fora, mas pelo caminho da reflexão sobre a própria prática e pelo trabalho que a instituição/administração universitária deve desenvolver junto aos docentes. Isto exige que as mudanças na práxis educativa não devam existir em contextos solitários, mas sim por meio da construção coletiva de uma nova prática educativa¹⁶.

de ensino e aprendizagem, atuando no sentido de estimular o aprendiz a procurar o que não conhece; para este autor o conhecimento não advém de ensinamentos, mas de questionamentos.

Inspirando-se nesse cenário, este estudo se propõe a refletir acerca da educação universitária na atualidade, a partir das seguintes dimensões: o que temos; o que queremos; e as estratégias que devem ser delineadas e mobilizadas para transformação dos processos de ensinagem. Assim, é objetivo deste estudo discutir sobre os paradigmas e tendências do ensino universitário na atualidade, apontando estratégias de formação e desenvolvimento docente.

Métodos

Desenho do estudo e referencial teórico-metodológico

Estudo de natureza qualitativa, que utilizou a orientação metodológica da pesquisa-ação, por se configurar como uma estratégia de pesquisa na qual a intervenção no meio estudado ocorre pela participação ativa dos pesquisadores e participantes. Neste método, os problemas identificados durante a pesquisa devem ser resolvidos no decorrer desta, de forma a auxiliar o agente na sua atividade transformadora (emancipadora); é uma pesquisa que investiga a própria prática com a finalidade de melhorá-la^{17, 18}.

A pesquisa-ação apresenta etapas, que podem ser entendidas como um ciclo (*Diagrama 1*), que são: planejamento, implementação, descrição dos resultados e avaliação das mudanças ocorridas para o aperfeiçoamento da prática¹⁷.



O presente estudo foi desenvolvido com base nos resultados oriundos da implementação de capacitações docentes para atuação como tutores em disciplina semipresencial, que integrou docentes e estudantes de diferentes áreas de conhecimento e de dois campi da mesma universidade pública, distantes geograficamente cerca de 600 quilômetros. O conteúdo programático desta disciplina abrangeu temas transversais à formação profissional (políticas públicas de saúde e cidadania), e utilizou ferramentas pedagógicas fundamentadas nos referenciais teóricos das metodologias ativas de ensinagem, visando o desenvolvimento de competências pessoais, profissionais e digitais pelos agentes envolvidos.

O *Diagrama 2* apresenta as etapas que compuseram o presente estudo em consonância com os percursos propostos pela pesquisa-ação:

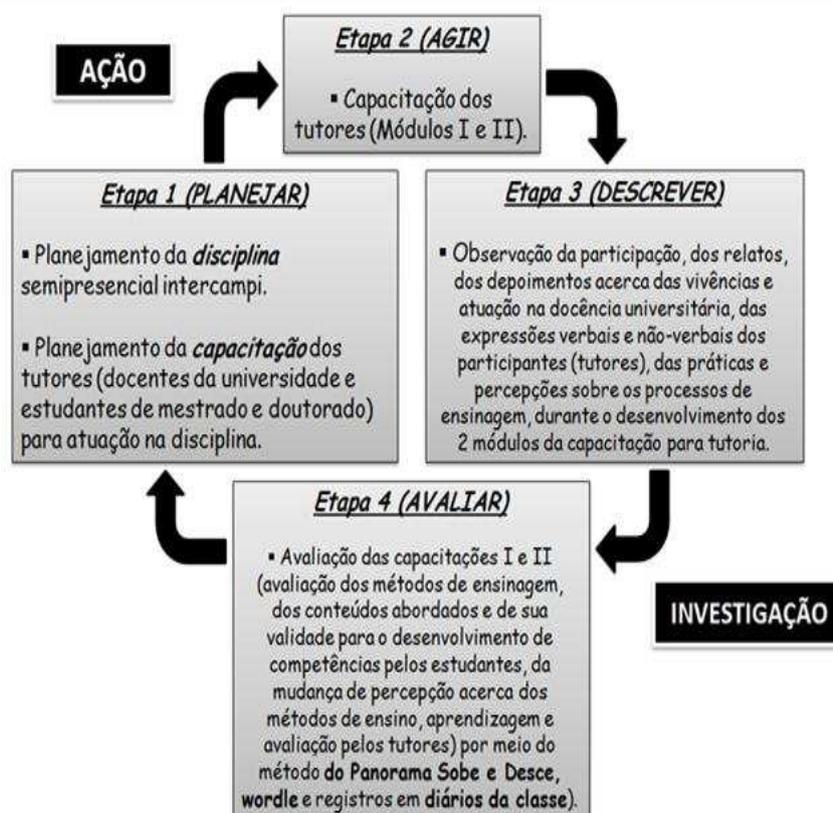


Diagrama 2- Etapas da pesquisa-ação propostas por Tripp (2005) aplicadas à formação/capacitação docente na pesquisa apresentada.

Participantes do estudo

Participaram deste estudo docentes e estudantes de mestrado e doutorado de diferentes áreas de conhecimento que atuavam nos dois campi da universidade, totalizando 14 indivíduos, que foram codificados pela letra P (participante), seguidos de um número que os identificaram.

Estes agentes não possuíam experiência com processos inovadores de ensinagem, manejo de ambientes virtuais de aprendizagem e atuação em atividades de tutoria.

Instrumentos de coleta de dados

Os dados aqui apresentados são oriundos dos momentos de desenvolvimento de programas de formação/capacitação docente para atuação como tutores na disciplina semipresencial intitulada: Tópicos Especiais em Políticas de Saúde e Cidadania. Caracterizou-se pela utilização de metodologias ativas de ensino, aprendizagem e avaliação, o manejo de ambientes virtuais de aprendizagem, a formação docente e discente centrada em competências, além da discussão de temáticas transversais à formação universitária, como políticas de saúde e cidadania. Viabilizou-se por meio de um desenho de ensino inovador, que visou integrar atores com formações distintas e distantes geograficamente e formá-los para as exigências profissionais contemporâneas com novas ferramentas e tecnologias de ensino.

Desse modo, a implementação de distintas tecnologias educacionais se configurou como uma proposta de intervenção (pesquisa-ação), na qual os resultados oriundos do processo de implementação das capacitações foram descritos e avaliados por distintos métodos. Neste estudo serão utilizados os dados coletados por meio das técnicas do *Panorama Sobe e Desce*, *Wordle* e *Diários de Classe*, que foram utilizados em todos os momentos das capacitações.

O *Panorama Sobe e Desce* foi criado pelas docentes Lia Márcia Cruz da Silveira e Denise Herdy Afonso, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), e é uma técnica que visa diagnosticar fatores motivadores, representados pelo SOBE, e desmotivadores, representados pelo DESCE, de participação/atuação em algum curso/cenário de trabalho/dentre outros, no qual *post-its* de duas cores diferentes são

distribuídos aos participantes para que estes possam listar, a partir de suas visões de mundo e experiências, os fatores que os motivam e desmotivam a participar ou exercitar determinada ação/atividade. Esse método é muito útil também para comparação e avaliação de processos de ensinagem, ao dar parâmetros avaliativos iniciais e finais.

Os resultados do Panorama Sobe e Desce podem ser representados por um diagrama de palavras denominado *Wordle*, no qual o tamanho das palavras e/ou expressões representam o quantitativo de vezes em que estas foram citadas pelos entrevistados.

O *Diário de Classe*, por sua vez, de acordo com Zabalza¹⁹ é um instrumento narrativo e reflexivo que possibilita a obtenção de uma perspectiva completa de tudo que foi realizado e de sua sequência; permite ainda que seja realizada uma “leitura” mais profunda e pessoal dos acontecimentos, por meio do registro de sensações, imagens, experiências, o que leva a uma visão mais ampliada de todo o processo de trabalho e das relações que se estabeleceram, sendo um recurso de reflexão sobre a própria prática.

A análise utilizou como referencial teórico os estudos desenvolvidos por Blanco¹², para o qual se construíram quadros comparativos (Quadros 1, 2 e 3) entre o que este autor preconiza para a educação universitária e quais os resultados encontrados no presente estudo, representados na Etapa 4 da Diagrama 1.

Aspectos éticos

Este estudo faz parte do projeto intitulado: *Programa de Inovação em Docência Universitária (PRODUS): uma proposta de (trans)formação no processo de ensino e aprendizagem para os cursos da área da saúde na Universidade Federal de Viçosa (UFV)*. Foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFV, parecer número 241.923, em 05/04/2013, em consonância com a Resolução N°. 466/2012/CNS que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos.

Resultados

Os depoimentos dos agentes participantes deste estudo durante os momentos de capacitação para o exercício da tutoria apontam para uma insatisfação no uso do modelo tradicional de ensino e aprendizagem. Por meio do *Quadro 1* pode-se visualizar uma representação gráfica sobre a “*Educação no ensino superior: o que temos*”, construídos a partir dos pressupostos teóricos apontados por Blanco¹². Os dados extraídos dos depoimentos dos participantes que constavam no Diário de Classe podem ser visualizados na terceira coluna (*Práxis*), como forma de ilustração dos constructos teóricos destes autores. Salienta-se a apresentação de dois paradigmas que necessitam serem analisados pelos atores do cenário educacional contemporâneo – o *desenho da sociedade atual* e o *modelo tradicional de educação*, que se configuraram como pano de fundo das discussões dos docentes/tutores em formação.

EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: O QUE TEMOS...

Paradigmas	Características	Práxis
Desenho da sociedade atual	<ul style="list-style-type: none"> • Sociedade em mudanças constantes (social, econômica, educação). • Sociedade do conhecimento/informação. • Questionamento do papel das universidades na sociedade frente a estas mudanças. • Contexto socioeducativo pouco promotor de uma educação/crescimento voltado à emancipação e compromisso social e político. • Sociedade consumista e conformista, com pouca implicação social e política. • Contexto de difusão intensa de ideias e informações. 	<p><i>“Não podemos mais fechar os olhos e fingir que as mudanças não existem. A era da internet, a velocidade e a quantidade de informações que temos hoje nos obriga a estar atualizados e a usar novas tecnologias (P11)”.</i></p>
Modelo tradicional de educação	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologias tradicionais: não medem progresso, não desenvolvem competências. (*) • Docente sem envolvimento/capacitação em processos de ensino inovadores. (**) • Pensamento tradicional: lógico e convergente em busca de um resultado esperado/pronto/acabado/inflexível/sem criatividade.(***) • Aluno se acostuma com os fatos dados, conforma-se com qualquer perspectiva, sem aprofundar-se, sem preocupar-se em ver o fenômeno sob outro paradigma. • Ensino carregado de conteúdos, dissociação entre teoria e prática. Interesse centrado em resultados de aprendizagem, que ignora o valor dos processos formativos e variáveis relacionais e sistêmicas. (****) • Atuação que gera condutas rotineiras, dependentes e pouco flexíveis (#). 	<p><i>“Viemos de um modelo engessado, que não te dá asas... o que mudou nesta sala de aula desde que eu estudei aqui, há anos? (P6)”. (*) (***)</i></p> <p><i>“Temos uma raiz muito profunda no ensino tradicional. Romper com isso é muito difícil (P14)”. (**)</i></p> <p><i>“Sensibilizar as pessoas para o ensino não é fácil (P13)”. (**)</i></p> <p><i>“O paradigma da nossa universidade é só valorizar pesquisa. Na minha opinião, para o aluno é muito mais interessante eu estar aqui me capacitando para dar aulas melhores do que somente escrevendo artigos (P5)”. (****)</i></p> <p><i>“Quando a gente tá só no nosso ambiente de trabalho, fazendo sempre as mesmas coisas, a gente não abre os olhos, não cria possibilidades. Precisamos fomentar essa necessidade do professor criar e inovar (P2)”. (#)</i></p>

Quadro 1- Paradigmas educacionais no âmbito universitário: o que temos (BLANCO, 2009) (Os símbolos * e # foram utilizados como legenda para indicar qual pressuposto cada fala representa).

A aplicação de metodologias ativas, no contexto analisado, transcendeu o simples conhecimento de sua técnica na visão dos participantes. Estes esboçaram uma necessidade de empregá-las, e sobretudo em estar refletindo acerca de seu contexto de utilização, além de uma análise da viabilidade de sua aplicação, tendo em vista que todos pertenciam a uma universidade na qual os cursos de graduação são estruturados sob o formato de currículos tradicionais por disciplinas. Neste contexto, por meio do *Quadro 2* apresenta-se a “*Educação no ensino superior: o que queremos*”, delineado a partir dos pressupostos teóricos elaborados por Blanco¹².

Referente ao “*Papel do docente*” destaca-se a importância do ser agente-professor aberto ao novo, com motivação e proatividade.

EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: O QUE QUEREMOS...

Tendências	Características	Práxis
Papel do docente	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de educação centrado na tolerância, nos valores, no respeito e diversidade. (*) • Foco no aluno. Envolver a pessoa que aprende no processo de ensino. (*) • Gestor da informação/guia da aprendizagem. (*) • É necessário prever riscos, planejar, estabelecer prioridades. • Responsável pela formação integral. (**) • Conflito= pontos de vista diferentes= busca de soluções criativas. Gestão do conflito. • Promotor de um ensino não somente transmissor de conhecimentos, mas sobretudo que fomente a capacidade de decisão e pensamento do aluno. (***) • Agir de forma criativa → capacidade ou atitude para gerar alternativas/soluções a partir de uma informação dada → cria propostas inovadoras/propõe novos caminhos e novas soluções a cada problema → dar respostas novas a problemas já conhecidos. (#) • Dar feedback nos processos educacionais, permitindo ao aluno a revisão de erros. (##) 	<p><i>“O estudante espera que o tutor seja virtual mas que não seja um robô. Se o aluno tá perdido, ele quer o conforto de poder ser guiado pelo tutor. O tutor que todos procuram deve ter coração, compaixão (P8)”. (*)</i></p> <p><i>“Discutir as formas de ensinar está sendo diferenciado para mim, me faz pensar e querer ser melhor como professor (P6)”. (**)</i></p> <p><i>“As metodologias ativas tiram os resquícios de autoridade do professor. Temos que desconstruir o perfil dos docentes (P1)”. (***)</i></p> <p><i>“Para trabalhar com metodologias ativas o professor tem que querer, e precisa conhecer. Muitas vezes o professor não quer nem conhecer (P5)”. (#)</i></p> <p><i>“Fazer uma avaliação apreciativa estimula o aluno a querer melhorar (P10)”. (##)</i></p>
Desenvolvimento de competências	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento das competências gerais: pensamento crítico: atitude de dúvida/interrogação. Raciocínio, solução de problemas, tomada de decisões (interpretação, análise, avaliação, inferência, explicação, autorregulação), que requer flexibilidade, reflexão. (*) • Autonomia, responsabilidade, autoconfiança, consciência dos valores éticos, flexibilidade, comunicação, iniciativa, inovação, criatividade, planejamento, trabalho em equipe. (**) • Competências secundárias: uso de tecnologias da informação, manejo de diferentes culturas, dos conflitos, da negociação. • Competências específicas (de cada área). • Novas tecnologias/meios/habilidades de gerir a informação. Competência: gestão da informação e das TICs. 	<p><i>“Saber estimular as competências de cada um, num movimento dialético e dialógico está sendo muito importante para mim enquanto professor (P4)”. (*)</i></p> <p><i>“Sou muito tímida, aqui estou mudando muito isso; coisas que eu não mudaria se não fizesse esta capacitação. To vencendo minha timidez. Essa fala espontânea eu aprendi e desenvolvi aqui. Em termos pessoais ganhei muita segurança e confiança em ser docente. Estou muito motivada a buscar mais, sem medo (P7)”. (**)</i></p>
Educação	<ul style="list-style-type: none"> • O aluno deve aprender a conhecer a importância/utilidade do conteúdo em sua via e futuro profissional. (*) 	<p><i>“Tô aprendendo aqui além de metodologias ativas e políticas de saúde. Tô entendendo as coisas que estão acontecendo</i></p>

<p>centrada na realidade-problematizadora</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Educar com criatividade, para a mudança e formação de pessoas ricas em originalidade, flexibilidade, perspectiva, iniciativa, confiança, tolerância, com enfrentamento dos problemas que se apresentam na vida pessoal, profissional e social. (**) • Sociedade formada por pessoas criativas, empreendedoras e inovadoras nos âmbitos profissionais. (***) 	<p><i>no momento atual no Brasil (P7)". (*)</i> <i>"O ensino muitas vezes tá desvinculado da realidade na formação tradicional. Eu to procurando agora fazer diferente na minha disciplina. E to aprendendo isso, fazendo (P5)". (*)</i> <i>"Foi muito bom mudar o planejamento de última hora. Uma aluna disse que é muito bom estudar o que estamos vivenciando no momento atual (P7)". (**)</i> <i>"Não é final de nada. Saímos daqui com mais cidadania e empoderamento para lutar por uma sociedade melhor (P9)". (***)</i></p>
--	--	---

Quadro 2- Tendências educacionais no âmbito universitário: o que queremos (BLANCO, 2009) (Os símbolos * e # foram utilizados como legenda para indicar qual pressuposto cada fala representa).

A utilização de processos inovadores de ensinagem também foi considerada como uma importante estratégia de mudança de paradigma educacional por todos os participantes do estudo. Verificou-se, além dos depoimentos orais e escritos, que a expressão não verbal e os olhares contemplativos dos indivíduos manifestaram satisfação, alegria e bem estar, além da abertura ao conhecimento novo, marcada pela integração, interação e trabalho em equipe (*Quadro 3*).

O **Quadro 3** traz na primeira coluna as “*Necessidades*”, aqui representado pelo “*Desenvolvimento docente/discente/institucional*”, e as estratégias que precisam ser delineadas para o alcance de objetivos educacionais mais consistentes e duradouros, que contemplem os agentes inseridos no processo. A necessidade de capacitação e desenvolvimento docente foi apontada por unanimidade pelos professores. De entre os principais pontos ressaltados aparecem a gestão do tempo, organização, comunicação, crítica, reflexão, manejo das TIC, conexão de conhecimentos novos com os prévios, dentre outros, que podem ser comprovados na terceira coluna do *Quadro 3*.

PARA ISSO, HÁ QUE SE DESENVOLVEREM ESTRATÉGIAS...

Necessidades	Estratégias	Propostas dos agentes
<p>Desenvolvimento docente/discente/institucional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mudanças no paradigma docente. (*) • Capacitar graduandos para formação profissional e cidadã. • Utilização de indicadores de competências e técnicas que permitam desenvolvê-las. • Uso de metodologias participativas para desenvolver competências de responsabilidade, comunicação e trabalho em equipe. (**) • Metodologias que gerem o debate, a discussão dialética, o encontro de diferentes fontes, geradoras do pensamento crítico, do aprendizado dialógico, cooperativo, autônomo, baseado em problemas da vida real. (**) • Criar uma cultura de aula que estimule o pensamento crítico. (***) • Estimular em aula e fora dela situações de reflexão, interrogação e crítica fundamentada. (***) • Intenso debate nos meios acadêmicos para compreensão em profundidade quanto ao desenvolvimento de um projeto pautado no currículo por competências. (****) • Mudanças no planejamento e desenho curricular. (****) • Desenhar cenários e situações de aprendizagem e articulá-los aos diferentes níveis de desempenho das competências. (****) • Utilização de novas TICs. (#) • Desenvolver as competências em cenários 	<p><i>“A grande questão é que tem que treinar a gente, para que possamos ter acesso a estas ferramentas de ensino inovadoras (P3)”. (*)</i></p> <p><i>“Os treinamentos reforçaram a ideia que eu tinha de que os métodos atuais de ensinagem tem que mudar. Em 5 dias de capacitação eu aprendi mais que se tivesse feito uma disciplina de um semestre. Eu li, ri, aprendi, construí, reconstruí [...] (P5)”.(*)</i></p> <p><i>“Estou descobrindo um caminho de solo firme e frutífero. Estamos conseguindo fazer integração a distância (P2)”. (*)(**)</i></p> <p><i>“Sinto uma grande transposição acontecendo em mim, do estático ao dinâmico. Está sendo construído um ensino, um trabalho vivo (P1)”. (*)(**)</i></p> <p><i>“Acho um zelo vocês escutarem os professores. Não estamos acostumados a isso (P5)”.(**)</i></p> <p><i>“Como foi produtivo olhar os cartazes produtivos e ver o que fizemos! Como vocês programaram várias estratégias, controle do tempo [...]”</i></p> <p><i>“Adquiri competências para fazer uma análise mais criteriosa do SUS. Eu não teria esse olhar crítico se não tivesse sido estimulada a isso. Sem estes momentos aqui não teria tido vontade ou motivação para ler sobre o assunto. Fui despertada para isso (P2)”. (***)</i></p> <p><i>“Não achei que ia chegar neste resultado final. Achei que ia ficar em branco. Interessante trabalhar com o pré-conhecimento (P8, relatando a satisfação em ver o Mapa Conceitual produzido)”. (***) (#)</i></p> <p><i>“Antes era difícil trabalhar no ambiente virtual. Só aprendi mexendo, acessando. E treinar isso como aluno foi fundamental para eu ter segurança de aplicar junto com meus alunos. As aulas narradas foram excelentes recursos de aprendizagem (P9)”. (#)</i></p> <p><i>“(...) precisamos repensar nossas metodologias de ensino para mostrarmos aos nossos alunos a importância do conhecimento! (P6)”. (****)</i></p> <p><i>“Aprendi bastante. Me surpreendi. Me modifiquei. Criei (P9)”.(**) (#)</i></p>

	<p>autênticos/reais, semelhantes aos encontrados no contexto laboral e da vida cotidiana. (##)</p> <ul style="list-style-type: none"> Planejamento: competência básica= estabelecer objetivos, eleger meios para alcança-los, analisar informações existentes, estabelecer um plano de atuação. (###) 	<p><i>“Que pena que acabaram as capacitações. Outros colegas tinham que ter essa oportunidade (P7)”. (##)</i></p> <p><i>“Adquiri mais confiança em mim como pessoa e como docente depois que aprendi novas formas de ensinar. Me sinto como se eu estivesse saindo do armário, desabrochando mesmo (P6)”.(**)</i></p> <p><i>“Organização e sensibilidade foram destaque aqui durante os três dias da capacitação. Isso traz segurança pra gente que estamos aprendendo coisas que foram bem planejadas (P11)”. (**) (#)</i> <i>“Aprendo aqui a reaprender. Pegar o Mapa Conceitual, refazer, reconstruir, mudar meus pontos de vista, para melhorar a autocrítica, para fazer mais reflexão (P6)”.(**)(***)</i></p> <p><i>“Tô aprendendo organização e gestão do tempo. E a discutir as temáticas na visão do professor e do aluno (P1)”. (###)</i></p> <p><i>“Sinto agora que o novo é aquilo que me estimula, e não dá mais medo (P10)”. (*)(**)(***)</i></p> <p><i>“O caminho para a consciência e exercício da cidadania é a educação (P7)”.(****)(*)</i></p>
--	--	---

Quadro 3- Necessidades e Estratégias educacionais no âmbito universitário (BLANCO, 2009) (Os símbolos * e # foram utilizados como legenda para indicar qual pressuposto cada fala representa).

Os participantes apontam para a necessidade de programas de desenvolvimento docente contínuo e duradouro, o que na maioria das vezes é dificultado pelas inúmeras atividades profissionais, contexto de trabalho e desafios institucionais. Este fato pode ser observado no *Wordle* demonstrativo do DESCE, do Panorama Sobe e Desce, resultado dos Módulos I e II das capacitações (meses abril e julho de 2013), onde se destacam como fatores desmotivadores para a participação em atividades de educação permanente a sobrecarga de trabalho/cansaço, a insegurança quanto ao uso correto das metodologias aprendidas e a falta de tempo (**Figura 1**).



Figura 1- *Wordle* "DESCE", representando os fatores desmotivadores para participação em cursos de treinamento/capacitação, na visão dos docentes e estudantes de pós-graduação.

Por outro lado, quando questionados sobre os fatores que os motivam (SOBE) a participar de capacitações e desenvolvimento docente, aprender sobre metodologias ativas e o trabalho em equipe foram os elementos mais citados (**Figura 2**).



Figura 2- Wordle “SOBE”, representando os fatores motivadores para participação em cursos de treinamento/capacitação, na visão dos docentes e estudantes de pós-graduação.

Discussão

A discussão sobre os paradigmas e as tendências das práticas educativas sob a perspectiva da pesquisa-ação aponta para um projeto de intervenção que teve por objetivo mudanças concretas, e como ponto de partida problemas advindos da práxis educativa como prática social.

Elaborar um desenho metodológico que seja significativo e coerente com as demandas sociais, baseado no processamento complexo da informação e na utilização das potencialidades de determinado entorno utilizando as tecnologias e meios apropriados e identificando qual recurso pode propiciar maior ou menor aprendizagem ao indivíduo, representa o grande desafio das práticas educativas, e da transformação da sociedade da informação em sociedade do conhecimento. *“A qualidade dos atos que produzimos dependem precisamente da qualidade de nossas competências, da projeção das mesmas na sociedade e do uso eficiente das TICs”* 20: 155.

Nesse contexto metodológico, os achados deste estudo, representados nos quadros e figuras oriundos dos processos de capacitação em tutoria, mostraram o êxito de utilização de um formato educacional inovador, que combinou o uso de metodologias ativas de ensinagem mesclando AVA e ambientes presenciais, com foco no desenvolvimento de competências.

A utilização da metodologia da pesquisa-ação, neste estudo, possibilitou a construção de estratégias de capacitação e desenvolvimento docente (Planejamento- Etapa 1 dos Diagramas 1 e 2), por meio da observação, registro (Descrição- Etapa 3 dos Diagramas 1 e 2) e avaliação do processo implementado (Avaliação- Etapa 4 dos Diagramas 1 e 2). O processo de aprendizagem foi avaliado pelos agentes (coordenadores e tutores em formação) por meio de *feedback* constante, contínuo e *in lócus*.

Cabe ressaltar que as técnicas de coleta de dados utilizadas: o Panorama Sobe e Desce, o *Wordle* e o Diário de Classe se complementam como estratégias metodológicas. Enquanto o *Panorama Sobe e Desce* é empregado com o objetivo de fazer o diagnóstico estratégico do processo de capacitação, o *Wordle* apresenta os resultados deste diagnóstico, de forma dinâmica e de fácil visualização, constituindo-se em uma representação gráfica da percepção dos participantes. O *Diário de Classe*, por sua vez, constitui-se em uma ferramenta de monitoramento do processo de implementação das capacitações, pautando-se na observação criteriosa e avaliação longitudinais, possibilitando a revisão de estratégias didáticas adotadas de forma contínua e em tempo hábil, o que vai ao encontro dos pressupostos da metodologia da pesquisa-ação.

Neste sentido, todo o processo de planejamento envolveu a elaboração de um plano rigoroso de atividades, distribuídas em tempos precisos, e que foram inúmeras vezes reconfigurado para atender às demandas docentes e contextos emergentes. Ademais, a realização de reuniões da equipe coordenadora da capacitação diariamente – educação permanente -, após o término das atividades, possibilitou a correção de rumos no que tange à gestão do tempo, temas e técnicas escolhidas, além da inserção de conteúdos conforme demanda e rumos da capacitação. Trata-se, portanto de um processo dinâmico e mutante, configurado segundo a necessidade e interesse identificados.

A partir destas considerações, ressalta-se que a utilização da pesquisa-ação em contextos educacionais é um método amplamente difundido e vem ganhando espaço no Brasil, uma vez que as pesquisas convencionais (que revelam diagnósticos situacionais ou avaliação de rendimentos escolares), não mais expressam as reais necessidades de

conhecimento dentro da área de ensino. O conhecimento, a partir dos pressupostos desta metodologia, é apropriado como um instrumento indispensável a um projeto de mudança, de transformação de uma realidade, produzindo informações e conhecimentos mais efetivos para solução de problemas existentes no mundo atual, ao estabelecer uma conexão com a sociedade em sua complexidade, seus problemas e desafios¹⁸.

Desse modo, conseguir despertar nos docentes a necessidade de mudança paradigmática no ensino universitário (identificados pelas falas que demonstraram mudança de olhar, visão e perspectiva); a motivação intrínseca que foi observada pelo desejo de utilização dos métodos aprendidos e apreendidos em outras disciplinas que ministram (que pode ser identificado na Figura 2), e ainda a demanda por novas capacitações, sugerindo a implementação de programas de desenvolvimento docente na instituição, sugere que as oficinas de formação de tutores foram fundamentais para despertar nos agentes envolvidos o interesse pela mudança da práxis docente e institucional.

O processo de formação transforma os agentes, e neste caso o objeto de estudo foi alvo de criação e planejamento constantes, possuindo ainda uma dimensão conscientizadora^{18, 4, 7, 21}. Assim, o modelo educacional planejado, executado, descrito e avaliado junto aos docentes e estudantes de pós-graduação alvos deste estudo produziu, além de um diálogo constante entre os agentes envolvidos (conforme pode se observado nos depoimentos que constam nos Quadros 1, 2 e 3 - que levou ao redirecionamento do planejamento em alguns aspectos), a tomada de consciência sobre a problemática do ensino na atualidade, bem como das políticas de saúde e cidadania, conforme se ilustra nos depoimentos que se seguem:

“Adquiri competências para fazer uma análise mais criteriosa do SUS. Eu não teria esse olhar crítico se não tivesse sido estimulada a isso. Sem estes momentos aqui não teria tido vontade ou motivação para ler sobre o assunto. Fui despertada para isso (P2)”.

“Como foi produtivo olhar os cartazes produtivos e ver o que fizemos! Como vocês programaram várias estratégias, controle do tempo [...] Essa semente que está sendo plantada aqui hoje quero levar pra minha prática docente (P2)”.

Paulo Freire²² destacou os processos de formação de docentes como um movimento dialético, que compreende o fazer e o pensar sobre o fazer, ou seja, a reflexão consciente da prática. Sob esse ponto de vista, a prática emancipadora e contextualizada aos fatos reais que foram surgindo no decorrer da pesquisa, contribuíram para o desenvolvimento de competências pelos participantes, que servirão de âncora para sua práxis profissional, viabilizando uma formação condizente com as DCN e com o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores.

Por fim, investir em processos de capacitação que estimulem o desenvolvimento docente e a aquisição de competências exige um conjunto de dimensões que envolvem: o conhecimento do contexto social da prática docente (sobrecarga de tarefas, ausência de tempo para envolvimento em novas funções, motivação, investimento institucional, dentre outros - conforme evidenciado nas Figuras 1 e 2 do *Wordle SOBE e DESCE*), das atividades desenvolvidas, dos pressupostos teórico-filosóficos que embasam suas ações, além da seleção de métodos de ensinagem que possam contribuir para uma mudança de visão e atitude perante a vida profissional e pessoal.

Considerações finais

A temática abordada neste estudo inscreve-se em um cenário real, ideológico, político e social complexo, permitindo a análise e reflexão a partir de múltiplas perspectivas, a saber: da metodologia utilizada (pesquisa-ação), da relevância do estudo sobre o que se pretendia “ensinar” (metodologias ativas, manejo de TIC e formação centrada em competências), da valorização dos participantes e de suas experiências de vida e de ensino como fator gatilho para o processo de revisão de práticas e tomada de consciência quanto às exigências atuais da sociedade contemporânea.

Ademais, merecem destaque alguns apontamentos acerca da necessidade de envolvimento institucional no planejamento e oferecimento de programas de desenvolvimento docente, que despertem criticamente nos indivíduos envolvidos o

desejo da mudança e que os ajude a caminhar no planejamento e aplicação de novos arranjos metodológicos.

Sob essas perspectivas, compreendeu-se que o processo de capacitação de profissionais que atuam no âmbito do ensino universitário, desenhado de forma dialógica e participativa, rompeu com as concepções positivistas dominantes, valorizando e dando voz aos agentes e mostrou-se eficaz no que tange à conscientização destes indivíduos quanto à importância de se inserir o ensino na agenda das prioridades da universidade, visando a (trans)formação de suas práticas de ensinagem.

Falar de paradigmas requer ruptura: ruptura com o pensamento e práticas tradicionais, ruptura com modos de viver e trabalhar já reconhecidamente obsoletos e que exercem pouca influência sobre a realidade; o que exige abertura ao novo, àquilo que é capaz de causar inquietação e despertar o desejo e a motivação de mudança.

Concluimos estas discussões acreditando que as atitudes legítimas se originam de inquietações e desconfortos, nas quais somos levados à mobilização de sentimentos, visões e percepções através da ação-reflexão-nova ação, o que foi belamente relatado por Rubem Alves^{23: 11}:

A ostra, para fazer uma pérola, precisa ter dentro de si um grão de areia que a faça sofrer. Sofrendo a ostra diz para si mesmo: 'Preciso envolver essa areia pontuda que me machuca com uma esfera lisa que lhe tire as pontas...' Ostras felizes não fazem pérolas. Pessoas felizes não sentem a necessidade de criar. O ato criador, seja na ciência ou na arte, surge sempre de uma dor. Não é preciso que seja uma dor dóida. Por vezes a dor aparece como aquela coceira que tem o nome de curiosidade.

Contribuições dos autores: Os autores trabalharam juntos em todas as etapas de produção do manuscrito.

Referências

1. Sen AK. Desenvolvimento como liberdade. São Paulo; 2004.
2. Freire P. Pedagogia do oprimido. 48^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 2005. 213 p.

3. Neves FBCS et al. Impacto da introdução de mídia eletrônica num curso de Patologia Geral. Rev Bras Educ Med 2008; 32 (4): 431-36.
4. Cotta RMM et al (a). Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino aprendizagem. Ciênc. saúde coletiva 2012; 17 (3): 787-96. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a26.pdf> Acessado em 06 de novembro de 2012.
5. Anastasiou LGC, Alves LP (orgs) Processos de ensinagem na universidade-pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 9ª. ed. Joinville, SC: UNIVILLE; 2010.
6. Noguero FL. Metodologías participativas en la enseñanza universitaria. 2a ed. Madrid: Narcea; 2007.
7. Cotta RMM, Mendonça ET, Costa GD. Portfólios reflexivos: construindo competências para o trabalho no Sistema Único de Saúde. Rev Panam Salud Publica 2011; 30 (5): 415-21.
8. Mitre SM et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. Ciênc. saúde coletiva 2012; 13 (2).
9. Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao_Compilado.htm Acesso em 02 de maio de 2012.
10. Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília; 2001.
11. Schön D. Educando o Profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ArtMed; 2000. 265p.
12. Blanco F. Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior. Madrid, Espana: Narcea Ediciones; 2009.
13. Zabalza MA. Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Madrid, Espana: Narcea Ediciones; 2009.

14. Delors J. La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana; 1996.
15. Bologna Working Group On Qualifications Framework. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation; 2005.
16. Blanchard M, Muzás MD. Propuestas metodológicas para profesores reflexivos – como trabajar con la diversidad del aula. 2ª. ed. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones; 2007. 197 p.
17. Tripp D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educ Pesqui 2005; 31 (3): 443-66.
18. Thiollent M. Metodologia da pesquisa-ação. 17ª ed. São Paulo: Cortez; 2009.
19. Zabalza MA. Diarios de Clase – un instrumento de investigación y desarrollo profesional. 3ª. ed. Madrid, España: Narcea, S.A. Ediciones; 2011. 165p.
20. Lizarraga MLSA. Competencias cognitivas en educación superior. Madrid, España: Narcea Ediciones; 2010.
21. Cotta RMM, Costa GD, Mendonça ET. Portfólio reflexivo: uma proposta de ensino e aprendizagem orientada por competências. Ciênc. saúde coletiva 2013; 18 (6): 1847-56.
22. Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 40ª. ed. São Paulo: Paz e Terra; 1997.
23. Alves R. Ostra feliz não faz pérola. São Paulo: Editora Planeta do Brasil; 2008.

ARTIGO 2

Avaliação do profissionalismo em estudantes da área da saúde: uma revisão sistemática

Avaliação do profissionalismo em estudantes da área da saúde: uma revisão sistemática

Mendonça, Erica Toledo. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais, Brasil. Rua Carlos Socias Sclofffeldt, n. 31, apto 506, Bairro Clélia Bernardes, Viçosa, Minas Gerais, Brasil. Cep: 36570000. Telefone para contato: 55-31-9883-4030. Email: ericapoty@yahoo.com.br

Cotta, R. M. M. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais, Brasil.

Carvalho Junior, P. M. Faculdade de Medicina de Marília, Marília, São Paulo, Brasil.

Lelis, V. P. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais, Brasil.

Resumo

As discussões sobre ‘profissionalismo’ ganharam destaque nos últimos dez anos, ao ser reconhecido pelas comunidades médicas como uma competência a ser desenvolvida pelos profissionais, face ao colapso das boas práticas em saúde. Poucos estudos têm sido relatados com o objetivo de avaliar o profissionalismo em estudantes da área da saúde, de forma a verificar como esta competência tem sido manejada por educadores em todo o mundo e aprendida/apreendida pelos alunos. Objetivo: verificar as publicações sobre profissionalismo na literatura mundial, destacando como tem sido sua avaliação em estudantes de graduação da área da saúde. Métodos: estudo de revisão sistemática, conduzido a partir das recomendações do guia Preferred Reporting Intems for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) adaptado. Resultados: foram encontrados 7 estudos que abordaram a avaliação do profissionalismo, baseado nos critérios de inclusão definidos. Destes, 2 artigos se aproximaram dos níveis “*Knows*” e “*Knows how*” da pirâmide adaptada de Miller para avaliação do profissionalismo, ao passo que 5 dos estudos foram inseridos nos níveis “*Shows*” e “*Does*”, demonstrando uma dimensão prática da avaliação. Conclusões: a avaliação do profissionalismo representa um grande desafio, o que evidencia a necessidade de estudos que mensurem os aspectos mais globais do profissionalismo, relacionados às dimensões interpessoal, institucional e social.

Palavras-chave: professionalism; health learning; evaluation.

Introdução

As tendências contemporâneas das práticas de cuidados em saúde tem se tornado alvo de debates e reflexões à medida que avançamos no século 21. A desigualdade em saúde visualizada dentro e entre as nações quer no âmbito científico, tecnológico, social e de

formação, necessitam ser reexaminadas, interligando os desafios da saúde locais e globais, e trazendo para o exercício dos papéis profissionais os conceitos relacionados à cidadania plena, à globalização, à responsabilidade social e ao profissionalismo, engendrando caminhos possíveis para a superação dos desafios existentes na práxis (Huddle 2013; Bernat 2012).

Nesse sentido, os debates atuais sobre o processo de ensino e aprendizagem na área da saúde colocam em evidência uma formação profissional que prime pela qualidade dos cuidados prestados em saúde, com ênfase nas habilidades técnicas e científicas, além de acenar com muito vigor, para a importância das competências ética e humanística, e de uma prática de saúde pautada nos valores éticos e humanísticos e na dedicação ao bem-estar dos pacientes acima dos interesses pessoais (Bernat 2012).

Sob essa perspectiva, a evidência científica sobre as práticas médicas destaca um momento de colapso de suas atividades, no qual o tecnicismo e os interesses econômicos têm, muitas vezes, prioridade na tomada de decisões sobre os cuidados em saúde, desconsiderando as necessidades reais de indivíduos, famílias e comunidades (Glenn 2012; Zink, Halaas e Brooks 2009). Segundo Goldie (2013), nos últimos anos o relacionamento da classe médica com a sociedade está sob tensão, sendo caracterizado por comportamentos pouco profissionais, nos quais estão deficientes os valores fundamentais de caráter e normas éticas.

É neste contexto que as discussões sobre ‘profissionalismo’ ganharam destaque, ao inseri-lo como a pedra angular do contrato social entre a medicina e o público em geral (Zink, Halaas e Brooks 2009). O profissionalismo surgiu num contexto onde era premente a necessidade de renovação do ensino e da prática médica, podendo ser definido como um conjunto de competências relacionadas ao uso criterioso da comunicação, conhecimento, habilidades técnicas, raciocínio clínico, emoções, valores, ética e reflexões na prática diária para o benefício do indivíduo e da comunidade. Esta temática tem se tornado um componente dos currículos formais do curso de Medicina, principalmente, e ainda pode ser desenvolvido nas práticas diárias do ensino em saúde, sob a forma do currículo oculto (Epstein e Hundert (2002) apud Zink, Halaas e Brooks 2009). As discussões acerca da importância de sua inserção nos currículos e práticas já vêm sendo feita há algum tempo, especialmente a partir do ano de 2002, data em que comunidades médicas europeias e americanas se mobilizaram para discussão das demandas que permeavam a área da saúde, o que culminou na elaboração de uma Carta que continha os princípios do *profissionalismo*, uma nova competência que foi agregada ao conjunto de habilidades médicas (Miles et al 2013).

Assim, o profissionalismo surgiu como uma competência essencial para os profissionais da área médica no mundo todo, e se gestou num contexto no qual se questionava

o que era necessário para uma boa prática médica (Adkoli et al 2011). Este se reflete nas atitudes, comportamentos, caráter e padrões de prática adequados, personificados por meio da familiaridade com os códigos de ética e padrões estabelecidos por organizações médicas institucionais (Kaohsiung 2012; Mossop 2012; Gill e Griffin 2010). Desta forma, o profissionalismo, foi reconhecido, então, como um ideal a ser seguido pelos profissionais e especificado como um compromisso destes para o alcance de níveis de cuidados em saúde de qualidade (Hultman et al 2013; Huddle 2013).

Não obstante, a questão que se coloca, refere-se a como ensinar/praticar/avaliar o profissionalismo de uma maneira responsável, priorizando o princípio da justiça, de maneira a formar nos indivíduos um *ethos* profissional que vincule as competências técnico-científicas à humana (Adkoli et al 2011; Brehm et al 2006).

Na literatura científica são poucos os estudos que tem como objetivo avaliar a conjuntura do profissionalismo em estudantes da área da saúde, de forma a verificar como esta competência tem sido manejada por educadores em todo o mundo e aprendida/aprendida pelos estudantes de graduação.

Pearson and Hoagland (2010) definem o profissionalismo como um conceito multifacetado, e por isso de difícil mensuração. Muitas tentativas de medir o profissionalismo têm sido feitas, porém, ainda prevalecem avaliações muito subjetivas, de baixa confiabilidade, centradas nos julgamentos de docentes e especialistas. Entretanto, alguns instrumentos objetivos têm sido utilizados para esta finalidade, no intuito de captar algumas das dimensões do profissionalismo (Tiffin, Finn e McLachlan 2011). Já se reconhece que o profissionalismo deve ser avaliado longitudinalmente, combinando distintas abordagens, e captando as dimensões pessoal, interpessoal, institucional e social do sujeito avaliado, sendo, dessa maneira, um grande desafio internacional sua avaliação (Consorti et al 2012).

Definiu-se, a partir destas considerações, a seguinte questão norteadora deste estudo: como a temática da avaliação do profissionalismo em estudantes de graduação dos cursos da saúde tem sido abordada na literatura científica?

Assim, o objetivo do presente estudo foi verificar as publicações sobre profissionalismo na literatura mundial, destacando como tem sido sua avaliação em estudantes de graduação da área da saúde.

Métodos

Desenho do estudo: trata-se de um estudo de revisão sistemática da literatura, conduzida a partir das recomendações propostas no guia Preferred Reporting Items for

Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) adaptado, tendo com eixo central a identificação de estudos que realizaram a avaliação do profissionalismo em estudantes de graduação da área da saúde em todo o mundo (Silva, Cotta e Rosa 2013; Moher et al 2009).

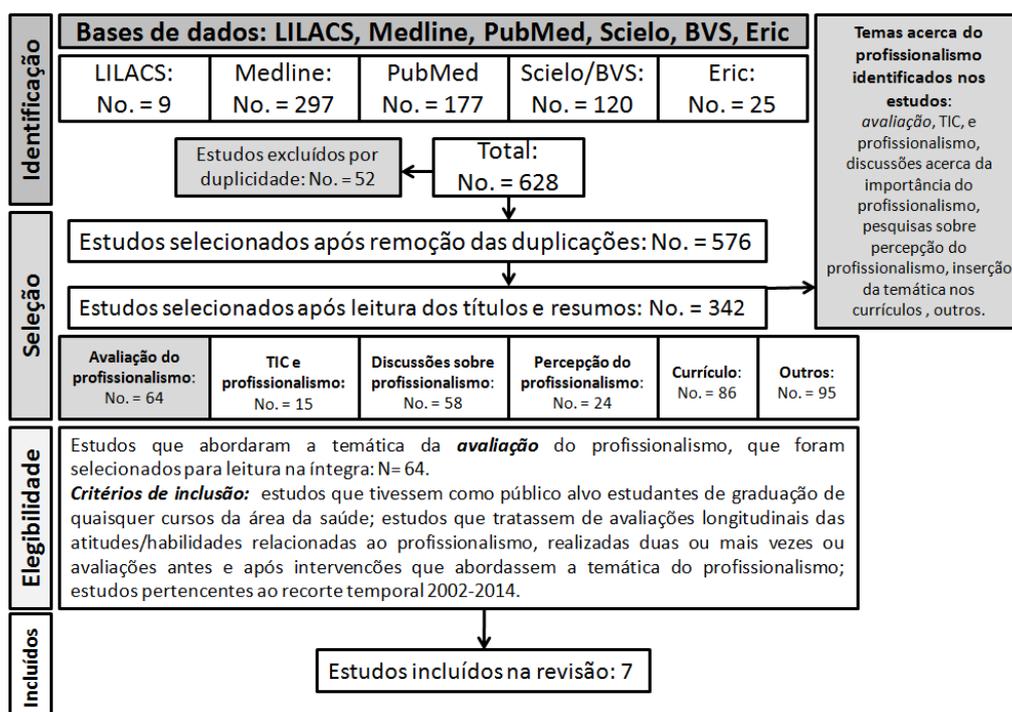
Estratégias de busca: realizou-se uma consulta às bases de dados LILACS (*Literatura Latino-americana e do Caribe*), Medline (*Medical Literature Analysis and Retrieval System Online*), Scielo (*Scientific Electronic Library Online*), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Eric (*Institute of Education Sciences*) e Pubmed.

As palavras-chaves utilizadas foram: profissionalismo, educação e saúde, e seus equivalentes em português e espanhol, e foram selecionados artigos com texto completo e lidos os títulos e resumos, nos idiomas português, inglês e espanhol. A pergunta gatilho que motivou a revisão dos estudos e que permitiria uma maior aproximação dos pesquisadores com a temática foi: *O que existe publicado acerca da temática do profissionalismo na literatura mundial, e dentre as temáticas encontradas, como se insere a avaliação?* Após análise dos estudos encontrados acerca desta questão, procedeu-se à organização temática dos mesmos, e definiu-se como tema central deste artigo a avaliação do profissionalismo em estudantes de graduação, com definição de outros critérios de inclusão.

Foi estabelecido como recorte temporal para seleção dos estudos os anos de 2002 a 2014, sendo justificado pelo fato de que em 2002 federações e organizações médicas europeias realizaram uma ampla discussão acerca da temática do profissionalismo e organizaram, a partir daí, uma Carta elencando os princípios fundamentais e as principais responsabilidades/compromissos profissionais para o exercício desta competência.

Crítérios de inclusão: foram incluídos os artigos que trabalharam a temática da avaliação do profissionalismo, que tivessem como público alvo estudantes de graduação da área da saúde, que abordassem avaliações longitudinais das atitudes/habilidades relacionadas ao profissionalismo, realizadas duas ou mais vezes ou avaliações antes e após intervenções que abordassem a temática do profissionalismo; e estudos pertencentes ao recorte temporal 2002-2014. A **Figura 1** representa o fluxograma de identificação e seleção dos artigos para revisão sistemática.

Figura 1- Fluxograma de identificação e seleção dos artigos para revisão sistemática sobre a temática do profissionalismo.



Utilizou-se como referencial teórico para discussão das avaliações o estudo de Consorti et al (2012), que apresenta uma adaptação da Pirâmide de Miller para avaliar o profissionalismo (Figura 2).

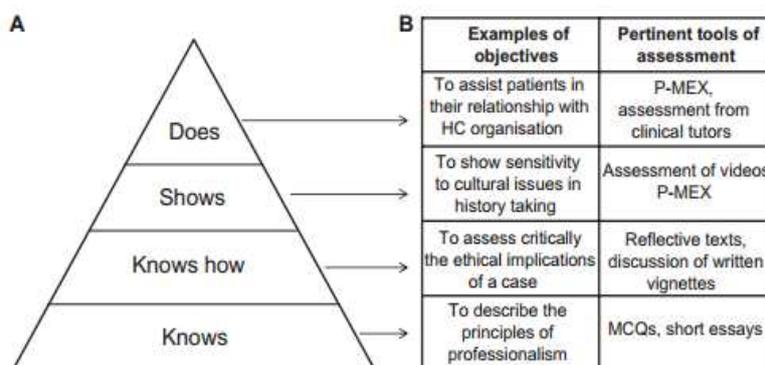


Figura 2. Adaptação da Pirâmide de Miller para avaliar o profissionalismo.

(A) Examples of objectives relevant to progressive levels of professional competence.

(B) Examples of pertinent assessment tools.

Abbreviations: HC (health care); MCQs (multiple-choice questions); P-MEX (Professionalism Mini Evaluation Exercise).

Resultados

A busca nas bases de dados resultou na identificação inicial de 628 artigos. A seguir, foram excluídos 52 artigos que apresentaram duplicidade, resultando num total de 576 artigos. Desses, após leitura dos títulos e resumos, foram eliminados 234 estudos, por não contemplarem a temática do profissionalismo.

Nesta etapa da revisão, restaram 342 estudos, para os quais foi feita uma categorização temática, encontrando-se 64 que abordaram a temática da avaliação do profissionalismo; 15 estudos que trabalharam as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em interface com o profissionalismo; 58 artigos que trouxeram debates, opiniões e discussões acerca da importância do profissionalismo no ensino em saúde; 24 estudos que abordaram a percepção do profissionalismo por estudantes, profissionais e usuários dos serviços de saúde; 86 estudos que trabalharam como inserir o profissionalismo nos currículos e as estratégias didático-metodológicas que poderiam ser utilizadas para tal; e por fim, 95 estudos que trouxeram pesquisas e experiências diversas acerca do profissionalismo.

Após esta fase, foi definido como objeto de estudo e discussão os artigos que abordaram a avaliação do profissionalismo, baseado nos critérios de inclusão descritos anteriormente. Ao final, incluíram-se 7 artigos na presente revisão sistemática, que foram lidos na íntegra e analisados conforme são apresentados no **Quadro 1**.

Número do artigo	Autor (es)	Período do estudo	Local	População	Objetivo	Técnica de avaliação utilizada	Principais resultados
1	Biagioli et al 2011	2007-2010	EUA	Estudantes de Medicina do terceiro ano que cursavam o estágio de cirurgia (N= 734 estudantes nos anos de 2007-2008; N= 868 no período de 2008-2009; N= 432, nos anos de 2009-2010).	To determine whether a brief student survey can differentiate amongst third-year clerkship student's professionalism experiences and whether sharing specific feedback with surgery faculty and residents can lead to improvements.	Escala Likert (adaptada do estudo original de Arnold et al, 1998) com 6 pontuações, divididas em 12 perguntas, agrupadas em três subgrupos, que avaliaram: Excelência, Honra/Integridade e Altruísmo/Respeito. Na escala, as respostas 1 refletem um comportamento mais profissional, ao passo que 6 determina um comportamento menos profissional.	As avaliações dos anos de 2007-2008 revelaram que os escores dos estudantes que cursaram o estágio de cirurgia foram menores (nos itens Excelência Altruísmo/Respeito) que os de outras especialidades médicas, como medicina interna, medicina familiar e rural. O subgrupo Altruísmo/Respeito, em todas as especialidades, foi a que recebeu os piores escores avaliativos. Após intervenções específicas do departamento de cirurgia com o intuito de incentivar o desenvolvimento de atitudes mais positivas em relação ao profissionalismo, nas avaliações realizadas nos anos de 2009-2010, as médias dos escores melhoraram significativamente, já não havendo mais diferenças importantes entre as especialidades médicas, conforme observado nos anos 2007-2008. Houve, portanto, um aumento nos escores Excelência e Altruísmo/Respeito em estudantes do estágio de cirurgia nas subescalas de 2010 se comparadas aos anos anteriores.
2	Huntoon et al 2012	2011	EUA	Estudantes de Medicina pre-medical school trainees, pre-clinical trainees and clinical trainees (N= 108 na pré-experiência e 50 estudantes na pós-experiência).	To evaluate the impact of a single, practical advocacy experience on the attitudes and perspectives of physicians-in-training in the context of a growing recognition of the need for advocacy training.	Escala Likert com 5 pontuações (sendo 1 para "Discordo totalmente e 5 para "Concordo"), contendo 14 perguntas, aplicada antes e após uma experiência de defesa legislativa em saúde. Na experiência pós-defesa ainda foi aplicada outra escala, contendo três perguntas. Os temas	As análises das avaliações comparativas pré e pós experiência de defesa legislativa em saúde demonstraram menores escores no quesito que se referiu à não existência/realização de treinamentos em defesa legislativa em saúde nos currículos médicos. Os resultados da escala que continha perguntas aplicadas somente na pós-experiência pra avaliar a melhoria das habilidades e atitudes após de advocacia em saúde receberam uma pontuação alta, de média 4,46, demonstrando que o treinamento desenvolveu competências importantes

						debatidos foram: acesso à saúde, financiamento da saúde global, gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros e equidade na saúde.	relacionadas ao profissionalismo nos estudantes avaliados, e ainda que os mesmos consideraram importante a inserção destes temas e métodos de treinamento em seu processo de formação.
3	Chaytor et al 2012	2006-2007; 2007-2008; 2008-2009	Reino Unido	Três coortes de estudantes de Medicina dos anos 1 e 2 do curso.	Não houve explicitação do objetivo. A key question is whether professionalism is a fixed characteristic or whether it can be promoted over time.	Foi utilizada Conscientiousness Index (CI) no intuito de verificar se o profissionalismo pode ser promovido/desenvolvido ao longo do tempo por estudantes de Medicina. Os estudantes foram avaliados para os quesitos de obediência, disciplina, comportamento organizado e integral na realização de suas tarefas, durante a realização de atividades acadêmicas.	Os escores de CI foram geralmente elevados nas três coortes de estudantes (mais de 90% para ambos os anos 1 e 2), sugerindo que esses grupos se mostraram altamente conscientes. A medição de consciência por meio da escala utilizada demonstrou que não houve diferença significativa entre os anos 1 e 2 do estudo, sugerindo que é uma característica estável e não modificada através do ensino e exposição clínica. Cabe destacar que embora a CI não possa mensurar diretamente os comportamentos profissionais, ela pode ajudar na identificação de indivíduos mais propensos a apresentar um comportamento negativo no ambiente de trabalho.
4	Redwood e Townsend 2011	2009 e 2010	Austrália	Duas coortes (N=67 no ano de 2009; N=70 em 2010) de estudantes do segundo ano do curso de graduação em Odontologia	To investigate changes in dental students' perceptions of professionalism, knowledge, and emotion over the period of dissection in a human anatomy course.	"Profissionalismo" (6 perguntas), "Conhecimento" (7 perguntas) e "Emoção" (8 perguntas) foram avaliados por meio de uma Escala Likert contendo 7 pontos (concordo fortemente, concordo, concordo parcialmente, indeciso, discordo parcialmente, discordo, discordo fortemente) antes e após o curso de dissecação de	Os resultados expressos revelam a avaliação do item "Profissionalismo" pelos estudantes dos dois anos pesquisados. O item correspondente à pergunta 1- " <i>Working in teams so far in the B.D.S. program has helped my learning</i> " obteve mais de 93% das respostas dos entrevistados como positivas sobre esta declaração, para os dois anos investigados, sendo que no ano de 2010 foi estatisticamente mais significativa, com grande número de estudantes respondendo concordo fortemente. Já para a pergunta 2- " <i>Dissection requires the ability to communicate effectively with other group members</i> , houve pouca mudança entre as duas pesquisas em

						<p>cabeça e pescoço na disciplina de Anatomia, durante um período de 8 a 10 semanas.</p>	<p>2009, com mais de 75 por cento dos entrevistados concordando em ambas as ocasiões. Em 2010, houve uma redução estatisticamente significativa na resposta, com vários estudantes ou incertos ou discordando com a declaração sobre a segunda pesquisa. A pergunta 3- <i>“Dissection assists me in developing the professional values of integrity and respect for others”</i> revelou que ambos os grupos dos dois anos concordaram com esta afirmação, e não houve alteração significativa entre os inquiridos. 4- <i>“Donating one’s body for research is an affirming act”</i>, para esta pergunta, encontrou-se que em 2009, cerca de 45% dos respondentes estavam indecisos ou com respostas negativas na segunda pesquisa, indicando alguma mudança negativa na atitude sobre o curso que foi estatisticamente significativa. A coorte de 2010 mudou ligeiramente de fortemente concorda para concorda entre os inquiridos; no entanto, a mudança foi pequena, com a maioria (75,7%), ainda de acordo com a instrução. Quando questionados sobre 5- <i>“I consider personal enrichment should be a necessary outcome of the S&F11D (Structure and Function of the Body) stream”</i>, houve uma pequena mudança nas respostas dos estudantes de levemente concorda para concorda, com cerca de 20 a 35% indecisos em ambos os grupos de ano. Por fim, quando inqueridos sobre 6- <i>“A dentist should be an oral physician”</i>, ambos os grupos de 2009 e 2010 mostraram uma resposta muito semelhante a esta declaração, sendo que mais de 75% dos entrevistados concordaram com esta declaração em ambas ocasiões.</p>
5	Papageorgiou	2006-2007	Reino	Estudantes de	To evaluate medical students'	O curso de Medicina da	Os resultados que serão abordados neste estudo

	et al 2011		Unido	Medicina dos anos 1, 2, 3, 4 e 5 (N= 2.519).	perceptions of the consultation skills teaching sessions on a five year undergraduate MB/BS (Degree of Bachelor of Medicine and Bachelor of Surgery) programme at a new medical school.	Universidade de East Anglia (UEA) adotou o modelo de Calgary-Cambridge para o ensino de habilidades de consulta para estudantes de medicina. A pesquisa em questão, de caráter longitudinal, aplicou um questionário de feedback para avaliação do desenvolvimento das competências referentes à consulta, que foi dividido em duas partes: uma parte quantitativa, no intuito de avaliar o conteúdo e processo de ensino (16 perguntas fechadas, Escala Likert de 5 pontos), e uma parte qualitativa, composta por 5 perguntas e espaço em aberto para comentários livres dos alunos, que avaliou aspectos relativos ao profissionalismo. Os questionários foram aplicados no final de cada sessão e ensino que abordava o tema da consulta, junto a estudantes que passaram pelos 5 anos do curso, durante o ano letivo 2006-2007.	referem-se àqueles oriundos dos dados qualitativos, que têm relação com o profissionalismo. De uma forma geral, durante todos os anos avaliados a pesquisa revelou que houve aprendizagem do profissionalismo pelos estudantes (incluindo o reconhecimento dos limites próprios, melhoria das habilidades de comunicação com o paciente, incluindo o uso adequado da linguagem verbal e não-verbal, o manejo mais adequado das emoções (tanto dos pacientes quanto as próprias), a tomada de decisão compartilhada e como equilibrar os interesses do médico e do paciente, principalmente.
6	Brehm et al 2006	Não foi descrito no	EUA	Estudantes de pharmacy, nursing,	To provide interdisciplinary structured activities in	A pesquisa foi desenvolvida sob dois eixos: uma	Com relação aos resultados da pesquisa sobre a orientação acerca do profissionalismo, este foi

		artigo o período de realização do estudo.		communication sciences and disorders, dietetics and nutrition science, genetic counseling, advanced medical imaging, medical technology, and physical therapy.	academic and clinical settings for introducing the concept of professionalism to health professions students.	orientação interdisciplinar intitulada "Profissionalismo: uma abordagem interdisciplinar", oferecida antes do ano letivo, cujos objetivos eram apresentar aos alunos a importância do profissionalismo em locais clínicos, fornecer informações sobre as disciplinas de saúde participantes, e proporcionar oportunidades de interação entre alunos de diversas disciplinas de saúde; e uma experiência de campo, que teve como objetivos das experiências de campo que os estudantes adquirissem "insights" sobre regras e responsabilidades entre os profissionais de saúde. A pesquisa foi realizada mediante o preenchimento pelos estudantes de uma Escala Likert de 5 pontos, variando de 1 = discordo totalmente a 5 = concordo totalmente .	de fato um tema considerado importante pelos entrevistados para discutir com os alunos antes de entrar no módulo clínico de seus programas acadêmicos. Além disso, a maioria dos estudantes sentiram que a orientação aumentou sua consciência de profissionalismo, conhecimento de outras disciplinas da saúde e consciência das semelhanças e a interação entre as distintas áreas que participaram do estudo. No que diz respeito às experiências de campo, a maioria dos estudantes sentiram que o aprendizado/conscientização sobre o profissionalismo beneficiou sua atuação profissional (no sentido de que se sentiram mais aptos a prestar ações como aconselhamento e apoio aos doentes; educação do paciente; melhora na avaliação diagnóstica e encaminhamento do paciente e avaliação psicossocial), e que a experiência fez -los mais conscientes das potenciais oportunidades disponíveis para a sua profissão, além de que sua atuação profissional iria melhorar o atendimento ao paciente. A maioria dos estudantes (≥ 91%) sentiu que os comportamentos profissionais que tinham identificados na sessão de orientação foram valorizadas em seu ambiente de trabalho (respeito pelos pacientes e colegas de trabalho, conhecimento da disciplina, responsabilidade, flexibilidade, confiabilidade, ética, trabalho em equipe, sigilo, honestidade e confiabilidade). A participação neste projeto interdisciplinar evidenciou uma maior conscientização dos alunos e valorização do profissionalismo no ambiente clínico, bem como a compreensão das contribuições de sua própria profissão e outras disciplinas da saúde para a equipe de cuidados de saúde. Ao participar de uma experiência
--	--	---	--	--	---	---	---

							educacional interdisciplinar, profissões da saúde estudantes aumentaram sua consciência e compreensão de profissionalismo em ambientes clínicos e as contribuições potenciais de cada disciplina para a equipe de cuidados de saúde.
7	Zink, Halaas e Brooks 2009	2004, 2005 e 2005	EUA	Estudantes de Medicina do terceiro ano (foram entrevistados estudantes de três anos diferentes); N=95.	To examine the components that are part of developing professionalism during the Rural Physician Associate Program (RPAP) experience, a 9-month rotation in a rural community during the third year of medical school.	Avaliou-se a experiência clínica e sua influência no desenvolvimento do profissionalismo ao longo de 9 meses, de estudantes de Medicina inseridos no Rural Physician Associate Program (RPAP), durante as práticas com a equipe de saúde rural. Pesquisa de natureza qualitativa, na qual os estudantes foram orientados a escrever um ensaio orientados pela seguinte questão: 'Write your essay with future students in mind. You can discuss your experiences, talk about a favourite (or not so favourite) patient, the community, the clinic, etc.'	A pesquisa revelou que a experiência de RPAP promoveu uma modelagem positiva de comportamentos nos estudantes, relacionados a todos os domínios do profissionalismo descritos por Van de Camp. Após a análise dos dados dos ensaios escritos pelos estudantes, surgiram 4 categorias que evidenciam as respostas mais citadas: <i>Professional behaviour towards the patient; Professionalism behaviour towards other health care Professionals; Professional behaviour towards the public and Professional behaviour towards oneself</i> . Os resultados deste estudo ainda evidenciaram que a natureza longitudinal da experiência RPAP permitiu aos alunos se tornarem parte de uma equipe que presta cuidados primários em saúde rural e modelar seus comportamentos a partir dos bons exemplos dos preceptores, o que possibilitou ainda o desenvolvimento de uma maior conscientização sobre o seu próprio profissionalismo, com atitudes frente ao paciente de educação sobre sua doença, compaixão e respeito pela diversidade.

Quadro 1- Resultados das principais avaliações sobre profissionalismo realizadas junto a estudantes de graduação da área da saúde de acordo com a literatura internacional (Obs: Os objetivos e algumas expressões não foram traduzidos para o português para evitar um deslocamento das idéias originais que os artigos apresentaram).

Os artigos foram publicados entre os anos de 2006 a 2012, oriundos de pesquisas realizadas nos EUA (Biagioli et al 2011; Huntoon et al, 2012; Brehm et al 2006; Zink, Halaas e Brooks, 2009); Reino Unido (Chaytor et al, 2012; Papageorgiou et al, 2011) e Austrália (Redwood e Townsend, 2011), sendo a maioria proveniente dos EUA e publicados após o ano de 2011, o que mostra que as discussões sobre avaliação do profissionalismo tem ganhado destaque nos últimos anos.

A caracterização dos estudos revelou que a maioria deles abordou pesquisas com estudantes de Medicina (n=5), Odontologia (n=1), Farmácia, Enfermagem e outras disciplinas (n=1); 4 dos estudos analisados trabalhou com os resultados de pesquisas que avaliaram o profissionalismo de maneira quantitativa, por meio de Escalas Likert, abordando *medidas de comportamentos dos estudantes* nos estudos de Biagioli et al e Chaytor et al (em relação a conhecimento, emoção, excelência, honra/integridade e altruísmo/respeito; outro estudo abordou a questão da avaliação do profissionalismo quanto aos quesitos obediência, disciplina, organização e realização das tarefas acadêmicas); e *avaliações relativas à aplicação de experiências de ensino visando o desenvolvimento do profissionalismo* (treinamento em defesa legislativa em saúde; curso de dissecação de anatomia; ensino de habilidades de consulta pelo método Calgary-Cambridge; pesquisa que abordou uma orientação acerca do tema profissionalismo e uma experiência de campo; avaliação da experiência clínica de estudantes inseridos no estágio rural).

A partir destas considerações observou-se que os estudos de Biagioli et al (2011) e Chaytor et al (2012) avaliaram o profissionalismo desde o ponto de vista das competências, sendo o primeiro abordou as competências humanas, ligadas aos valores pessoais que os estudantes desenvolveram, que foi avaliado por meio de escalas fechadas, para verificar as atitudes dos mesmos durante o estágio de cirurgia. Já no segundo estudo, a abordagem centrou-se na utilização da *Conscientiousness Index (CI)*, um dos instrumentos validados existentes para avaliação do profissionalismo no que tange aos aspectos de conduta profissional e ética (organização, responsabilidade, disciplina, realização de tarefas, dentre outros). Ambos os estudos se aproximam dos níveis “*Knows*” e “*Knows how*” da Pirâmide adaptada de Miller para avaliação do profissionalismo do estudo de Consorti et al (2012).

Já os demais estudos (Papageorgiou et al 2011; Redwood e Townsend 2011; Huntoon et al 2012; Brehm et al 2006; Zink, Halaas e Brooks 2009), que abordaram avaliações do profissionalismo relacionados a vivências práticas e aplicação de

estratégias de ensino em saúde, demonstrando uma dimensão do fazer, do simular, podem ser inseridos nos níveis “*Shows*” e “*Does*” da pirâmide apresentada na Figura 2 deste estudo, revelando uma dimensão da pesquisa no âmbito prático.

A partir destes resultados, pode-se inferir que os estudos apresentados nesta revisão avaliaram alguns aspectos do profissionalismo, mas não o seu desenvolvimento na perspectiva mais global, relacionando as dimensões pessoais, interpessoais, sociais e institucionais, que representam facetas relevantes na avaliação do profissionalismo.

Discussão

Os resultados deste estudo evidenciam que os processos de avaliação do profissionalismo ainda são tímidos em todo o mundo, sendo uma realidade praticada em poucas escolas de formação em saúde, restritas a países desenvolvidos e naqueles em que a educação e prática médica têm atingido seu grau máximo de crise, em função das práticas prioritariamente biológico-centradas e medicalizantes, como é o caso dos EUA.

O campo do profissionalismo é tema que emergiu e ganhou destaque nos últimos 10 anos, mas os estudos ainda centram-se em discussões sobre sua importância e inserção nos currículos. É preciso reconhecer que a temática da avaliação do profissionalismo, com enfoque aos instrumentos e métodos utilizados para tal é questão contemporânea, ficando como mote central a definição dos momentos da formação que devem ser incluídas bem como qual o papel dos atores envolvidos neste processo.

Ademais, os estudos apresentados no Quadro 1 revelaram que o profissionalismo foi avaliado somente nos aspectos comportamentais (pessoais, avaliados pelo próprio estudante) e seu desenvolvimento no âmbito prático, o que denota uma restrição aos aspectos do sujeito. Goldie (2013) aponta em seu estudo que o comportamento profissional é também influenciado por fatores conjunturais e contextuais que aparecem durante a aprendizagem e a prática. Sendo assim, a avaliação do profissionalismo deve incluir outros intervenientes que do ambiente, como, por exemplo, a avaliação dos colegas, dos profissionais de saúde, dos pacientes, devendo assim abordar outros aspectos: individuais, interpessoais, sociais e institucionais.

Este mesmo autor reconhece que nenhum instrumento sozinho é capaz de medir o desempenho de um indivíduo em todas as dimensões supracitadas, especialmente quando se refere a construções multidimensionais como o profissionalismo; porém, atenção especial deve ser dada à expertise da pessoa que avalia, à validade dos instrumentos utilizados, e ainda à amostragem adequada dos participantes. Para tal,

sugere-se a triangulação de diferentes métodos avaliativos, além da capacitação dos envolvidos para tal.

Atualmente os métodos/ferramentas mais utilizados para medir o profissionalismo são as avaliações por pares, as observações por membros do corpo docente (com o uso de listas de verificação padronizadas), portfólios reflexivos desenvolvidos pelos estudantes e discussão de dilemas éticos. No entanto, métodos de avaliação mais completos, que incluam a abordagem dos aspectos contextuais e sociais necessitam ainda de maior desenvolvimento (Goldie 2013).

Além deste aspecto mais global da avaliação, um fator de grande relevância é que a mesma deve vir sempre acompanhada de feedback para melhorar o desempenho das equipes e estimular a reflexão sobre as atitudes apresentadas. O propósito da avaliação deve ser explicitado, se somativa ou formativa, e seu desenvolvimento e acompanhamento longitudinais. Goldie (2013) ainda revela que o uso de instrumentos que permitam a realização de comentários descritivos é interessante. A avaliação do profissionalismo ainda deve incluir situações que envolvem conflitos, através da proposição de soluções para o dilema.

Sob este aspecto, o estudo de Biagioli et al (2011) demonstrou que os escores avaliativos para os comportamentos profissionais de estudantes no estágio de cirurgia melhoraram significativamente após reuniões para discussões da primeira avaliação e posterior feedback acerca dos comportamentos pouco profissionais que precisavam ser melhor desenvolvidos (Excelência e altruísmo/respeito), demonstrando que esta prática deveria ser um componente importante dos processos de avaliação. Cabe destacar ainda que os escores destes quesitos foram menores para os estudantes de cirurgia do que os de medicina familiar, interna e rural.

O estudo de Chaytor et al (2012) demonstrou que os estudantes dos anos 1 e 2 do curso de Medicina apresentaram um conhecimento e consciência elevados de seus papéis profissionais (níveis 1 e 2 da Pirâmide de Miller apresentada na Figura 2), o que pode ser relacionado ao ideal profissional que os estudantes trazem consigo ao adentrar as escolas médicas. Este ideal pode ainda não ter sofrido a influência do contexto, das práticas em saúde e dos modelos de comportamentos que os profissionais exibem em sua assistência, e que acabam por influenciar positiva ou negativamente a visão dos estudantes.

Sabe-se que fatores como os recursos disponíveis e a estrutura dos serviços de saúde têm um grande efeito sobre as atitudes e o comportamento dos médicos.

Educadores médicos que estudaram os meios para desenvolver atitudes profissionais e comportamentos entre estudantes de medicina e residentes constataram que as características de comportamento profissional (profissional modelo/exemplo, com atitudes virtuosas) são um dos métodos mais eficazes para inculcar comportamentos profissionais nos estudantes (Bernaut 2012). Depreende-se, a partir disso, que inserir os estudantes em cenários de prática que tenham profissionais-modelo é uma boa estratégia de facilitar o desenvolvimento do profissionalismo nos mesmos.

Em relação aos cinco estudos classificados nos domínios “*Show*” e “*Does*” da Pirâmide adaptada de Miller (Papageorgiou et al 2011; Redwood e Townsend 2011; Huntoon et al 2012; Brehm et al 2006; Zink, Halaas e Brooks 2009), notou-se uma avaliação positiva do profissionalismo após as intervenções e/ou experiências de campo, com melhoria das habilidades de comunicação com o paciente, educação em saúde, respeito à equipe de trabalho interdisciplinar, sigilo, e atitudes como compaixão e respeito à diversidade. Além disso, os estudantes ressaltaram, em alguns estudos, a importância de inserir o profissionalismo no ensino em saúde, e como sua discussão possibilitou uma maior conscientização sobre o assunto.

A virtude, de acordo com Daaleman et al (2011) é a base para a compreensão sobre o profissionalismo, sendo os hábitos e atitudes promovidas em indivíduos por meio dos bons exemplos e dos valores intrínsecos, mas que são incorporados também em ambientes de aprendizagem.

Recentemente houve a classificação de cinco grandes temas na medição do profissionalismo, que podem ser resumidas como a adesão aos princípios éticos da prática, as interações efetivas com pacientes e seus outros significativos, interações efetivas com outros profissionais de saúde, confiabilidade e compromisso com a competência (Tiffin, Finn e McLachlan 2011). Neste estudo ainda se destaca a falta de clareza sobre o fato de o profissionalismo ser uma construção adquirida ou aprendida, sendo um conceito ou uma competência ainda em desenvolvimento.

A partir destes cinco temas apresentados, pode-se considerar que uma avaliação global do profissionalismo envolveria aspectos contidos nos quatro níveis da Pirâmide de Miller, por meio de instrumentos e métodos que envolvam a observação e mensuração da interação entre os sujeitos (estudante-docente-paciente-instituição), no âmbito comportamental, além dos aspectos cognitivos (dimensão dos conhecimentos), indispensáveis a uma prática médica pautada nos princípios éticos e em benefício dos pacientes.

Considerações finais

Os achados deste estudo apontam para evidências que vão ao encontro da literatura estudada, demonstrando que a avaliação do profissionalismo em estudantes de graduação dos cursos da área da saúde representa um grande desafio, tendo em vista que sua efetivação exige uma mensuração de aspectos mais globais, como as dimensões pessoal, interpessoal, institucional e social. Este processo é muitas vezes dificultado pelo desconhecimento dos sujeitos envolvidos sobre os instrumentos de avaliação confiáveis, do próprio conceito de profissionalismo e da importância de sua inserção no currículo formal (além do oculto), e ainda do tempo demandado neste processo, uma vez que as avaliações requerem um espaço de tempo mais longo, por serem de natureza longitudinal.

Destarte, salienta-se a importância de se aprofundar nesta temática, visando sua inserção na formação profissional em saúde, de forma a minimizar os efeitos da crise que a prática em saúde tem vivenciado, relacionada a comportamentos pouco profissionais, comprometidos desde a perspectiva ética e moral.

O estudo sobre o profissionalismo e a produção científica desta temática no mundo, aponta para a necessidade de se rever os paradigmas educacionais tradicionais focados em modelos rígidos para um processo que prime pela renovação do pensamento e do comportamento, reconhecendo o profissionalismo como um desafio complexo que requer uma nova forma de ensinar a aprender. Cabe assim, o desenvolvimento de estratégias pelos educadores que sejam inovadoras, e que permitam aos estudantes o desenvolvimento do profissionalismo e engajamento legítimo destes nas questões éticas, de cidadania e responsabilidade social.

Agradecimentos: Os autores agradecem o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Brasil, entidade do governo brasileiro voltada para a formação de recursos humanos. Processo nº: 23038.009788/2010-78, AUX- PE- Pró-Ensino Saúde 2034/2010.

Referências

Huddle TS. The limits of social justice as an aspect of medical professionalism. J Med Philos. 2013; 38 (4): 369-87.

Bernat JL. Restoring medical professionalism. *Neurology*. 2012; 79 (8): 820-7.

Glenn JE. The eroding principle of justice in teaching medical professionalism. *HEC Forum*. 2012; 24 (4): 293-305.

Zink T, Halaas GW, Brooks KD. Learning professionalism during the third year of medical school in a 9-month-clinical rotation in rural Minnesota. *Med Teach*. 2009; 31 (11): 1001-6.

Goldie G. Assessment of professionalism: a consolidation of current thinking. *Med Teach*. 2013; 35 (2): 952-6.

Consorti F, Notarangelo M, POtasso L, Toscano E. Developing professionalism in Italian medical students: na educational framework. *Adv Med Educ Pract*. 2012; 3: 55-60.

Miles PV, Conway PH, Pawlson LG. Physician professionalism and accountability: the role of collaborative improvement networks. *Pediatrics*. 2013; 131 (4): 204-9.

Hultman CS et al. Sometimes you can't make it on your own: the impact of a professionalism curriculum on the attitudes, knowledge, and behaviors of an academic plastic surgery practice. *Surg Res*. 2013; 180(1): 8-14.

Huddle TS. The limits of social justice as an aspect of medical professionalism. *J Med Philos*. 2013; 38(4): 369-87.

Adkoli BV et al. Medical students perception of professionalism: a qualitative study from Saudi Arabia. *Med Teach*. 2011; 33 (10): 840-5.

Mossop LH. Is a time to define veterinary professionalism? *J Vet Med Educ*. 2012; 39 (1): 93-100.

Gill D, Griffin A. Good medical practice: what are we trying trying to say? Textual analysis using tag clouds. *Med Educ*. 2010; 44 (3): 316-22.

Silva LS, Cotta RMM, Rosa COB. Estratégias de promoção da saúde e prevenção primária para enfrentamento das doenças crônicas: revisão sistemática. *Rev Panam Salu Publica*. 2013; 34 (5): 343-50.

Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG. PRISMA Group. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Ann Intern Med*. 2009; 151 (4): 264-9.

Pearson WG, Hoagland TM. Measuring change in professionalism attitudes during the gross anatomy course. *Anat Sci Educ*. 2010; 3 (1): 12-6.

Biagioli FE et al. Surgery clerkship evaluations drive improved professionalism. *J Surg Educ*. 2013; 70 (1): 149-55.

Chaytor AT et al. Do students learn to be more conscientious at medical school? *BMC Med Educ*. 2012; 12: 54.

Huntoon KM et al. Self-reported evaluation of competencies and attitudes by physicians-in-training before and after a single day legislative advocacy experience. *BMC Med Educ*. 2012. 12:47.

Redwood CJ, Townsend GC. The dead center of the dental curriculum: changing attitudes of dental students during dissection. *J Dent Educ*. 2011; 75 (10): 1333-44.

Papageorgiou A et al. Cross-sectional evaluation of a longitudinal consultation skills course at a new UK medical school. *BMC Med Educ*. 2011; 8: 11-55.

Tiffin PA, Finn GM, McLachlan JC. Evaluating professionalism in medical undergraduates using selected response questions: findings from an item response modelling study. *BMC Med Educ*. 2011; 29: 43.

Daaleman TP et al. Rethinking professionalism in medical education through formation. *Fam Med*. 2011; 43 (5): 325-9.

Brehm B et al. An interdisciplinary approach to introducing professionalism. Am J Pharm Educ. 2006; 70 (4): 81.

ARTIGO 3

*Desenvolvimento das competências do profissionalismo no âmbito transdisciplinar
inovador: rompendo barreiras intercampi*

**Desenvolvimento das competências do profissionalismo no âmbito transdisciplinar
inovador: rompendo barreiras intercampi**

**Skills development of professionalism in innovative transdisciplinary framework:
breaking barriers intercampi**

Mendonça ET, Cotta RMM, Lélis VP, Carvalho Junior PM, Moreira TR

Resumo

Objetivo: analisar o desenvolvimento das competências do profissionalismo em estudantes de diferentes áreas do conhecimento por meio de uma proposta de ensino inovadora, que aliou a utilização das metodologias ativas e tecnologias de informação e comunicação. Métodos: estudo de intervenção, prospectivo, comparativo, do tipo antes e depois, realizado junto a estudantes universitários de dois campi de uma universidade pública, para os quais foram aplicados questionários (Fases I e II) para avaliação do desenvolvimento de competências relacionadas ao profissionalismo. Resultados: observou-se uma melhoria dos escores avaliativos nos itens pesquisados, apesar de somente dois deles terem apresentado significância estatística; pode-se inferir sobre a eficiência das estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação utilizadas. Conclusões: as discussões e desenvolvimento das competências ligadas ao profissionalismo são comuns a todas as áreas do conhecimento que não somente a da saúde, uma vez que incluem a aprendizagem dos aspectos relacionados à cidadania, à ética, aos valores humanos, à comunicação, ao trabalho em equipe e ao raciocínio crítico e reflexivo, dentre outras importantes dimensões, entendidas como requisitos universais e necessários à formação de qualquer estudante universitário.

Palavras-chave: Profissionalismo; educação à distância; competência; transdisciplinaridade.

Abstract

Objective: To analyze the development of the skills of professionalism in students from different areas of knowledge through an innovative teaching proposal, which combined the use of active methodologies and information and communication technologies.

Methods: intervention study, a prospective, comparative, pre- and post conducted with college students from two campuses of a state university, for which questionnaires (Phases I and II) to assess the development of skills related to professionalism were applied .

Results: There was an improvement of evaluative scores on items surveyed, although only two of them have presented statistical significance; can be inferred about the effectiveness of teaching strategies, learning and assessment used.

Conclusions: discussion and development of skills related to professionalism are common to all areas of knowledge that not only the health, since they include learning aspects related to citizenship, ethics, human values, communication, work teamwork and critical and reflective thinking, among other important dimensions, understood as universal and necessary training requirements for any college student.

Keywords: Professionalism; distance education; competence; transdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

O estudo aqui apresentado refere-se ao desenvolvimento de um processo de ensino, aprendizagem e avaliação inovador, que privilegiou a utilização da Educação a Distância (EAD) aliada às metodologias ativas e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), visando a interação e integração de estudantes de graduação de diferentes áreas do conhecimento e de distintos campi de uma universidade pública, tendo como eixo central da formação o desenvolvimento de competências relacionadas ao profissionalismo.

O termo *profissionalismo* ganhou destaque nos últimos dez anos, num contexto onde era premente a necessidade de renovação do ensino e da prática médica, sendo uma competência essencial para os profissionais da área da saúde, se refletindo nas atitudes, comportamentos, caráter e padrões adequados a uma boa prática em saúde. Pode ser definido como um conjunto de competências relacionadas ao uso criterioso da comunicação, conhecimento, habilidades técnicas, raciocínio clínico, emoções, valores, ética e reflexões na prática diária para o benefício do indivíduo e da comunidade.^{1, 2, 3}

Desenvolver competências relacionadas ao profissionalismo em estudantes universitários representa um desafio às instituições formadoras, em inúmeros aspectos. Este processo requer o investimento em metodologias de formação que aliem distintas tecnologias e estratégias. Dentre estas, a promoção de ações que integrem campi distantes geograficamente é uma tendência do Brasil (dada a peculiaridade do Brasil como país continental e frente à tendência de descentralização de campus das universidades públicas federais, tem sido criado unidades de ensino no interior do país), e que vem reforçar o papel das universidades na promoção do desenvolvimento cultural, social, científico, técnico e tecnológico, devendo responder às demandas da sociedade e promovendo uma formação condizente com as necessidades da mesma (que tem se

caracterizado pela exigência de perfis profissionais com características de internacionalização, manejo de novas tecnologias e aprendizagem para a vida, com foco na discussão de temáticas relacionadas à cidadania, por exemplo).^{4, 5, 6, 7}

Ademais, as recomendações nacionais e internacionais imprimem novas diretrizes ao sistema educacional, de forma a reconduzir os processos de ensino e aprendizagem com base no desenvolvimento de competências pelos estudantes, dentre elas aquelas ligadas ao profissionalismo.^{8, 9}

Dessa forma, a revisão dos processos de ensino e aprendizagem é sustentada pela necessidade de elaboração de um novo formato de modelo pedagógico que possa ser ofertado aos estudantes, mais condizente com as demandas da vida real e voltada para a formação de profissionais e cidadãos competentes, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

É preciso enfatizar que somente o uso das TIC, ou quando utilizadas de forma isolada, sem uma concepção pedagógica que as sustentem e que vão ao encontro das demandas atuais de formação profissional, não alcançará os resultados de melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.¹⁰ Nessa perspectiva, destaca-se o uso de metodologias ativas no que tange ao desenvolvimento de competências necessárias à formação do estudante-profissional-cidadão, em quaisquer áreas do conhecimento.^{7, 11} Estas metodologias inovadoras dão ênfase ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação ao dar protagonismo aos estudantes, colocando-os como agentes pró-ativos, estimulando que busquem respostas para problemas reais e complexos com liberdade e autonomia, tornando-os, assim, corresponsáveis na tomada de decisão, o que gera, conseqüentemente, uma ruptura com a aprendizagem mecânica e conteudista.^{12, 11, 7, 13}

A partir destas considerações, a questão deste estudo centra-se na promoção das competências relacionadas ao profissionalismo em estudantes de distintas áreas do

conhecimento, primando pelo desenvolvimento de um conjunto de habilidades gerais, que incluem a aprendizagem dos aspectos relacionados à cidadania, à comunicação, ao bom relacionamento humano, à prática ética e solidária, dentre outras questões, que podem ser entendidas como requisitos universais à formação de qualquer estudante universitário. É importante salientar que não foram encontrados estudos na literatura que discorressem sobre o desenvolvimento e avaliação das competências ligadas ao profissionalismo no âmbito transdisciplinar.

Diante deste cenário, a ênfase centrou-se em estratégias didáticas que auxiliaram a integração de campi distantes geograficamente, promovendo uma interação entre os estudantes e docentes de forma transdisciplinar. Para tal utilizou-se as TIC, com ênfase no desenvolvimento de competências ligadas ao profissionalismo, por meio da criação e implementação de uma disciplina que discutiu temas transversais à formação universitária, relacionados às políticas de saúde e cidadania. Cabe ressaltar o desenvolvimento de um modelo de ensino inovador, ao romper com as barreiras físicas, ao mesmo tempo que interligou campi distantes geograficamente, e com barreiras humanas, ao conectar distintos atores que nos moldes de compartimentalização e fragmentação do ensino universitário atual por disciplinas e áreas de conhecimento, não teriam a oportunidade de se encontrarem. Desta forma, educando as “lentes” humanas para o exercício de percepção da realidade sob múltiplos olhares, objetivou-se transcender com a aquisição prioritariamente conteudista, por meio da construção coletiva de conhecimentos voltada para o desenvolvimento, a autonomia e a emancipação dos sujeitos.

O objetivo deste estudo foi analisar o desenvolvimento das competências ligadas ao profissionalismo por estudantes de uma universidade pública brasileira durante o oferecimento de uma proposta de ensino inovadora de implementação de uma disciplina

transdisciplinar intercampi, destacando as estratégias implementadas e os desafios vivenciados no processo de operacionalização.

MÉTODOS

Desenho do estudo

Estudo de intervenção, prospectivo, comparativo, do tipo antes e depois, realizado junto a estudantes universitários de dois campi de uma universidade pública localizados em cidades distantes geograficamente cerca de 600 Km, no período de maio a setembro de 2013.

Participantes da pesquisa e cenário do estudo

Participaram do estudo 29 estudantes universitários que cursavam a disciplina semipresencial Tópicos Especiais em Políticas de Saúde e Cidadania, pertencentes a cursos de graduação de diferentes áreas de conhecimento (biológicas e da saúde, humanas, agrárias e exatas) de dois campi de uma universidade.

Como parte da proposta foram capacitados uma equipe de docentes e estudantes de pós-graduação dos dois campi da universidade para o desenvolvimento da disciplina na modalidade semipresencial com o uso de TIC e métodos ativos de ensino, aprendizagem e avaliação. Estes sujeitos não possuíam experiência prévia com processos inovadores de ensino e aprendizagem, manejo de AVA e atuação em atividades de tutoria. Desenhou-se, para tal, uma dinâmica de capacitação onde os docentes e pós-graduandos foram habilitados para o exercício da tutoria, de forma a vivenciarem as atividades a serem realizadas com os estudantes, para que pudessem, posteriormente, aplica-las simultaneamente junto aos mesmos sob orientação do coordenador da disciplina.

A **Figura 1** representa o arranjo tutorial elaborado para a disciplina intercampi, composto pelos seguintes membros: *coordenador geral*, responsável por coordenar toda

a equipe e desenvolver o planejamento da disciplina; *supervisor pedagógico*, que tinha como função supervisionar as estratégias didáticas adotadas; *supervisor do AVA*, que auxiliava toda a equipe no manejo das ferramentas virtuais; *orientador de aprendizagem*, cujas atividades desenvolvidas eram o apoio e orientação aos tutores que atuavam diretamente com os estudantes; os *tutores e cotutores*, que estavam na linha de frente desenvolvendo as atividades de ensino, aprendizagem e avaliação com os estudantes nos espaços virtuais e presenciais, e por último o *observador/pesquisador*, que observou todo o processo e deu apoio às ações de pesquisa vinculadas ao projeto.

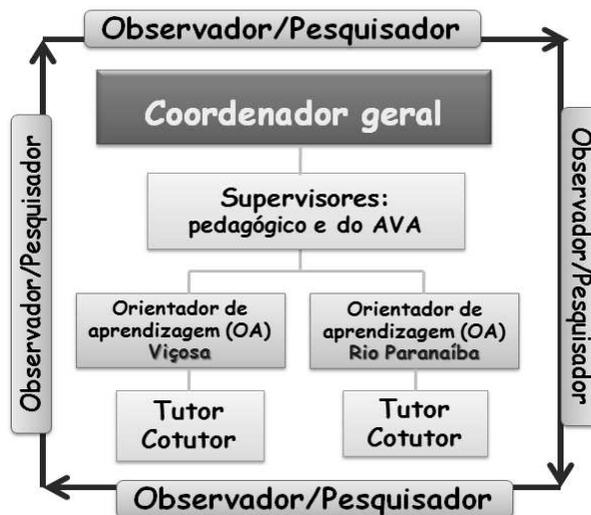


Figura 1- Representação gráfica do desenho elaborado para o arranjo tutorial da disciplina Tópicos Especiais em Políticas de Saúde e Cidadania.

Instrumentos de coleta e análise dos dados

A disciplina versou sobre a temática de políticas de saúde e cidadania e teve como ênfase uma formação docente e discente centrada em competências relacionadas ao profissionalismo, além da discussão de temas transversais à formação universitária, a partir da utilização de metodologias ativas de ensino, aprendizagem e avaliação, do manejo de ambientes virtuais de aprendizagem e de TIC. Viabilizou-se por meio de um

desenho de ensino inovador, que visou integrar sujeitos com formações distintas e distantes geograficamente, o que foi ao encontro de uma formação centrada nas exigências profissionais contemporâneas.

O desenho da disciplina desenvolveu-se em três ambientes distintos, descritos a seguir:

1- *Ambiente Virtual de aprendizagem (AVA)*, para o qual foi elaborada uma plataforma virtual semelhante à Plataforma *Moodle*, onde os estudantes e equipe de tutores postavam atividades, participavam de fóruns e construía trabalhos coletivamente, possibilitando a integração entre os campi distantes geograficamente;

2- *Momentos presenciais em cada campus*, nos quais os conteúdos abordados na disciplina eram trabalhados pela equipe de docentes e pós-graduandos em cada cidade, com a utilização de métodos ativos de ensino, aprendizagem e avaliação. Estes momentos eram utilizados ainda para realização de *feedback* acerca do desempenho de cada estudante e da equipe na disciplina, corroborando com os princípios da avaliação formativa;

3- *Momentos presenciais integrando os dois campi da universidade*, que eram realizados mensalmente com o intuito de integrar estudantes e equipe de tutores dos dois campi, para o qual foram viabilizados debates de temas relativos às políticas de saúde e cidadania por meio de videoconferências.

Cabe ressaltar que as atividades de ensino, aprendizagem e avaliação realizadas visaram desenvolver com os estudantes competências pessoais, específicas e digitais (habilidades ligadas ao manejo das TIC) para a atuação nos três ambientes de ensino (AVA, presenciais distintos entre os campi e presenciais concomitantes entre os dois campi), o que representou uma estratégia inovadora no âmbito do ensino universitário, mesclando métodos ativos, TIC e da EAD.

O planejamento didático- operacional da referida disciplina está demonstrado na

Figura 2.

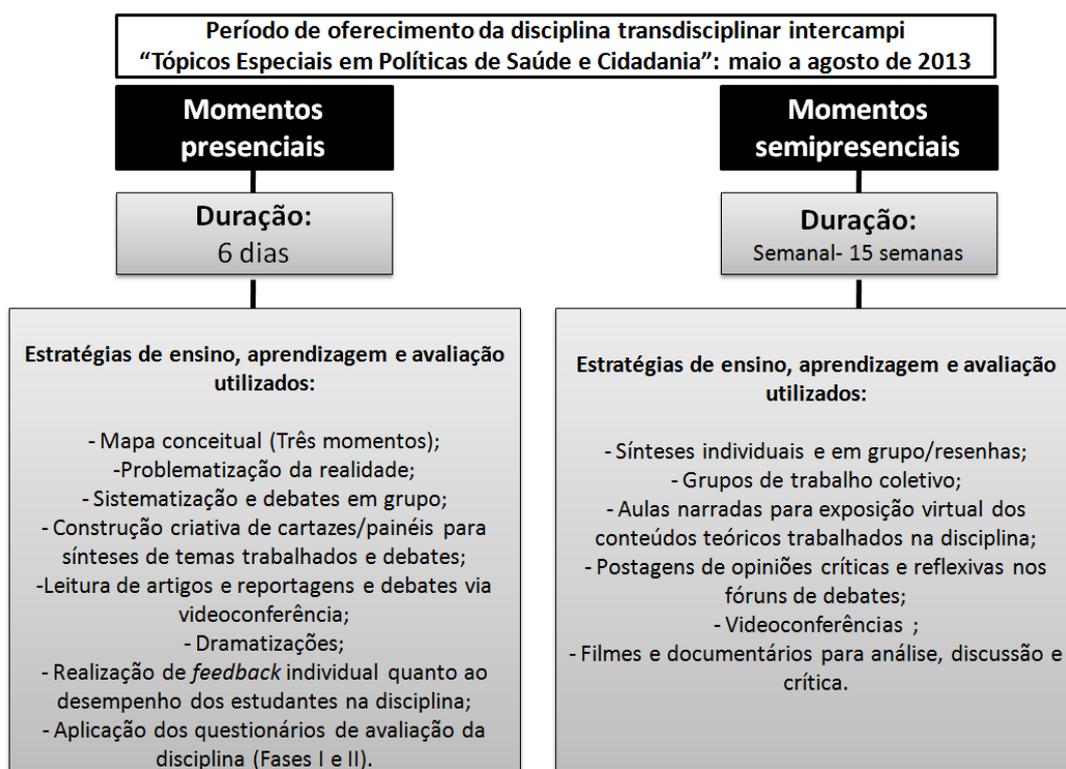


Figura 2- Planejamento e estratégias didáticas implementadas nos momentos presenciais e semipresenciais da disciplina “Tópicos Especiais em Políticas de Saúde e Cidadania”.

Cabe ressaltar que o modelo didático apresentado mesclou distintos métodos e técnicas de ensino, aprendizagem e avaliação, o que possibilitou uma participação mais ativa dos estudantes face às temáticas trabalhadas na disciplina, contribuindo para uma formação discente voltada às necessidades do mundo contemporâneo, ao privilegiar o raciocínio crítico e reflexivo sobre problemas reais, em consonância com os valores éticos e preceitos da cidadania.

Desse modo, a implementação de distintas tecnologias educacionais se configurou como uma proposta de intervenção, na qual o desenvolvimento de competências ligadas ao profissionalismo pelos estudantes foi avaliada durante e após a

implementação da disciplina por meio de questionários que continham uma Escala Likert, com escores de avaliação que variaram de 1 a 4, sendo: 1- Insuficiente (nota de 0 a 4,9); 2- Pouco suficiente (nota de 5,0 a 5,9); 3- Suficiente (nota de 6 a 7,9); 4- Muito suficiente (nota de 8 a 10). As questões contidas no questionário foram elaboradas pelos pesquisadores tendo como referencia os estudos de Lizarraga¹⁴, Melo Neto¹⁵, Cardoso¹⁶, Assis¹⁷, Azevedo¹⁸, Raposo¹⁹, Zink, Halaas e Brooks¹, Cotta et al^{11, 7, 13} e Miles et al²⁰ sobre competências e profissionalismo.

Dividiram-se as questões do questionário em três categorias, cada uma contendo inúmeras variáveis, descritas a seguir: 1- *Objetivos da disciplina* (relacionaram-se aos propósitos, metas e fins que se desejou atingir com o uso das ferramentas didáticas e tecnológicas propostas); 2- *Estrutura e organização dos conteúdos* (incluiu a organização geral da disciplina, dos conteúdos, estrutura do ambiente virtual de aprendizagem); 3- *Competências desenvolvidas* (referiu-se às habilidades e atitudes desenvolvidas pelo estudante), subdividida em três subcategorias: 3.1- Gerais (transversais a qualquer área de atuação profissional); 3.2- Específicas (relacionadas a um campo específico de conhecimentos) e 3.3- Digitais (necessárias à atuação em ambiente virtual). Os resultados aqui apresentados centraram-se na análise do desenvolvimento de competências relacionadas às quatro categorias, agrupadas nos domínios: 1) Cidadania, valores e ética, 2) Comunicação, 3) Trabalho em equipe e 4) Raciocínio crítico e reflexivo, em conformidade com o conceito de profissionalismo definido por Zink, Halaas e Brooks¹.

O questionário foi aplicado em dois momentos. A *Fase I* configurou a primeira etapa de avaliação da disciplina, realizada em julho de 2013, e a *Fase II* a segunda etapa, e foi realizada em agosto de 2013. O preenchimento dos questionários respeitou o anonimato dos participantes.

A análise inicial dos dados incluiu descrição das categorias do instrumento por meio de distribuição da média e sua posterior apresentação sob a forma de gráficos descritivos. Cabe ressaltar que o objetivo do estudo não foi comparar os resultados entre os dois campi, mas sim o grupo de estudantes de uma forma geral para o desenvolvimento das competências ligadas ao profissionalismo, durante e após a implementação da disciplina.

Aspectos éticos

Este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa (UFV), protocolo nº 241.923, em 05/04/2013, em consonância com o disposto na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde do Brasil.

RESULTADOS

Como forma de avaliação do impacto da utilização de métodos e técnicas de ensino, aprendizagem e avaliação sobre o desenvolvimento das competências pelos estudantes, de um total de 29 estudantes, na Fase I, 23 responderam os questionários; já a Fase II da avaliação 19 participantes responderam. Por meio do **Quadro 1** pode-se visualizar as competências relacionadas ao profissionalismo agrupadas nos domínios *Cidadania, valores e ética, Comunicação, Trabalho em equipe e Raciocínio crítico e reflexivo*.

Cidadania, valores e ética
Contribui para a formação profissional e cidadã
Há o desenvolvimento de habilidades afetivas e sociais (interação, trabalho em equipe, solidariedade, empatia, escuta).
Tem ciência de seu papel na sociedade e como estudante de uma universidade pública.
Possibilita a aproximação e exercício dos conceitos de cidadania.
Comunicação
Sente-se motivado para integração com estudantes de distintos cursos e campi, e considera importante a interação com os mesmos por meio de videoconferência.
É estimulado a expressar seus pontos de vista e a desenvolver sua capacidade de comunicação (oral, escrita, digital).
Interage, se comunica e socializa conhecimentos para o grupo.
Trabalho em equipe
Demonstra autoconhecimento e habilidade de lidar com conflitos.
Desenvolve a autonomia, a capacidade de administrar conflitos, escolher e exercer distintos papéis e habilidade de lidar com o outro.
Raciocínio crítico e reflexivo
Os materiais didáticos (aulas narradas, filmes, documentários, comandas da semana) disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem facilitam a aprendizagem.
Avalia seus pontos fortes, fracos e potencialidades. Autorregula sua aprendizagem, aprendendo com os erros e corrigindo rumos.
As metodologias utilizadas possibilitam o resgate de conteúdos prévios, a análise das informações novas e a (re)construção do conhecimento.
Sente-se capaz de aplicar os conteúdos estudados aos problemas da vida real/profissional.
As metodologias e conteúdos trabalhados na disciplina te possibilitam uma aprendizagem dinâmica e contextualizada com o entorno e contexto do trabalho.
O uso das metodologias inovadoras em ambiente virtual possibilita o exercício do pensamento crítico e reflexivo.

Quadro 1- Competências relacionadas ao profissionalismo agrupadas nos domínios *Cidadania, valores e ética, Comunicação, Trabalho em equipe e Raciocínio crítico e reflexivo* que foram avaliadas pelos estudantes que cursaram a disciplina “Tópicos Especiais em Políticas de Saúde e Cidadania”, durante e após seu oferecimento, Fases I e II.

Os achados deste estudo demonstraram que a maioria das competências agrupadas nos quatro domínios descritos obteve um aumento de suas médias da Fase I para a Fase II, o que revela um padrão de crescimento dos escores de avaliação destes itens pelos estudantes, podendo-se inferir, portanto, que os mesmos consideraram que as estratégias didáticas adotadas na disciplina contribuíram positivamente para o desenvolvimento das competências elencadas nos referidos domínios.

A análise do domínio *Cidadania, valores e ética* (**Gráfico 1**) apontou para a melhoria de todos as variáveis avaliadas, o que pode ser explicado pelo fato da disciplina ter abordado temas referentes à formação profissional voltada para a cidadania e ao entendimento do papel do estudante enquanto profissional e cidadão, contextualizado à realidade de vida e do trabalho.

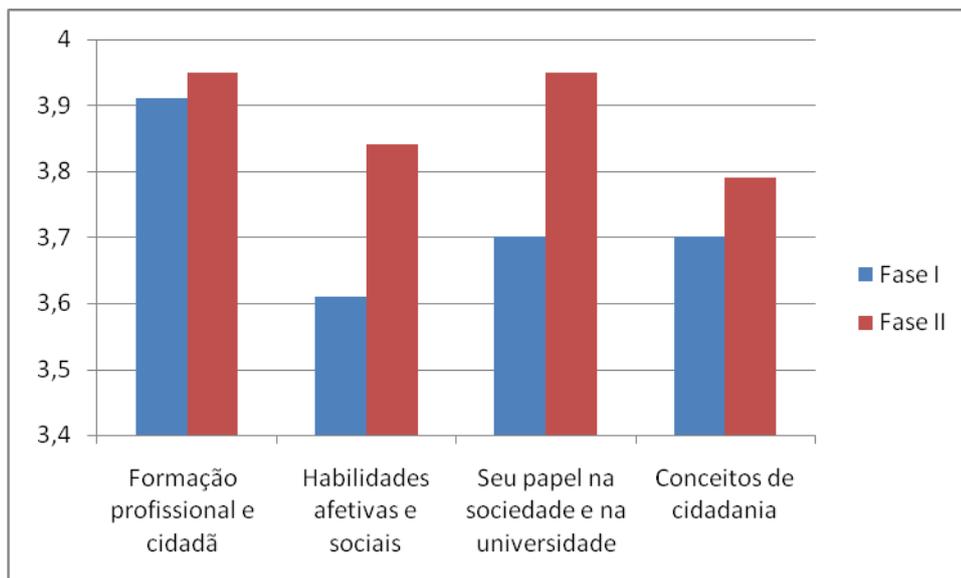


Gráfico 1- Desenvolvimento das competências relativas ao domínio “Cidadania, valores e ética” pelos estudantes avaliados.

Com relação ao domínio *Comunicação* (**Gráfico 2**), todas as variáveis analisadas revelaram um aumento de seus escores avaliativos entre as Fases I e II, o que demonstra que os estudantes evoluíram nos quesitos referentes à comunicação, seja ela oral, escrita ou digital, viabilizado por meio da utilização de metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação que se mostraram eficientes para o desenvolvimento desta competência (dentre estas métodos e técnicas de ensino pode-se citar a participação em fóruns, os debates via videoconferência, os trabalhos em pequenos grupos, dentre outros).

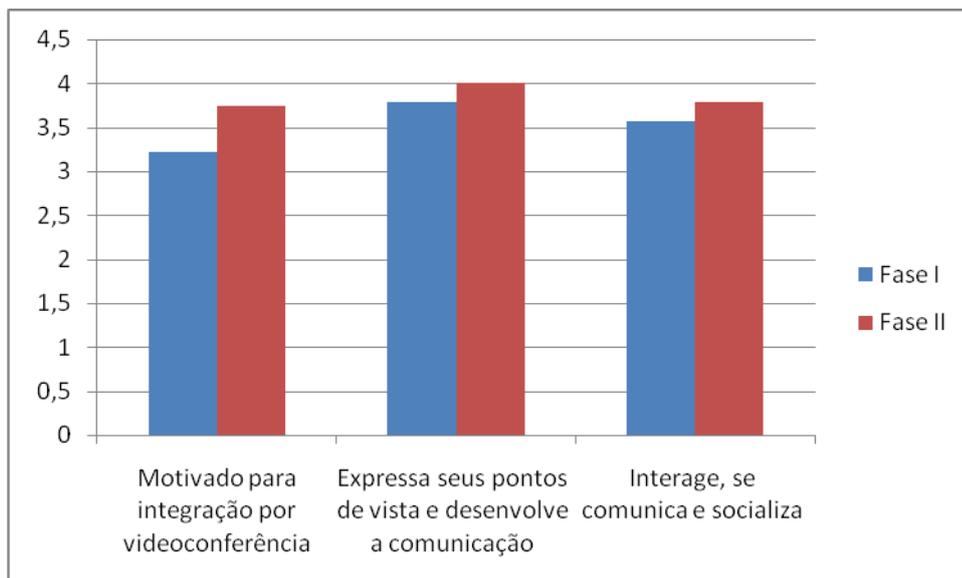


Gráfico 2- Desenvolvimento das competências relativas ao domínio “Comunicação” pelos estudantes avaliados.

Quando se observa os dados relativos ao domínio *Trabalho em equipe* (**Gráfico 3**), notou-se que as duas variáveis avaliadas mostraram escores que tenderam para uma pequena queda entre as Fases I e II, o que pode ser atribuído à pouca possibilidade dos estudantes desenvolverem trabalhos em equipe, tão comuns ao mundo universitário contemporâneo que estimula a competitividade predatória e classificatória em detrimento da cooperação e responsabilização entre os pares.

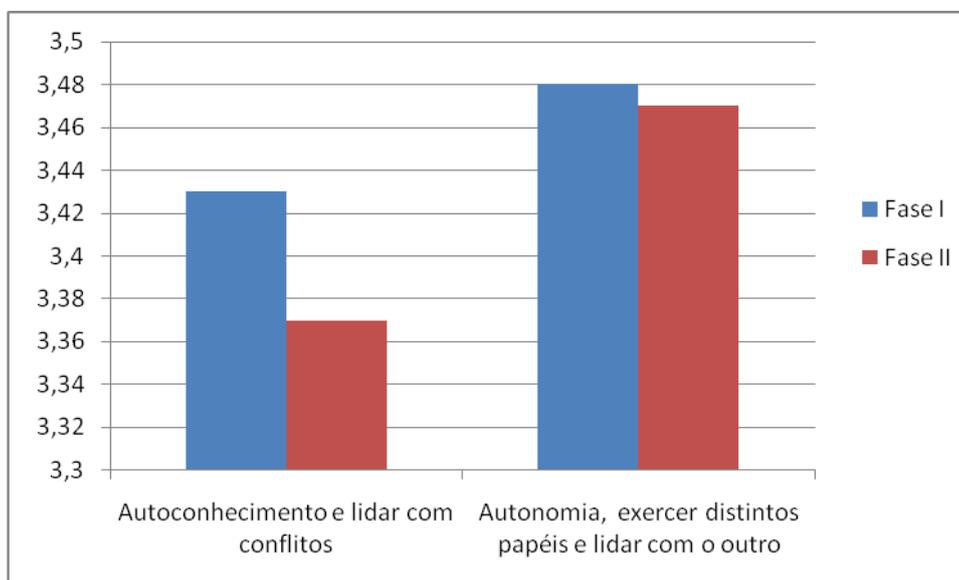


Gráfico 3- Desenvolvimento das competências relativas ao domínio “Trabalho em equipe” pelos estudantes avaliados.

No que se refere ao domínio *Raciocínio crítico e reflexivo* (**Gráfico 4**), observou-se um aumento das variáveis avaliadas, demonstrando, de uma forma geral, que as metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação adotadas na disciplina foram eficientes para despertar no estudante habilidades cognitivas complexas (análise, crítica, reflexão) e a aplicação do conhecimento produzido contextualizado sobre o entorno. Porém, apesar dos conhecimentos adquiridos serem, na visão dos estudantes, de difícil aplicação prática (o que pode ser visto nas colunas das Fases I e II da variável “Sente-se capaz de aplicar os conteúdos estudados aos problemas da vida real/profissional”), pelo fato dos participantes do estudo ainda não se encontrarem no mundo do trabalho, pode-se inferir que os mesmos demonstraram a capacidade de projetá-los para seu exercício futuro como profissionais.

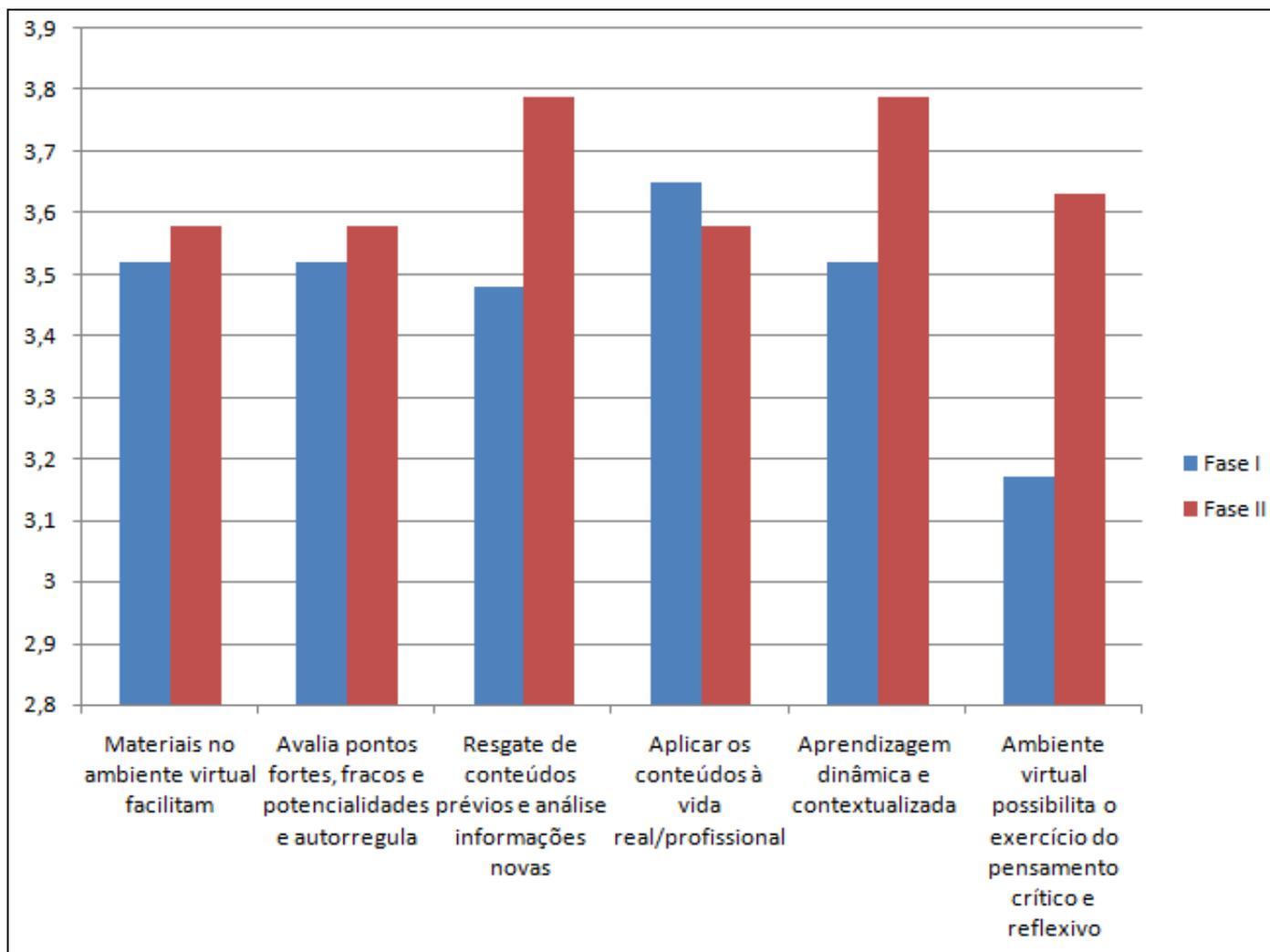


Gráfico 4- Desenvolvimento das competências relativas ao domínio “Raciocínio crítico e reflexivo” pelos estudantes avaliados.

DISCUSSÃO

Os achados do presente estudo vão ao encontro das atuais discussões sobre a necessidade de inovação do sistema educacional tendo as TICs e os métodos ativos de ensino, aprendizagem e avaliação como reconfiguradores dos processos e/ou relações de vida e trabalho acadêmicos e profissionais, referenciadas por correntes pedagógicas contemporâneas, que defendem concepções educacionais críticas, reflexivas, dialéticas, dialógicas e centradas nos sujeitos.^{21, 22}

Segundo Blanco⁵, o emprego de um novo formato de tecnologias educacionais na sociedade da informação se faz necessário por prescindir de cidadãos capazes de avaliar todas as propostas de ofertas que lhes são apresentadas a todo o momento. Para tal, algumas habilidades lhe são exigidas, e podem ser sistematizadas de acordo com as proposições do informe da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)^{7, 14, 8}, que recorre ao conceito de competência e concretiza os objetivos do sistema educativo em quatro linhas fundamentais:

“aprender a ser (atuar com autonomia, juízo, responsabilidade pessoal); aprender a conhecer (assimilar conhecimentos científicos e culturais gerais e específicos; gestão da informação); aprender a fazer (adquirir procedimentos que ajudem a afrontar as dificuldades que se apresentem na vida e na profissão); e aprender a conviver e a trabalhar com outros (compreender melhor os demais, o mundo e suas inter-relações, trabalhar em equipe)^{11: 416-17}”

Sob essas premissas, no que se referem às competências do profissionalismo destacadas neste estudo, mais especificamente, as relativas à *Cidadania, à ética e aos valores*, obteve-se que o trabalho com temas transversais à formação de estudantes universitários de distintas áreas de conhecimento contribuiu para uma valorização pelos estudantes do *Aprender a ser*, o que vai de encontro aos valores cultuados no mundo contemporâneo, marcado pela competitividade, imediatismo e inadequados relacionamentos interpessoais, que assolam as relações de trabalho e a vida em sociedade.

Os achados deste estudo corroboram a pesquisa realizada por Reimers²³ onde se destaca a importância de estimular e desenvolver competências afetivas e sociais, tais como resiliência, perseverança, empatia e cidadania, que devem orientar a utilização das tecnologias que inovam os processos educacionais.

Resultados de um estudo realizado entre estudantes de pós-graduação que frequentavam cursos de especialização e residência multiprofissional cujo eixo de

orientação dos currículos era as metodologias ativas de ensino e aprendizagem revelou que os estudantes se sentiram mais aptos a intervir e modificar sua prática de trabalho cotidiana quando eram colocados a refletir sobre ela, por meio de estratégias ativas e participativas de ensino.²⁴

Gelbcke et al²⁵ destacam que a (con)vivência no mundo atual requer este envolvimento dos indivíduos e instituições de formação com abordagens mais críticas, que possibilitem a compreensão de um mundo marcado por rápidas mudanças e grandes contradições. Para tal, os autores apontam para a importância do exercício da cidadania para uma nova consciência social, de forma a romper com a relação de anomia, favorecendo a expressão de identidades e a ocupação do lugar do sujeito no mundo, *“supondo-se que o livre desenvolvimento de cada um é a condição para a convivência e desenvolvimento de todos (p. 728-729)”*.

Estudo desenvolvido por Miranda²⁶ corrobora esta questão, ao defender que as vultosas e rápidas transformações sócio históricas que se assistem na sociedade contemporânea exigem um resgate da cidadania, de forma a promover uma emancipação desta e dos sujeitos que a integram. Paulin e Luzio²⁷ e Alves²⁸, também apostam na ideia de que a formação de profissionais críticos, capazes de aprender a aprender, de trabalhar em equipe, de promover valores humanos, e que leve em conta a realidade social e suas demandas, sejam condições imperativas para o desenvolvimento social e produção de conhecimento relevante e útil, partindo da concepção de que as políticas sociais se materializam nos serviços, mediante as ações de atores sociais e suas práticas cotidianas. Para tal, há que se oportunizarem nos momentos de formação universitários espaços de discussão sobre a importância e os meios de uma formação cidadã.

Nesta mesma linha, os resultados do presente estudo apontam para uma dificuldade dos estudantes de aplicação prática dos conteúdos trabalhados na disciplina. Diversos estudos mostram que este fato não é incomum, uma vez que formar indivíduos que sejam capazes de reconhecer os problemas da sociedade e ainda estejam aptos a exercerem seus papéis como cidadãos comprometidos, transitando com segurança e desenvoltura num mundo cada vez mais complexo e repleto de desafios técnicos, humanos, sociais, tecnológicos dentre outros, é cada vez mais difícil. Cabe ressaltar que a escola é o local de se aprender a lidar com as contradições sociais e problematizar a realidade, estando o “aprender a fazer” dependente de um agir sobre as necessidades sociais vividas, transformando os indivíduos por meio da práxis.^{29, 24}

No tocante ao domínio *Trabalho em equipe*, há que se salientar a dificuldade relatada pelos estudantes em desenvolver esta competência, o que vai ao encontro da atual conformação competitiva e predatória que vem se instalando nas instituições de ensino universitário, que tem negligenciado o estímulo ao exercício da alteridade, compaixão e trabalho colaborativo entre pares, estimulando o individualismo.

Pesquisa desenvolvida por Marin et al²⁴ informou sobre avaliações positivas de egressos de cursos da área da saúde que utilizou métodos ativos de ensino e aprendizagem, no que tange ao trabalho em equipe com pessoas de diferentes áreas de conhecimento. Ressaltou-se neste estudo a habilidade desenvolvida em lidar com conflitos, a respeitar a opinião de colegas de trabalho, e a percepção da dinâmica do grupo, favorecendo um crescimento pessoal.

Estudo desenvolvido por Cotta et al³⁰ apontou para a necessidade de se desenvolver estratégias no âmbito universitário, por exemplo oficinas, que valorizem, estimulem e implementem rodas de conversa e trabalhos em pequenos grupos, de forma transdisciplinar, dialógica e dinâmica, favorecendo uma visão holística do processo de

ensino e aprendizagem e da produção de conhecimento. Este mesmo estudo relatou a experiência de construção de um atelier de formação universitária como práxis libertadora, no qual participam docentes e discentes de graduação e pós-graduação de distintas áreas do conhecimento de uma universidade pública, que se reúne semanalmente visando a construção e o compartilhamento de saberes, produções científicas e projetos, além de se constituir num *locus* cuja dimensão humana se faz muito presente, ao servir de espaço para “*o compartilhar de afetos, angústias, anseios e dúvidas relacionadas aos exercícios profissionais e da vida*”^{30: 46}”. Esta experiência vai ao encontro de uma práxis educativa libertadora, que estimula a autonomia, a reflexão, a parceria e os valores, reduzindo uma das lacunas relativas à capacitação e formação universitárias, que é a prática competitiva e predatória.

Sob este ponto de vista, a educação contemporânea se estrutura sob dois aspectos: *educação como promotora de competitividade*, que pode ser entendida como uma educação alicerçada no tripé “educação, ciência e tecnologia”, que objetiva responder ao desenvolvimento, elaborada num formato mais competitivo; e ainda *a educação como promotora de cidadania social*, que se dirige a um formato educacional que visa minimizar as desigualdades sociais, compreendida de forma mais abrangente e considerando os valores, o atendimento às demandas da população, a inclusão social, a democracia e a dimensão política.^{31, 32}

Por outro lado, quando se discutem as habilidades de comunicação, os resultados deste estudo revelaram que o uso das TIC (como a construção de sínteses individuais e coletivas em ambiente virtual, os debates nos fóruns e as discussões intercampi via videoconferência) contribuiu para a aprendizagem dos conteúdos e aperfeiçoamento destas habilidades pelos estudantes. Neste contexto, a literatura informa que diante da realidade da sociedade do conhecimento e da informação atual torna-se crucial investir

em estudos e implementar estratégias que extraiam das TIC todas as suas potencialidades, ao mesmo tempo que estimulem o desenvolvimento de uma maior conscientização sobre os processos de forma crítica, criativa, colaborativa, inovadora, comunicativa, interativa e colaborativa.³³

A ideia de mesclar conhecimentos e de possibilitar o encontro de distintos atores no sentido da transdisciplinaridade propiciou não somente a superação da compartimentalização dos saberes, mas também o uso habilidoso da comunicação. A grande questão é colocar os indivíduos para se perceberem como atores sociais em interlocução com outros sujeitos do cenário social.³²

Estudo sobre o desenvolvimento de competências em estudantes de pós-graduação em saúde revelou que a utilização de metodologias de ensino que viabilizassem uma maior articulação teoria-prática e que tivessem a integralidade como eixo norteador das práticas possibilitou o desenvolvimento de habilidades comunicativas, facilitando o manejo de conflitos entre os profissionais e a tomada de decisão e gestão.²⁴

Barbosa e Moura²⁹ corroboram com estes resultados, ao afirmar que as metodologias ativas permitem aos estudantes vivenciarem a experiência de ensino e aprendizagem com mais confiança em suas decisões e na aplicação do conhecimento em situações práticas; além da melhoria das relações com os colegas, colaborando com o trabalho em equipe e no aprendizado de melhores formas de se expressar oralmente e por escrito, o que vai ao encontro dos resultados encontrados neste estudo no domínio *Comunicação*, reforçando a autonomia no pensar e no atuar.

Há que se apontar ainda que a experiência tratada neste estudo reafirmou o que a evidência científica informa sobre a utilização das metodologias ativas enquanto estratégias educativas inovadoras comprovadamente exitosas na promoção das

competências relacionadas ao *Raciocínio crítico e reflexivo*, competências estas necessárias à formação do profissional-cidadão, e que deve ser estimulada no âmbito universitário.^{34, 12, 7, 11, 13}

Sob essa perspectiva, este domínio apresentou melhoria na maioria das variáveis avaliadas (**Gráfico 4**), destacando-se o papel estratégico das metodologias que privilegiaram a autonomia, a crítica, a reflexão e a inserção dos estudantes no mundo real da vida e do trabalho. Um estudante que pratica o pensamento crítico é capaz de: entender a complexidade do mundo atual; raciocinar de forma coerente e argumentar; avaliar a credibilidade do que se estuda; analisar diferentes pontos de vista; solucionar problemas em grupo e prever acontecimentos futuros.³⁵

Ainda no que se refere ao domínio *Raciocínio crítico e reflexivo*, a autorregulação (expressa na variável “Avalia seus pontos fortes, fracos e potencialidades. Autorregula sua aprendizagem, aprendendo com os erros e corrigindo rumos”) e a transferência (apresentada na variável “Sente-se capaz de aplicar os conteúdos estudados aos problemas da vida real/profissional”) evidenciam uma melhoria e queda do escore avaliativo, respectivamente, e representam competências importantes para os estudantes. Estes dados revelam evidências paradoxais, uma vez que os estudantes conseguiram perceber o que erraram e identificaram o erro, mas não se sentiram capazes de aplicar os conteúdos estudados na vida real e profissional, o que vem reforçar outro achado deste estudo, concernente ao domínio *Cidadania, valores e ética*, que mostra uma dificuldade de aplicação dos conhecimentos adquiridos em outros cenários/realidades, revelando que o ensino universitário ainda é marcado por práticas tradicionais, que não privilegiam o pensamento cognitivo. O conhecimento desta situação é de grande relevância para os docentes, uma vez que, tendo em vista esta realidade, devem levar em consideração para o planejamento de suas atividades

didáticas de uma forma geral, ações que priorizem a articulação teoria-prática, e que estimulem no estudante a resolução de problemas complexos, o que prescinde um agir reflexivo, crítico e contextualizado, e que possibilite ao estudante a vivência do caráter prático e utilitário da informação/conhecimento que ele aprendeu/aprendeu.

Mitre et al¹² ao discutir as potencialidades da problematização como método ativo de ensino, destaca que o estudante, ao exercitar a dialética da ação-reflexão-ação, partindo da realidade social como ponto inicial, e ao percorrer suas etapas, que são a observação da realidade, o levantamento dos pontos chave (problemas), a teorização, a busca de hipóteses de solução do problema e sua aplicação prática, exercita seu pensamento crítico e reflexivo.

Os achados do estudo, no entanto, revelaram uma dificuldade dos estudantes em converter/transferir um conhecimento teórico adquirido e aprendido, à realidade prática. Infere-se, a partir destas considerações, que existem algumas barreiras à efetivação da última etapa da problematização, que pode ter sido ocasionado pela dificuldade dos estudantes de discutir coletivamente/transdisciplinarmente as hipóteses de solução dos problemas aplicáveis na realidade, pela dificuldade de confrontação do grupo e tomada de decisões. Este fato pode ser explicado pela formação sob os moldes tradicionais que estes alunos tiveram, não estimulando o exercício da criatividade e originalidade para a solução de problemas, considerando que o ensino tradicional conteudista não abre espaço para a imaginação livre e o pensar de maneira inovadora, tolhendo no estudante seu pensamento crítico e a responsabilidade pela própria aprendizagem.

CONCLUSÕES

Iluminados por um novo olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem, este estudo promoveu uma (re)modelagem da educação no âmbito universitário, ao propor

um formato educacional estratégico e inovador, integrando campi e atores distintos e separados tanto geograficamente como por áreas de conhecimento de uma universidade pública, pautada no conhecimento inter e transdisciplinar de temas como políticas de saúde e cidadania.

Os achados deste estudo apontam para um êxito quanto à elaboração e implementação de um desenho de ensino inovador, aliando metodologias ativas e TIC durante o oferecimento de uma disciplina que abordou temáticas transversais à formação de estudantes universitários de diferentes áreas do conhecimento, cujo objetivo foi o desenvolvimento de competências relacionadas ao profissionalismo, integrando distintos campi de uma universidade pública.

Ressalta-se que a implementação de estratégias didáticas distintas contribuiu para o desenvolvimento das competências relacionadas aos domínios *Cidadania, valores e ética, Comunicação e Raciocínio crítico e reflexivo* pelos estudantes. Isto foi possível devido ao desenho de ensino proposto por meio da disciplina semipresencial e ao trabalho de formação de toda a equipe de tutores, que tinham por orientação privilegiar a interação e minimizar a distância disciplinar e física entre os participantes.

Porém, a implantação deste modelo de ensino inovador apresentou alguns desafios, relacionados à dificuldade de manejo das TIC pelos estudantes, pouca familiaridade com o trabalho em equipe (o que dificultou o desenvolvimento das atividades presenciais e semipresenciais que exigiam um esforço coletivo), além da gestão do tempo deficiente pelos estudantes, verificada no atraso de entrega de trabalhos no ambiente virtual de aprendizagem e na comunicação por meio de fóruns. Estes fatores merecem ser destacados, uma vez que se tornaram dificultadores do processo de ensino desenvolvido, devendo ser considerados em desenhos metodológicos futuros como aspectos a serem trabalhados junto aos estudantes pela equipe de tutores.

Por fim, a questão chave que se destaca é que as discussões e o desenvolvimento das competências ligadas ao profissionalismo podem ser incentivadas e desenvolvidas em estudantes de outras áreas do conhecimento que não somente a da saúde, (público predominante relatado nas pesquisas sobre profissionalismo) uma vez que incluem a aprendizagem dos aspectos relacionados à cidadania à ética, aos valores, às habilidades de comunicação, ao trabalho em equipe e raciocínio crítico e reflexivo, dentre outras questões, que podem ser estendidas como requisitos universais à formação de qualquer estudante universitário.

REFERÊNCIAS

1. Zink T, Halaas GW, Brooks KD. Learning professionalism during the third year of medical school in a 9-month-clinical rotation in rural Minnesota. *Med Teach* 2009; 31 (11): 1001-1006.
2. Adkoli BV, [Al-Umran KU](#), [Al-Sheikh M](#), [Deepak KK](#), [Al-Rubaish AM](#). Medical students perception of professionalism: a qualitative study from Saudi Arabia. *Med Teach* 2011; 33 (10): 840-845.
3. Mossop LH. Is a time to define veterinary professionalism? *J Vet Med Educ* 2012; 39 (1): 93-100.
4. Gallego L. V. Hacia una universidad competente. *Rev Ibero-americana de Educação* 2012; 58 (2).
5. Blanco F. *Desarrollo y evaluación de competencias em educación superior*. Madrid, Espana: Narcea Ediciones; 2009.
6. Zabalza MA. *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid, Espana: Narcea Ediciones; 2009.

7. Cotta RMM, Silva LS, Lopes LL, Gomes KO, Cotta FM, Lugarinho R, Mitre SM. Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino aprendizagem. *Cien Saude Colet* 2012; 17 (3): 787-796.
8. Delors J. *La educacion encierra um tesoro*. Madrid: Santillana;1996.
9. Brasil. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais*. Brasília; 2001.
10. Medeiros J. TIC nas aulas: onde estamos. *Rev Nova Escola*. São Paulo: Fundação Victor Civita; 2012.
11. Cotta RMM, Mendonça ET, Costa GD. Portfólios reflexivos: construindo competências para o trabalho no Sistema Único de Saúde. *Rev Panam Salud Publica* 2011; 30 (5): 415-421.
12. Mitre SM, Siqueira-Batista R, Girardi-de-Mendonça JM, Morais-Pinto NM, Meirelles CAB, Pinto-Porto C, Moreira T, Hoffmannet LMA. Metodologias ativas de ensino aprendizagem na formação profissional: debates atuais. *Cien Saude Colet* 2008; 13 (suppl 2): 2133-2144.
13. Cotta RMM, Costa GD, Mendonça ET. Portfólio reflexivo: uma proposta de ensino e aprendizagem orientada por competências. *Cien Saude Colet* 2013; 18 (6): 1847-1856.
14. Lizarraga MLSA. *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid, Espana: Narcea Ediciones; 2010.
15. Melo Neto JA. Superando barreiras naturais: a EAD na região Amazônica. In: Litto FM, Formiga M. *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil; 2012.
16. Cardoso MYNP. Ética e EAD. In: Litto FM, Formiga M. *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil; 2012.

17. Assis EM. Satélites artificiais e EAD. In: Litto FM, Formiga M. *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil; 2012.
18. Azevedo J C. Os primórdios da EAD na educação superior brasileira. In: Litto FM, Formiga M. *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil; 2012.
19. Raposo M. Competência digital e a EAD. In: Litto FM, Formiga M. *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil; 2012.
20. Miles PV, Conway PH, Pawlson LG. Physician professionalism and accountability: the role of collaborative improvement networks. *Pediatrics* 2013; 131 (4): 204-209.
21. Neves FBCS, Bôaventura CS, Bitencourt AGV, Athanazio DA, Abensur D, Reis MG. Impacto da introdução de mídia eletrônica num curso de Patologia Geral. *Rev Bras Educ Med* 2008; 32 (4): 431-436.
22. Anastasiou LGC, Alves LP (orgs.). *Processos de ensinagem na universidade-pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 9ª. ed. Joinville: UNIVILLE; 2010.
23. Reimers F. Liderança e inovação no ensino. *Rev Nova Escola*. São Paulo: Fundação Victor Civita; 2012.
24. Marin MJS, Gomes R, Marvulo MML, Primo EM, Barbosa PMK, Druzian S. Pós-graduação multiprofissional em saúde: resultados de experiências utilizando metodologias ativas. *Interface - Comunic, Saude, Educ* 2010; 14 (33): 331-344.
25. Gelbcke FL, Tavares CMA, Matos E, Fertoni HP, Silvestrim ANS, Shiroma LMB, Almeida PJ Santos, Strauch FL. Trabalho, saúde, cidadania e enfermagem: produção do conhecimento do grupo práxis. *Texto Contexto Enferm* 2008; 17(4): 727-733.

26. Miranda IL. Processo educativo: a praxis intencional e o resgate da cidadania. *Rev Fac Educ* 1998; 24 (1).
27. Paulin T, Luzio CA. A Psicologia na Saúde Pública: desafios para a atuação e formação profissional. *Rev Psicologia UNESP* 2009; 8(2): 98-109.
28. Alves VS. Um modelo de educação em saúde para o Programa Saúde da Família: pela integralidade da atenção e reorientação do modelo assistencial. *Interface - Comunic, Saude, Educ* 2005; 9 (16): 39-52.
29. Barbosa EF, Moura DG. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *B Tec Senac* 2013; 39 (2): 48-67.
30. Cotta RMM, Silva LS, Campos AAO, Mendonça ET, Costa GD, Machado JC, Loures, FS, Silva RP, Siqueira RL. Atelier de formação universitária como praxis libertadora: um espaço dialógico de construção do conhecimento. In: Pedro M, Natalia C, Cebreiros MI. *Panorama actual en La docencia universitaria*. Educaciòn Editora; 2014.
31. Sobral FAF. Educação para a competitividade ou para a cidadania social? São Paulo *Perspec* 2000; 14 (1): 3-11.
32. Guimarães DA, Silva ES. Formação em ciências da saúde: diálogos em saúde coletiva e a educação para a cidadania. *Cien Saude Colet* 2010; 15 (5): 2551-2562.
33. Iturri J. Ciberespaço e negociações de sentido: aspectos sociais da implementação de redes digitais de comunicação em instituições acadêmicas de saúde pública. *Cad Saúde Pública* 1998; 14 (4): 803-810.
34. Noguero FL. *Metodologías participativas en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea; 2007.
35. Leite MMJ, Prado C, Peres HHC. *Educação em saúde: desafios a uma prática inovadora*. São Caetano do Sul: Difusão Editora; 2010.

Agradecimentos: Os autores agradecem o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Brasil, entidade do governo brasileiro voltada para a formação de recursos humanos. Processo n°: 23038.009788/2010-78, AUX- PE- Pró-Ensino Saúde 2034/2010.

8. CONCLUSÕES

- Os elementos de sucesso na implementação de capacitações de docentes e estudantes de pós-graduação para o exercício da tutoria foram: sensibilização quanto a necessidade de (re)configuração e mudança dos processos de ensino-aprendizagem na atualidade; exercício de metodologias ativas de ensino, aprendizagem e avaliação; desenvolvimento de competências importantes para o trabalho docente, como aperfeiçoamento da comunicação, conscientização sobre prática docente e suas fragilidades; capacitação e empoderamento na utilização de novos métodos de ensino e aprendizagem, além de uma motivação para o trabalho.
- Como contribuição ao exercício da docência, construiu-se instrumentos de planejamento, visando à sistematização do processo de ensino e aprendizagem. Estes instrumentos contribuíram para a organização da disciplina e otimização da gestão do tempo e dos recursos humanos e materiais, propiciando a compreensão mais clara das atividades a serem realizadas pelos estudantes e equipe de tutores. Estes aspectos foram identificados nas falas (registrados nos Diários de Classe) dos docentes e estudantes de pós-graduação envolvidos na tutoria durante as reuniões de educação permanente da equipe. Ademais, os relatos dos estudantes durante os momentos presenciais e nas avaliações relativas à organização da disciplina apontaram benefícios da utilização destes instrumentos como guias no processo de ensino e aprendizagem.
- O desenho de ensino implementado nas disciplinas NUT-NUR493- Tópicos Especiais em Políticas de Saúde e Cidadania foi eficaz ao aliar as Tecnologias de Informação e Comunicação (educação a distância, ambiente virtual de aprendizagem- PVAnet, videoconferências, dentre outros) às metodologias ativas de ensino, aprendizagem e avaliação. Este fato foi evidenciado nos relatos de docentes e estudantes de pós-graduação envolvidos na tutoria, e ainda por meio da avaliação das competências desenvolvidas pelos estudantes, relacionadas aos domínios “*Cidadania, valores e ética*”, “*Comunicação*”, “*Trabalho em equipe*” e “*Raciocínio crítico e reflexivo*”.

- As competências ligadas ao profissionalismo desenvolvidas pelos estudantes evidenciaram que a experiência de oferecimento das disciplinas semipresenciais, intercampi e transdisciplinares, estimulou o desenvolvimento das competências relativas ao “*Aprender a ser*”, centrando o processo de aprendizagem e ensino em valores e princípios humanísticos indispensáveis ao trabalho em equipe, ao relacionamento interpessoal e ao autoconhecimento, contemplando assim, as diretrizes universitárias nacionais e internacionais.
- A experiência inovadora vivenciada neste estudo de planejamento, implementação e avaliação de tecnologias educacionais emancipatórias, pautada na ação-reflexão-ação e na avaliação formativa com *feedback* constante e interação tutor-estudante, estudante-estudante e tutor-tutor demonstrou-se eficaz para o exercício do trabalho em equipe de forma transdisciplinar e cooperativa.
- O desenho de ensino que mesclou educação presencial e a distância com comunicação entre docentes e discentes de diferentes áreas do conhecimento e de dois campi distantes geograficamente mostrou ser efetivo e aplicável à nova configuração da educação universitária brasileira de expansão e interiorização de unidades de ensino.

9. REFERÊNCIAS

ADKOLI, B. V et al. Medical students perception of professionalism: a qualitative study from Saudi Arabia. **Medical Teacher**, v. 33, n. 10, p. 840-845, 2011.

AEDO, I., CATENAZZI, N.; DÍAZ, P. The Evaluation of a Hypermedia Learning Environment: **The CESAR Experience Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**, v. 5, n. 1, p. 49-72, 1996.

AMORETTI, M. S. M. Protótipos e estereótipos: aprendizagem de conceitos. Mapas Conceituais: experiência em Educação a Distância. **Informática na Educação: Teoria & Prática**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, dezembro, 2001.

ARAÚJO, J. C.; KUTSCKA, S. Radiografia de um nativo digital. Guia de tecnologia na educação, **Revista Nova Escola**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2012.p. 48, 2012.

ARAÚJO, A. M. T.; MENEZES, C. S.; CURY, D. Apoio Automatizado à Avaliação da Aprendizagem Utilizando Mapas Conceituais. **XIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - NCE - IM/UFRJ**, 2003.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (orgs.) **Processos de ensinagem na universidade-** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 9ª. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2010.

AROUCA, S. **O dilema preventivista**. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003.

ASSIS, E. M. Satélites artificiais e EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

AZEVEDO, J. C. Os primórdios da EAD na educação superior brasileira. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 2008.

BARRETO, R. G. et al. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 31-42, 2006.

BATISTA, K. B. C.; GONÇALVES, O. S. J. Formação dos profissionais de saúde para o SUS: significado e cuidado. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 884-899, 2011.

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.2, n.2, 1998.

BLANCO, F. **Desarrollo y evaluación de competencias em educación superior**. Madrid, Espana: Narcea Ediciones, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 5 de outubro de 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao_Compilado.htm

Acesso em 02 de maio de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília, 2001.

BRASILa. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.800, de 8 de Junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil- UAB. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm Acesso

em 14 outubro 2012.

BRASILb. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107 Acesso em 14 outubro 2012.

CARDOSO, M. Y. N. P. Ética e EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

CARVALHO, A. I.; BUSS, P. M. Determinantes sociais na saúde, na doença e na intervenção. In: GIOVANELLA L. et al. **Políticas e Sistema de Saúde no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008. p. 141-166.

CARVALHO, F. C. A.; IVANOFF, G. B. **Tecnologias que educam: ensinar e aprender com tecnologias da informação e comunicação**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

CASTRO, R. C. F. Impacto da internet no fluxo da comunicação científica em saúde. **Revista de Saúde Pública**, v. 40, p. 57-63, 2006.

CEAD. Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância. **Universidade Federal de Viçosa**. Elaboração do projeto pedagógico. 2012.

CHAUÍ, M. S. **Convite a filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **14ª. Conferência Nacional de Saúde**. Brasília: CNS, 2011.

CONSORTI, F. et al. Developing professionalism in Italian medical students: na educational framework. **Advanced Medical Education Practices**, v. 3, p. 55-60, 2012.

COTTA, R. M. M.; [MENDES, F. F.](#); [MUNIZ, J. N.](#) **Descentralização das Políticas de Saúde: do Imaginario ao Real**. Rio de Janeiro/Viçosa: CEBES-Editora UFV, 1998. 148p.

COTTA, R. M. M. et al (a). Construção de portfólios coletivos em currículos tradicionais: uma proposta inovadora de ensino aprendizagem. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 787-796, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a26.pdf> Acessado em 06 de novembro de 2012.

COTTA, R. M. M.; MENDONÇA, E. T.; COSTA, G. D (b). Portfólios reflexivos: construindo competências para o trabalho no Sistema Único de Saúde. **Revista Panamericana de Salud Publica**, v. 30, n. 5, 415-421, 2011.

COTTA, R. M. M.; MENDONÇA, E. T.; COSTA, G. D. **Portfólio reflexivo: uma proposta de ensino e aprendizagem orientada por competências**. Disponível em: http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/artigo_int.php?id_artigo=11538&var=1

CRUZ NETO, O. et al. **Grupos focais e pesquisa social: o debate orientado como técnica de investigação**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2001. 32 p.

DELORS, J. **La educacion encierra um tesoro**. Madrid: Santillana, 1996.

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

DZIEKANIAK, G.; ROVER, A. Sociedade do Conhecimento: características, demandas e requisitos. **DataGramZero- Revista de Ciência da Informação**, v. 12, n. 5, outubro, 2011.

FERRI, S. M. N. et al. As tecnologias leves como geradoras de satisfação em usuários de uma unidade de saúde da família. **Interface- Comunicação, Saúde, Educação**, v. 11, n. 23, p. 515-529, 2007.

FLEURY, S.; BAHIA, L.; AMARANTE, P. **Saúde em debate: fundamentos da reforma sanitária**. Rio de Janeiro: Cebes, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 40ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 48ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

GALLEGO, L. V. Hacia una universidad competente. **Revista Ibero-americana de Educação**, n. 58/2, 2012.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, A. P. et al . A Educação Médica entre mapas e âncoras: a aprendizagem significativa de David Ausubel, em busca da Arca Perdida. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, Mar. 2008. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010055022008000100014&lng=en&nrm=iso>. Access on 07 Nov. 2012.

HUDDLE, T. S. The limits of social justice as an aspect of medical professionalism. **The Journal of Medicine Philosophy**, v. 38, n. 4, p. 369-387, 2013.

HULTMAN, C. S. et al. Sometimes you can't make it on your own: the impact of a professionalism curriculum on the attitudes, knowledge, and behaviors of an academic plastic surgery practice. [Journal of Surgical Research](#), v. 180, n. 1, p. 8-14. 2013.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem USP**, v. 35, n. 2, p. 115-121, 2001.

ITURRI, J. Ciberespaço e negociações de sentido: aspectos sociais da implementação de redes digitais de comunicação em instituições acadêmicas de saúde pública. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 803-810, 1998.

JESUS, M. C. P. et al . Educação permanente em enfermagem em um hospital universitário. *Revista da Escola Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 45, n. 5, Oct. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342011000500028&lng=en&nrm=iso>. access on 03 June 2013.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342011000500028>.

LEITE, M. M. J.; PRADO, C.; PERES, H. H. C. **Educação em saúde: desafios a uma prática inovadora**. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2010.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C.; MADEIRA, W. Hipertrofia das mediações, internet e empoderamento, no campo da saúde-doença. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 149-157, 2007.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Ed. Loyola, 1998.

LIMA, C. R. V. C. Carta sobre dialética. O que é dialética? **Síntese Nova Fase**, Belo Horizonte, v. 21, n. 67, p. 439-447, 1994.

LIMA, J. C. S. **A Residência médica: articulações entre a prática e o ensino**. 2008. 185f. Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social.

LIZARRAGA, M. L. S. A. **Competencias cognitivas en educación superior**. Madrid, Espana: Narcea Ediciones, 2010.

MARTELLI, M. **Gramsci filosofo della política**. Milano: Unicopli, 1996.

[MARTINS, P. C.](#) et al. Democracia e empoderamento no contexto da promoção da saúde: possibilidades e desafios apresentados ao programa de saúde da família. **Physis** (UERJ. Impresso), v. 19, p. 679-694, 2009.

MEDEIROS, J. TIC nas aulas: onde estamos. Guia de tecnologia na educação, **Revista Nova Escola**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2012.

MELO, J. A. C. A prática da saúde e a educação. **Revista Saúde em Debate**, Paraná, s/v, n.1, p. 13-15, 1976.

MELO NETO, J. A. Superando barreiras naturais: a EAD na região Amazônica. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

- MENDES, I.A.C. et al. A produção tecnológica e a interface com a enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v.55, n.5, p.556-561, 2002.
- MENDES, E. V. **Uma agenda para a saúde**. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2006.
- MENDONCA, E. T. **Enfermagem-saúde: construindo um saber sobre políticas de saúde, 1977-1980**. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- MERHY, E. E. **Saúde: a cartografia do trabalho vivo**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- MILES, P. V.; CONWAY, P. H.; PAWLSON, L. G. Physician professionalism and accountability: the role of collaborative improvement networks. **Pediatrics**, v. 131, n. 4, p. 204-209, 2013.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12^a. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- NAGOYA, O. Desafios da comunicação e mudanças culturais. **Revista Caros Amigos**, ano XVI, n. 57, p. 10-11, julho 2012.
- NATALI, A. O apagão da leitura. **Revista Língua Portuguesa**, ano 8, n. 83, p. 40-45, setembro de 2012.
- NEVES, F. B. C. S. et al. Impacto da introdução de mídia eletrônica num curso de Patologia Geral. **Revista Brasileira de educação Médica**, v. 32, n. 4, p. 431-436, 2008.
- NIETSCHE, E. A. et al. Tecnologias educacionais, assistenciais e gerenciais: uma reflexão a partir da concepção dos docentes de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 13, n. 3, p. 344-353, maio-junho, 2005.
- NOGUERO, F. L. **Metodologías participativas en la enseñanza universitaria**. 2a ed. Madrid: Narcea, 2007.

NOVA ESCOLA. Guia de Tecnologia na Educação. **Revista Nova Escola**, edição especial n. 42, 2012.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA- OEI. **2021: Metas Educativas**. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid, España, 2010.

PAIM, J. S. **Reforma Sanitária Brasileira: contribuição para a compreensão e crítica**. Salvador: EDUFBA; Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2008. 356 p.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

RAPOSO, M. Competência digital e a EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

REIMERS, F. Liderança e inovação no ensino. Guia de tecnologia na educação, **Revista Nova Escola**, São Paulo: Fundação Victor Civita, p. 80-82, 2012.

MITRE, S. M. et al . Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, 2012.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional reflexivo** – um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ArtMed.; 2000. 265p.

SEMERARO, Giovanni. Filosofia da práxis e (neo)pragmatismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, ago. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 nov. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000200003>.

SEN, A. K. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

STRUCHINER, M.; RICCIARDI, R. M. V.; VETROMILLE, V. P. O painel de especialistas no processo de apreciação analítica de sistemas hipermédia para o ensino de graduação. In: **IV Congresso RIBIE...** Brasília, 1998.

TEIXEIRA, E.; MOTA, V. M. S. S. **Tecnologias educacionais em foco**. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2011.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 17ª ed. São Paulo: Cortez; 2009.

TIFFIN, P. A.; FINN, G. M.; MCLACHLAN, J. C. Evaluating professionalism in medical undergraduates using selected response questions: findings from an item response modelling study. **BMC Medical Education**, v. 29, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciência sociais**. São Paulo: Editora Atlas, 1995.

TRONCON, L. E. A. Avaliação do estudante de Medicina. **Medicina**, Ribeirão Preto, v.29, p. 429-439, out./dez, 1996.

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista AEC**, v. 21, n. 83, 1995.

VÁSQUEZ, A. S. **A Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão popular, 1977.

VÍCTORA, C. G. **Pesquisa qualitativa em saúde**: uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000. 136 p.

VOELCKER, M. D. Seção Gestão. Guia de tecnologia na educação, **Revista Nova Escola**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2012.

WACHOWICZ, L. A. **A interdisciplinaridade no ensino universitário. In: A interdisciplinaridade na universidade**. Curitiba: Champagnat, 1998.

WESTPHAL, M. F.; BÓGUS, C. M.; FARIA, M. M. Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil. **Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana**, v. 120, n. 6, p. 472-482, 1996.

WERTHEIN, J. A sociedade da informação e seus desafios. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, 2000.

ZABALZA, M. A. **Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional**. Madrid, Espana: Narcea Ediciones, 2009.

ZIDÁN, E. R.; TELIZ, F. A. La larga marcha hacia revolución digital en las escuelas. Análisis de la implementación de políticas TIC en educación a partir de la experiencia de Plan Ceibal y el modelo uno a uno en Uruguay. **Revista Ibero-americana de Educación**, n. 58/1, 2012.

ZINK, T; HALAAS, G. W; BROOKS, K. D. Learning professionalism during the third year of medical school in a 9-month-clinical rotation in rural Minnesota. **Medical Teacher**, v. 31, n. 11, p. 1001-1006.



APÊNDICES



APÊNDICE I

Planejamento estratégico, didático e operacional:
NUT-NUR493- Tópicos Especiais em Políticas de
Saúde e Cidadania



Universidade Federal de Viçosa
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Departamento de Nutrição e Saúde
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Nutrição



PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO, DIDÁTICO E OPERACIONAL DA DISCIPLINA TÓPICOS ESPECIAIS EM POLÍTICAS DE SAÚDE E CIDADANIA

1. Caracterização da disciplina

Disciplina: Tópicos Especiais em Políticas de Saúde e Cidadania

Modalidade: EAD e presencial (vídeoconferência)/Optativa

Período de oferecimento: primeiro semestre de 2013

Público-alvo: alunos de quaisquer cursos de graduação dos dois campi da UFV

Carga horária (Total): 60 h

Carga horária presencial integrada (três campi): 24 horas

Carga horária à distância: 36 horas

Créditos: 4

Duração: 15 semanas

Número de vagas: 15 vagas campus Viçosa/15 vagas, campus Rio Paranaíba

2. Apresentação da disciplina

A disciplina versará sobre conceitos históricos, sociais e políticos para entendimento da relação saúde, sociedade e cidadania, assim como do processo de formulação das políticas públicas de saúde e da construção do Sistema Único de Saúde (SUS). Ademais contemplará o tema da democracia participativa e sua relação com o campo da saúde e cidadania; identificará os modelos de políticas e sistemas de saúde brasileiro e de diferentes países do mundo, salientando os desafios que se apresentam no século XXI relativos ao sistema nacional de saúde. As temáticas serão abordadas por meio da utilização de Tecnologias Educacionais Emancipatórias (TEE) em interface com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e metodologias ativas de ensino.

3. Objetivos

- Oferecer subsídios para a análise, reflexão, crítica e compreensão acerca das políticas de saúde e cidadania;

- Promover a integração de estudantes de diferentes áreas do conhecimento e dos dois campi da Universidade Federal de Viçosa;
- Aplicar metodologias ativas do processo de ensinagem, mediadas pelos recursos do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), de forma a oferecer aos estudantes alternativas criativas de atuação sobre problemas complexos da sociedade atual;
- Democratizar oportunidades educacionais inovadoras e emancipatórias a indivíduos que se encontram distantes geograficamente;
- Criar e implementar novas ferramentas e recursos educacionais tecnológicos em rede;
- Contribuir para o desenvolvimento de competências pelos estudantes, integrando a tecnologia ao processo educativo, de maneira inovadora, crítica, interativa e criativa;
- Favorecer a inserção dos profissionais no mercado de trabalho, por meio do estímulo ao desenvolvimento de competências profissionais e da formação profissional e cidadã.

4. Competências a serem desenvolvidas na disciplina pelos estudantes

4.1. Competências gerais (se referem às competências transversais necessárias à atuação de qualquer profissional, e estão divididas nos eixos: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a conviver junto) (DELORS, 1996; LIZARRAGA, 2010; AZEVEDO, 2012; RAPOSO, 2012).

- Desenvolver aptidões ligadas ao convívio ético e responsável.
- Estimular o pensamento autônomo, crítico, curioso e criativo.
- Contextualizar-se como sujeito histórico, multidimensional, emocional, cognitivo e cultural.
- Emancipar-se no que tange às habilidades necessárias ao trabalho em grupos/equipes interdisciplinares.

- Desenvolver competências de pensamento compreensivo (interpretar a informação): comparar, classificar, analisar e sintetizar, sequenciar, averiguar razões e extrair conclusões.
- Desenvolver competências de pensamento crítico (avaliar a informação): investigar fontes, interpretar causas, prever resultados, raciocinar analogicamente e dedutivamente.
- Desenvolver competências do pensamento criativo: elaborar ideias, estabelecer relações, produzir imagens, criar metáforas, empreender metas.
- Tomar decisões e solucionar problemas contextualizados ao mundo real, multiprofissional e interdisciplinar.
- Desenvolver habilidades atitudinais de iniciativa.
- Desenvolver uma visão autêntica de si mesmo (autocompreensão) e responsabilidade, orientadas para a realidade individual e grupal.
- Relacionar conhecimentos atuais com os prévios, advindos da educação formal e/ou das experiências de vida, integrando-os e processando-os.
- Organizar as informações gerenciadas e aplica-las na prática.
- Ter consciência da importância e dos processos envolvidos na formação para toda a vida, profissional, social e cidadã.
- Ser capaz de compreender um problema e seguir as etapas necessárias para sua solução.
- Desenvolver habilidades metacognitivas, com consciência dos próprios processos cognitivos: autorregular a própria conduta, tomar decisões, gerenciar os problemas e assumir as responsabilidades.
- Exercer papéis de liderança nas atividades grupais (pequenos e grandes grupos).

4.2. Competências específicas (necessárias à atuação em campos/áreas específicas de conhecimento; ligadas aos conteúdos ministrados na disciplina) (AZEVEDO, 2012; RAPOSO, 2012).

- Tornar-se consciente dos problemas que afetam o sistema nacional de saúde brasileiro, e competente para selecionar, criticamente, e/ou desenvolver estratégias de enfrentamento.
- Formular perguntas específicas e interdisciplinares sobre os conteúdos trabalhados.
- Sentir-se seguro e competente para o manejo de problemas complexos, respondendo às necessidades da sociedade da informação.
- Considerar os valores sociais e culturais de indivíduos, famílias e comunidades e seu entorno de forma a viabilizar uma aprendizagem viva e interativa.
- Compreender os pressupostos do exercício da cidadania em interface com as políticas de saúde.
- Desenvolver habilidades atitudinais de trabalho em grupo e integração com estudantes de distintos cursos de graduação e campi da UFV.

4.3. Competências digitais (habilidades necessárias ao manejo das ferramentas tecnológicas/pedagógicas no ambiente virtual de aprendizagem) (MELO NETO, 2012; CARDOSO, 2012; ASSIS, 2012; AZEVEDO, 2012; RAPOSO, 2012).

- Interagir com indivíduos que se encontram separados pelo tempo e espaço, favorecendo a troca de informações.
- Desenvolver a autoaprendizagem e a autoinstrução (autonomia) por meio de estratégias tecnológicas em rede.
- Atuar ética e legalmente no acesso à informação no ambiente virtual.
- Viabilizar uma aprendizagem colaborativa.

- Desenvolver a capacidade de comunicação no AVA, seja nos momentos presenciais/síncronas (local e via videoconferência entre campi), seja nos momentos à distância/assíncronas (chats, fóruns, dentre outros).
- Realizar a gestão do tempo em AVA.
- Desenvolver habilidades de manejo de TEE em AVA, apropriando-se das ferramentas metodológicas que permitam utilizar os conteúdos e/ou informações de forma otimizada.
- Identificar fontes seguras e confiáveis de conteúdos e informações em AVA e acessar fontes de informações que incluem tecnologia da informação e outros meios.

5. Módulos Teóricos e Conteúdos

Os módulos temáticos serão distribuídos ao longo de 15 semanas conforme apresentado no Apêndice II, e os conteúdos que compõem os eixos teóricos estão apresentados no **Quadro 1** a seguir:

Módulo Teórico- Conteúdos	Horas-aula
1- Atuação multiprofissional, interdisciplinar e transdisciplinar: o exercício das competências e o desafio da troca de saberes. 1.1- Conceitos de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. 1.2- Saberes e competências necessárias ao trabalho em equipe.	15
2- Paradigmas de saúde e determinantes sociais da saúde. 2.1- Paradigmas sanitários e sua relação com o processo saúde-doença-adoecimento. 2.2- Principais paradigmas sanitários: o Modelo biomédico/flexneriano e o Modelo da Produção Social da Saúde.	8
3- Modelos de Sistemas de Saúde e formulação de políticas sociais: escolhas ético-políticas das sociedades. 3.1- O modelo do sistema de saúde americano. 3.2- O modelo do sistema de saúde europeu. 3.3- O modelo do sistema de saúde brasileiro.	8
4- Trajetória histórica das políticas de saúde no Brasil. 4.2- As políticas de saúde na década de 1920: lei Eloy Chaves. 4.3- As políticas de saúde na década de 1930: Institutos de Aposentadorias e Pensões. 4.4- As políticas de saúde nas décadas de 1950, 1960 e 1970: modelo médico-hospitalar-privatista. 4.5- As políticas de saúde na década de 1980: da Reforma Sanitária Brasileira à criação do SUS.	8
5- Sistema Único de Saúde: aspectos sociais e legais. 5.1- Princípios e diretrizes do SUS: universalidade, equidade, integralidade, participação social, descentralização, regionalização: conceitos, discussão e crítica. 5.2- Avanços e desafios do SUS: sistema de saúde em construção.	12
6- Democracia participativa, cidadania e construção de políticas públicas. 6.1- Cidadania regulada, plena e invertida. 6.2- A era democrática e o exercício da cidadania por meio da participação social.	9

Quadro 1- Módulos teóricos e eixos temáticos abordados na disciplina Tópicos Especiais em Políticas de Saúde e Cidadania.

6. Metodologias de ensino e aprendizagem

As aulas serão realizadas nas modalidades presencial e a distância, em ambiente virtual de aprendizado e salas de aula, sendo os encontros presenciais realizados em cada campus de forma simultânea e concomitante. Os encontros no AVA constarão de debates nos fóruns temáticos, visando a integração dos estudantes matriculados dos dois campi da UFV. As ferramentas pedagógicas a serem utilizadas podem ser divididas em três modalidades:

- *Formas de apresentação dos conteúdos:* ocorrerão por meio de aulas narradas, exposições dialogadas (para apresentar os objetivos e competências de cada módulo), debates em pequenos grupos, problematização, leitura de artigos científicos, glossário de temas, dentre outros.
- *Para a comunicação/interação estudante-estudante e estudante/tutor a distância:* correio eletrônico, debates no fórum, videoconferência.
- *Momentos presenciais:* serão desenvolvidas durante os encontros presenciais mediados pela videoconferência, sob supervisão de tutores nos distintos campi.

O **Quadro 2** apresenta as ferramentas metodológicas utilizadas em cada módulo teórico, e as habilidades que visam desenvolver nos estudantes:

Quadro 2- Ferramentas metodológicas utilizadas em cada módulo teórico e as habilidades que visam desenvolver nos estudantes.

Módulos/conteúdos	Métodos didáticos
<p>1. Atuação multiprofissional, interdisciplinar e transdisciplinar: o exercício das competências e o desafio da troca de saberes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aula narrada (total de uma). ➤ Mapa conceitual (Fase I). ➤ Problematização.
<p>A aula narrada é um recurso utilizado para apresentar cada eixo temático da disciplina, os conteúdos abordados, as metodologias que serão utilizadas e ainda os objetivos de aprendizagem estabelecidos para os estudantes.</p> <p>O <i>mapa conceitual</i> é um método que consiste na construção de um diagrama que hierarquiza conceitos e ideias principais de um determinado tema a ser trabalhado, procurando mostrar as relações hierárquicas entre eles (ANASTASIOU e ALVES, 2010). Essa estratégia tem por objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mobilizar conhecimentos prévios; • Hierarquizar conceitos mais importantes de determinado assunto; • Estabelecer relações entre os conteúdos; • Possibilitar a elaboração de sínteses, o raciocínio lógico, a criação de analogias e inferências; • Estimular a argumentação de ideias; • Desenvolver habilidades afetivas e sociais; • Incentivar a expressão de diferentes pontos de vista e a habilidade comunicativa; • Desenvolver a autonomia no modo de pensar e a discussão e interação grupal; • Permitir a reconstrução de conhecimentos, à medida que novas informações vão sendo agregadas; • Construção do conhecimento de forma ativa e colaborativa (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009). <p>A <i>problematização</i> é um método que apresenta problemas em forma de situações em que os temas estão relacionados com a vida em sociedade, e é desenvolvido nas seguintes etapas: observação da realidade, levantamento dos pontos-chaves, teorização, elaboração de hipóteses e solução e aplicação à realidade (prática), conforme proposto pelo Método do Arco, de Charles Maguerez (BERBEL, 1998). Sua aplicação na disciplina tem por objetivos:</p>	

- Apresentar uma situação-problema (SP), que instigará os alunos a levantar dúvidas;
- Identificar um problema- levantar hipóteses e soluções- buscar o aporte científico necessário- aplicar na realidade, favorecendo o exercício de habilidades cognitivas e metacognitivas;
- Evidenciar como os estudantes percebem a realidade em que vivem, uma vez que as SP são derivadas de situações reais;
- Estimular o trabalho em equipe, desenvolvendo atitudes de respeito, escuta ao colega, habilidade de tomar decisões, cooperação e solidariedade;
- Realizar buscas em fontes diversas e confiáveis, visando estimular a gestão da informação;
- Formular e comprovar hipóteses por meio de pesquisas na literatura científica;
- Incentivar a expressão de diferentes pontos de vista e a habilidade comunicativa;
- Resolver problemas complexos e tomar decisões de forma crítica e criativa (DEPRESBITERIS e TAVARES, 2009).

2. Paradigmas de saúde e determinantes sociais da saúde.

- Aula narrada (total de uma).
- Problematização.
- Grupos de discussão.

A aula narrada é um recurso utilizado para apresentar cada eixo temático da disciplina, os conteúdos abordados, as metodologias que serão utilizadas e ainda os objetivos de aprendizagem estabelecidos para os estudantes.

Nos *grupos de discussão* a turma é dividida em grupos para reflexão e discussão de temas e/ou problemas, mediados por processos interativos e discursivos de exposição e exploração de opiniões coletivas e individuais (WELLER, 2006). Pode ser formulado um roteiro-guia que sirva como estímulo para o início da discussão. Objetiva:

- Proporcionar interação entre os componentes do grupo;
- Incentivar a expressão de diferentes pontos de vista e a habilidade comunicativa;
- Mobilizar conhecimentos prévios e relaciona-los com os atuais;
- Desenvolver habilidades de trabalho em grupo;
- Desenvolver habilidades socioafetivas;
- Facilitar o processo de tomada de decisões, soluções de problemas de forma crítica, reflexiva e criativa.

3. Modelos de Sistemas de Saúde e formulação de políticas sociais: escolhas ético-políticas das sociedades.

- Aula narrada (total de 2).
- Filme SOS Saúde.
- Glossário de temas.

A aula narrada é um recurso utilizado para apresentar cada eixo temático da disciplina, os conteúdos abordados, as metodologias que serão utilizadas e ainda os objetivos de aprendizagem estabelecidos para os estudantes.

A aprendizagem dos modelos de sistemas de saúde ocorrerá por meio da exibição do *filme SOS Saúde-SICKO*, documentário americano do diretor Michael Moore. Tem por finalidades:

- Transferir conhecimentos apreendidos na disciplina ao entorno e contexto social, fazendo analogias e (re)construindo conceitos e experiências;
- Estimular a análise crítica dos problemas vivenciados pelo sistema de saúde brasileiro, por meio de comparações;
- Ter consciência do papel de cidadão, e sua contribuição para a construção de um sistema de saúde universal, equitativo e de qualidade.

O *glossário de temas* é um método que consiste na elaboração de um glossário pelos estudantes, que consiste na compilação dos conceitos-chaves aprendidos com o tema, que será corrigido e retornado ao aluno como feedback formativo (BLANCO, 2009). Objetiva:

- Hierarquizar conceitos mais importantes de determinado assunto;
- Estabelecer relações entre os conteúdos;
- Relacionar conhecimentos antigos aos prévios, facilitando o processo de aquisição de conhecimento;
- Possibilitar a elaboração de sínteses e o raciocínio lógico.

4. Trajetória histórica das políticas de saúde no Brasil.

- Aula narrada (total de 3).
- Documentário: "Políticas de saúde no Brasil: um século de luta pelo direito à saúde".
- Linha do tempo.

A *aula narrada*, recurso didático que será disponibilizado no AVA (PVAnet), será elaborada com o apoio da CEAD/UFV. Seus objetivos são:

- Apresentar os conteúdos relativos à história das políticas de saúde de forma dinâmica e inovadora;
- Possibilitar um aprendizado autônomo, mediado por recursos tecnológicos e complementado com leituras individuais guiadas pelos docentes e tutores;
- Relacionar conhecimentos antigos aos prévios, facilitando o processo de aquisição de conhecimento;

<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar a elaboração de sínteses e o raciocínio lógico. <p>A exibição do documentário "Políticas de saúde no Brasil: um século de luta pelo direito à saúde", tem como objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transferir conhecimentos apreendidos na disciplina ao entorno e contexto social, fazendo analogias e (re)construindo conceitos e experiências; • Estimular a análise crítica dos problemas vivenciados pelo sistema de saúde brasileiro, por meio de comparações; • Complementar a reflexão sobre as políticas de saúde brasileiras por meio de um estudo problematizado e atual. <p>A linha do tempo é uma atividade na qual o estudante relaciona os períodos/datas/marcos mais importantes relacionados ao tema estudado, num cartaz ou folha A4, de forma a sequenciar os acontecimentos e facilitar sua aprendizagem.</p>	
<p>5. Sistema Único de Saúde: aspectos sociais e legais e operacionais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aula narrada (total de uma). ➤ Mapa conceitual (Fase II). ➤ Trabalhos em pequenos e grandes grupos: debates e uso de <i>flip-charts</i>.
<p>A aula narrada é um recurso utilizado para apresentar cada eixo temático da disciplina, os conteúdos abordados, as metodologias que serão utilizadas e ainda os objetivos de aprendizagem estabelecidos para os estudantes.</p> <p>Os trabalhos em pequenos e grandes grupos consistem na divisão da turma em pequenos grupos, que farão a análise, reflexão, discussão, interpretação, crítica e síntese de um problema baseado em situações reais, cujo desfecho/solução será discutido no grande grupo através das contribuições de cada pequeno grupo. Serão distribuídos três casos distintos para cada campi, sendo que cada um deles será resolvido por dois grupos. Após, haverá a síntese das proposições/alternativas de soluções dos problemas em <i>flip-charts</i> e discussão coletiva pelos três campi. Essa técnica tem por finalidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar interação entre os componentes do grupo; • Incentivar a expressão de diferentes pontos de vista e a habilidade comunicativa; • Mobilizar conhecimentos prévios e relaciona-los com os atuais; • Desenvolver habilidades de trabalho em grupo; • Desenvolver habilidades socioafetivas; • Facilitar o processo de tomada de decisões para soluções de problemas de forma crítica e criativa; • Desenvolver a confiança e segurança no planejamento e implementação de ações. 	
<p>6. Democracia participativa, cidadania e construção de políticas públicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aula narrada. ➤ Artigos científicos. ➤ Mapa conceitual (Fase III).
<p>A aula narrada é um recurso utilizado para apresentar cada eixo temático da disciplina, os conteúdos abordados, as metodologias que serão utilizadas e ainda os objetivos de aprendizagem estabelecidos para os estudantes.</p>	

7. Avaliação dos estudantes

A avaliação será realizada mediante critérios de ordem quanti e qualitativa (avaliação formativa). A avaliação será contínua, e centrar-se-á nas atividades que facilitam a integração do conhecimento e a aquisição de competências para a prática profissional.

Os critérios quantitativos serão avaliados mediante os recursos disponíveis na plataforma do PVAnet, como número de acessos por estudante, frequência de participação nos fóruns de discussão, entrega de atividades e trabalhos via PVAnet, dentre outros. Os momentos presenciais da disciplina (em cada campus e intercampi por videoconferência) totalizarão 40% das notas; já as atividades postadas em AVA, 60%.

8. Recursos utilizados

Os recursos utilizados para desenvolvimento da disciplina envolvem a adaptação do AVA/PVAnet à disciplina, com o apoio da CEAD/UFV; salas de aula com mesas e cadeiras móveis; equipamentos necessários à realização da videoconferência, *flip-charts*, tutores e docentes.

9. Referências bibliográficas da disciplina

_____. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização, 2004. O dia em que o SUS visitou o cidadão. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em:
<http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cordel2.pdf> Acesso em 10 de março de 2012.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 5 de outubro de 1988. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao_Compilado.htm
Acesso em 02 de maio de 2012.

_____. **Emenda Constitucional n. 29**, de 13 de setembro de 2000. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc29.htm Acesso em 03 de abril de 2012.

_____. **Lei Orgânica da Saúde 8080**. 19 de setembro de 1990a. Disponível em:
<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/lei8080.pdf> Acesso em 03 março 2012.

_____. **Lei Orgânica da Saúde 8142**. 28 de dezembro de 1990b. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8142.htm Acesso em 03 março 2012.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília, 2001.

BATISTA, K. B. C.; GONÇALVES, O. S. J. Formação dos profissionais de saúde para o SUS: significado e cuidado. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 884-899, 2011.

COSTA, G. D. et al. Saúde da família: desafios no processo de reorientação do modelo assistencial. **Revista Brasileira de Enfermagem**, vol. 62, n.1, p.113-118, 2009.

CYRINO, E. G.; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 20, n. 3, p. 780-788, 2004.

CARVALHO, A. I.; BUSS, P. M. Determinantes sociais na saúde, na doença e na intervenção. In: GIOVANELLA L. et al. **Políticas e Sistema de Saúde no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008. p. 141-166.

COTTA, R. M. M.; MENDES, F. F.; MUNIZ, J. N. **Descentralização das políticas públicas de saúde**: do imaginário ao real. Viçosa: Editora UFV, 1998. 148 p.

GIOVANELLA L. et al. **Políticas e Sistema de Saúde no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008. p. 141-166.

GOMES, K. O. et al . Atenção Primária à Saúde - a "menina dos olhos" do SUS: sobre as representações sociais dos protagonistas do Sistema Único de Saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16 (supl. 1), 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232011000700020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 agosto de 2012.

JUNQUEIRA, T. S. et al. Saúde, democracia e organização do trabalho no contexto do Programa de Saúde da Família: desafios estratégicos. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 33, n.1, p.122-133, 2009.

_____. As relações laborais no âmbito da municipalização da gestão em saúde e os dilemas da relação expansão/precarização do trabalho no contexto do SUS. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 26, n. 5, p. 918-928, 2010.

MARTINS, P. C. et al. Democracia e empoderamento no contexto da promoção da saúde: possibilidades e desafios apresentados ao Programa de Saúde da Família. **Physis**, v.19, n.3, p.679-694, 2009.

_____. Conselhos de saúde e a participação social no Brasil: matizes da utopia. **Physis**, v.18, n.1, p.105-121, 2008.

_____. De quem é o SUS? Sobre as representações sociais dos usuários do Programa Saúde da Família, Rio de Janeiro, **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, n. 3, p. 1933-1942, 2011.

MENDES, E. V. **Uma agenda para a saúde**. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2006.

PEDUZZI, M. Equipe multiprofissional de saúde: conceito e tipologia. **Revista de Saúde Pública**, v. 35, n. 1, p. 103-109, 2001.

SOS Saúde. **Sicko**. Documentário. EUA. Direção [Michael Moore](#): Lions Gate Films, 2007. 1 h 53 min.

WACHOWICZ, L. A. **A interdisciplinaridade no ensino universitário**. In: A interdisciplinaridade na universidade. Curitiba: Champagnat, 1998.



APÊNDICE II

Planejamento das capacitações dos docentes e estudantes da pós-graduação para atuação como supervisores, orientadores de aprendizagem, tutores e cotutores nas disciplinas NUT-NUR493

- MÓDULO I
- MÓDULO II



MÓDULO I

CAPACITAÇÃO DE TUTORES (ABRIL DE 2013)



Universidade Federal de Viçosa
Pró-Reitoria de Ensino
Programa de Inovação em Docência Universitária
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Nutrição



PROGRAMAÇÃO* DA CAPACITAÇÃO DOS TUTORES, ORIENTADORES DE APRENDIZAGEM E SUPERVISORES DA DISCIPLINA

TÓPICOS ESPECIAIS EM POLÍTICAS DE SAÚDE E CIDADANIA (NUT493, NUR493, TBC493)

LEGENDA:

CT- CAPACITAÇÃO DE TUTORES, ORIENTADORES DE APRENDIZAGEM E SUPERVISORES (CT1 e CT2): 2 encontros presenciais, com duração de 3 dias, 8 horas/dia e encontros a distância, a serem agendados. Meses: Abril e Junho de 2013. Local: PRODUS, campus Viçosa/UFV, Dep. de Economia Rural/UFV.

**Instrumento de planejamento adaptado do curso de Desenvolvimento de Competência Pedagógica de Preceptores- DCP, contendo metodologias criadas, desenvolvidas e validadas, desenvolvido pela Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM), em parceria com a Organização Panamericana de Saúde Pública (OPAS), Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES) do Ministério da Saúde e Tele-Saúde da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no ano de 2012.*

CT1- MÓDULOS 1, 2 e 3 (23, 24 e 25/04/2013)

CT1- PRIMEIRO DIA- 23/04/2013

Objetivos do dia: conhecer e integrar do grupo; compreender a proposta de trabalho; definir regras de convivência; identificar do contexto de inserção do projeto na UFV; identificar as funções e perfil do tutor, cotutor, Orientador de Aprendizagem (OA), supervisor e coordenador; conhecer o perfil do estudante que se objetiva formar.

Conceitos- chave: diagnóstico situacional: identificação de motivação intrínseca e extrínseca; socialização no grupo: do individual para o coletivo; articulação entre tempo, atividades e espaço: construção da rotina pedagógica do curso; identificação do perfil do estudante a ser formado e do tutor que se responsabiliza pela formação; dinâmica grupal diversificada.

Estratégias didáticas: Panorama SOBE/DESCE; construção colaborativa - todos produzindo para o grupo (regras, características dos participantes); hierarquização e consenso de prioridades; tradução criativa de informações - trios em processo de reflexão produzindo para compartilhar; desenho conceitual do projeto de tutoria da disciplina – trios em processo de busca prévia de

conhecimentos produzindo para compartilhar; mesa solene e palestra de abertura - grupo ouvindo diferentes perspectivas do projeto e parcerias institucionais; construção compartilhada de perfis: tutor e estudante – grupos de tutoria interagindo; correlação de perfis com diretrizes e competências; avaliação por síntese; pactuação de responsabilidades.

Atribuições do coordenador e supervisores:¹⁰: auxiliar no controle do tempo, fotos, registros gráficos, observação da dinâmica grupal; lembrar aos coordenadores de receber e acolher participantes que cheguem depois de iniciado o dia com a mesma dinâmica de apresentação e entrega do material; cerimonial.

CT1- MÓDULOS 1, 2 e 3 (ABRIL)
CT1- PRIMEIRO DIA

TEMPO/ESPAÇO	ATIVIDADE RESPONSÁVEL	OBJETIVO DA ATIVIDADE	DESENVOLVIMENTO	ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS	MATERIAIS NECESSÁRIOS	ORIENTAÇÕES PARA O TUTOR
08:30h às 09:00h	1. Recepção dos participantes	Acolher os participantes.	<ul style="list-style-type: none"> Entrega de materiais de apoio didático e operacional da disciplina. 	Bolsistas de ensino e IC acolhem os participantes e os conduzem à sala.	Materiais/ Pastas/kits/ dispostos numa mesa.	<ul style="list-style-type: none"> Estudantes, coordenadores e supervisores como mestres de cerimônias. Responsáveis: -Mariana: filmagem; Thaís: fotografia e Ana Carolina: entrega do material. -Aline: coordena Mariana e Thaís. -Luciana: Coordena Ana Carolina. -Rosângela, Leci, Érica: acolhida aos Tutores, Cotutores, OAs... condução às salas.
09:00h às 09:40h	2. Mesa de abertura Pró-reitor de Ensino/UFV, Coordenador da CEAD/UFV, representantes: PPGCN/UFV,	Apresentar as parcerias, apoios e contexto político/social onde se insere o projeto.	<ul style="list-style-type: none"> Acompanhamento das falas de modo a identificar a relevância da formação do tutor para a qualificação dos estudantes universitários no âmbito da formação por competências. A supervisora é a “mestre de cerimônias” fazendo a 	Mesa com diferentes olhares/ parcerias sob o mesmo objeto.	Mesa e cerimonial.	<ul style="list-style-type: none"> Cerimonial: convida os membros a comporem a mesa. Apresentação e fala dos convidados da mesa é de no máximo 5 minutos. Deixar 20 minutos para o debate da mesa.

¹⁰ Supervisores (2): membro da equipe de apoio da capacitação, representado por um docente membro da Pró-Reitoria de Ensino (Diretoria de Programas Especiais- DIP) e por uma docente da CEAD/UFV, responsáveis pelo apoio pedagógico e apoio no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

	<p>diretora do CCB, chefe do DNS/UFV, orientadora/ Coordenadora do projeto.</p>		<p>chamada das pessoas e contextualizando o projeto no local.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coordenação das chamadas das falas nas mesas. 			<ul style="list-style-type: none"> • Estar atento a possíveis oportunidades de link com a proposta. • <u>Responsáveis:</u> -Leci: cerimonial. -Érica: Registrar algumas falas que valorizem o projeto e a participação dos profissionais. -Leci: Desfazer a mesa e convidar os integrantes da mesma a assistirem a apresentação do projeto de doutorado e da proposta da disciplina. -Falas: todos da mesa.
<p>09:40h às 10:10h</p>	<p>3. Apresentação do Projeto e Disciplina</p>	<p>Apresentar à equipe de trabalho a proposta da disciplina e projeto de doutorado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A doutoranda (Érica) irá fazer a apresentação da proposta. 	<p>Exposição dialogada.</p>	<p>Datashow, PPT, ponteira a laser.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Falar sobre como surgiu a ideia de trabalhar com a temática proposta, os caminhos percorridos, os apoios buscados/recebidos, o projeto em si. • Falar sobre a assinatura do TCLE: entrega-lo para assinatura (2 cópias, uma para o participante e outra para Érica). • <u>Responsáveis:</u> -Érica: exposição dialogada. -Ana Carolina: entrega e recolhe o TCLE aos tutores para assinatura.

<p>10:10h às 10:30h</p>	<p>Pausa para café</p>	<p>Relaxar, atender às necessidades específicas, resolver questões pessoais, alinhar compreensão, interagir socialmente.</p>	<p>O material para o café deve ser providenciado pela equipe de suporte do curso de capacitação; as opções de toailete devem ser conhecidas da equipe.</p>	<p>Momento de reorganização do planejamento.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Relaxar também e interagir com o grupo. • Buscar identificar com seus pares alguma necessidade imediata de correção de rumo. • <u>Responsáveis:</u> -Thaís/Mariana/Ana Carolina.
<p>10:30h às 10:45h</p>	<p>4. Panorama Sobe e Desce</p>	<p>Identificar fatores de motivação e desmotivação para participar deste projeto.</p>	<p>Apresentação do recurso didático do Panorama Sobe e Desce (contexto interferindo no processo de aprendizagem).</p>	<p>Utilização de banner para diagnóstico situacional.</p>	<p>Banner e <i>post- it</i> com 2 cores diferentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar sempre no início do dia, como 1ª atividade do curso. • Entregar 1 <i>post-it</i> de cada cor para cada participante. -Desce: rosa. -Sobe: amarelo. • Esclarecer que a participação é voluntária e não é obrigatório preencher as 2 opções de cor (↑ e ↓). • O próprio participante o coloca no banner (ativo). • Não há comentários; será trabalhado no dia seguinte. • Lembrar de tirar fotos do panorama montado. • <u>Responsáveis:</u> -Rosângela: condução da dinâmica.

						<p>-Ana Carolina: entrega dos <i>post-its</i> ao grupo.</p> <p>-Thais: fotografar.</p> <p>-Mariana: filmar.</p> <p>-Érica: registro das atividades em Diário de Classe.</p>
10:45h às 11:00h	5. Contrato de convivência	Construir com o grupo as regras de convivência durante as atividades presenciais.	<ul style="list-style-type: none"> Os participantes, voluntariamente, respondem em voz alta a seguinte comando: <p><i>“O que precisamos fazer para conviver em harmonia nestes três dias da capacitação, tendo em vista este tempo/ espaço e os objetivos de nosso trabalho aqui?”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Finalização do contrato com a entrega nominal dos crachás. Cada um levanta, pega um crachá e entrega ao colega aleatoriamente. 	Consenso a partir da construção coletiva.	Flip- chart, pilot e fita crepe.	<ul style="list-style-type: none"> Estimular a participação do maior nº de pessoas nas sugestões. Registrar contribuições no <i>flip- chart</i> com letra legível e evitar repetições. Lembrar de regras indispensáveis (presença e pontualidade; celular no mudo, atender fora da sala, respeitar as falas, contribuir para o grupo, computador desligado, ser pontual, manter sala organizada; zelar por um espaço de confiança; foco na tarefa). Afixar o produto em local visível ao grupo e visitá-lo sempre que necessário. Digitar e postar no AVA– NO FORUM DA EQUIPE, fórum próprio criado p/ esta atividade. Informar sobre a fotografia e o uso da imagem. Passar lista de frequência.

						<ul style="list-style-type: none"> • <u>Responsáveis:</u> -Rosângela: condução da atividade. -Glauce: escrever no <i>flip-chart</i> e afixa-lo em local visível. -Leci: passar lista de frequência. -Mariana: filmar. -Thaís: fotografar. -Érica: registro das atividades em Diário de Classe.
11:00h às 11:05h	6. Objetivos do dia	Explicitar o que se espera alcançar com as atividades propostas para aquele dia.	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenadora faz a leitura dos objetivos do dia escritos, de acordo com o que está descrito no planejamento. • Objetivos do dia: apresentação do projeto. NDE e disciplina, compreensão da proposta de trabalho; definição de regras de convivência; conhecimento e integração do grupo; identificação do contexto de inserção do projeto na UFV; identificação das funções e perfil do tutor, cotutor, orientador de aprendizagem, supervisor e coordenador; conhecimento do perfil do estudante que se objetiva formar. 	Definindo objetivos de aprendizagem.	Objetivos do dia impresso.	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura pausada e sintética dos objetivos das atividades que integram o planejamento pedagógico. • Certificar-se da compreensão do grupo. • Colar objetivos impresso em local visível. • <u>Responsável:</u> Rosângela.

<p>11:05h às 11:40h</p>	<p>7. Dinâmica de apresentação dos participantes</p>	<p>Conhecimento dos trios de trabalho, integração, votação x consenso, exercício de criatividade para a apresentação, respeito aos tempos.</p> <p>Trios: OA, tutor e cotutor e as vezes supervisor de cada campus; coordenador, supervisor e observador.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 11:05h às 11:10h- Além do nome e do campus UFV/curso de graduação/departamento ao qual está vinculado, o coordenador deve perguntar aos participantes: <p><i>“O que vcs consideram relevante conhecer, neste 1º momento, sobre seus trios de trabalho?”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Depois solicitar ao grupo que defina, considerando a limitação do tempo, as 3 prioridades além do nome e dados institucionais. Caso tenham dificuldade de consenso, sugerir a votação. • 11:10h às 11:20h – Informar às equipes, previamente definidas, segundo os grupos de trabalhos dos campi, a comanda: <p><i>“Vocês tem 10 minutos para se conhecerem em equipes, com destaque aos itens priorizados pelo grupo e 5 minutos para decidirem como se apresentarão ao grupo, incluindo obrigatoriamente os itens priorizados (tentem ser criativos!)”.</i></p>	<p>Conhecimento, interação, integração e tradução criativa da informação.</p>	<p>Dividir o grupo segundo as equipes de cada campus.</p> <p>Serão 3 trios (OA, tutor e cotutor de cada campus).</p> <p><i>Flip- chart</i> e pilot. Rosângela anota o que o grupo definir e Glauce sistematiza no <i>flip</i>.</p> <p>Destacar em cor diferente o que cada equipe definiu para a apresentação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As equipes devem se apoiar dividindo as responsabilidades de motivar e organizar as contribuições do grupo e registrar no <i>flip- chart</i>. • Listar todas as sugestões num <i>flip- chart</i>. • Provocar o grupo para que agrupe o que é semelhante. • Indicar a necessidade de escolha das prioridades. • Observar o comportamento do grupo: tende ao consenso ou à votação individual. • Caso tenham dificuldades em consensuar, proceder à votação registrando os resultados ao lado de cada item. • Destacar as prioridades, circulando-as com caneta. • Em caso de empate, o grupo define por consenso ou a partir de nova votação. • Em caso de novo empate, o coordenador decide. • Durante a preparação das equipes, o coordenador/observador deve listar no <i>flip- chart</i> os itens que serão
-------------------------	--	--	--	---	--	---

			<ul style="list-style-type: none"> • 11:20h às 11:30h – Cada equipe terá 3 minutos para se apresentar. • 11:30h às 11:40h - Sistematização final das apresentações dos grupos/trios pelo observador - Glauce. 		<p>destacados na apresentação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os coordenadores e supervisores também devem se apresentar na mesma modalidade (em trios, de forma criativa); ficar por último. • Durante as apresentações de cada equipe, numerá-las de acordo com a sequência em que se apresentam (<i>flip-chart</i> já com nomes). • Buscar identificar os itens registrando-os no <i>flip-chart</i>. • Ao final, apresentar um panorama do grupo destacando seu potencial criativo; analisar o comportamento do grupo na decisão dos itens (destacando a possibilidade ou não de consenso inicial) e sistematizar as características do grupo considerando as características dos participantes nas equipes. <p>• <u>Responsáveis:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Rosângela: condução da dinâmica; anotações do que o grupo definir. -Glauce: sistematizar no <i>flip-chart</i>. -Thaís: fotografar. -Mariana: filmar. -Érica: registro no diário de classe da
--	--	--	---	--	---

						dinâmica grupal.
11:40h às 12:30h	8. Dinâmica de apresentação do curso	Buscar nos participantes o conhecimento sobre a capacitação na qual se inserem a partir de hoje.	<ul style="list-style-type: none"> Os participantes devem retornar às equipes originais. O coordenador explica a atividade. 11:40h às 11:50h – Comanda: <p><i>“Vocês receberam uma tarjeta e cada trio terá 5 minutos para responder por escrito e com caneta pilot a pergunta que receberam na tarjeta. Todas as perguntas são diferentes e se iniciam com a expressão O QUE SABEMOS sobre...”</i></p> <p><i>Respondam com caneta pilot em texto claro e específico, de forma a serem compreendidos sem explicações complementares”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Dar tolerância de 5 minutos, se necessário. 	Montando um painel de informações com o desenho conceitual da proposta onde se insere este curso.	Filipetas com perguntas e espaço para respostas, kraft, fita crepe, pilots.	<ul style="list-style-type: none"> Distribuir as filipetas com as perguntas e espaço para resposta, de acordo com o nº de cada equipe. Organizar a colagem das respostas das duplas e a leitura pelo seguinte que deverá então colar a sua. Identificar se há alguma dúvida e solicitar que o leitor a registre no Kraft. Ao final fazer uma leitura panorâmica. Se houver dúvidas, informar que poderão ser esclarecidas no decorrer da capacitação. Dinâmica: um membro do grupo levanta e cola a filipeta no Kraft que já esta com a pergunta colada, e o membro do grupo seguinte, lê a resposta do grupo anterior e cola a dele, e assim sucessivamente. <p>PERGUNTAS: O que sabem sobre...</p>

			<ul style="list-style-type: none"> • 11:50h às 11:55h – Comanda: <p><i>“Esta tarjeta será colada por vocês e lida pela equipe seguinte e assim sucessivamente...”</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caso exista alguma informação complementar em cada pergunta ou dúvidas, estas deverão ser escritas e acrescentadas em outro papel colado ao lado da pergunta inicial. • 11:55h às 12:10h – Panorama geral e identificação de dúvidas. • 12:10h às 12:30h: apresentação do NDE da disciplina e do Diário de Classe. 			<p>Grupo 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tutoria? - Educação a distância e Ambiente Virtual de Aprendizagem? <p>Grupo 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ensino baseado em competências? <p>Grupo 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Metodologias ativas de ensino, aprendizagem e avaliação? <ul style="list-style-type: none"> • Providenciar 1 filipeta para cada equipe. <ul style="list-style-type: none"> • <u>Responsáveis:</u> <ul style="list-style-type: none"> -Rosângela: condução da dinâmica (dar a comanda por escrito a cada grupo); apresentar o NDE da disciplina em PPT; falar sobre o uso do Diário de Classe em PPT. -Ana Carolina: entregar as filipetas às equipes. -Érica: registro no diário de classe da dinâmica grupal. -Thaís: fotografar. -Mariana: filmar.
12:30h às 14:00h	Pausa para almoço	Almoço coletivo	Local próximo, com serviço rápido.			

<p style="text-align: center;">14:00h às 15:00h</p>	<p style="text-align: center;">9. Construção do perfil de tutor e estudante</p>	<p>Identificar as competências essenciais para o exercício da tutoria/ para ser um estudante/profissional competente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 14:00h às 14:10h - informar a divisão do grupo em 2 sub-grupos, com 6 pessoas cada (A e B), sem esclarecer ainda o critério (grupos de acordo com a responsabilidade de cada coordenador) em salas diferentes. • E cada subgrupo se dividira em 3 grupos – nesta atividade participam supervisores também – aleatória a divisão. • 14:10h às 14:20h- dar a comanda: • Comanda para grupo A: <i>“Imagine que você é um estudante. Identifique as competências pedagógicas (conhecimentos, habilidades e atitudes) do docente/tutor, a fim de que você alcance a melhor formação durante sua graduação”.</i> • Comanda para grupo B: <i>“Enquanto tutor, identifique as competências essenciais (conhecimentos, habilidades e atitudes) de seu estudante, ao final da disciplina, para que</i> 	<p>Construção coletiva; expressão criativa; correlação de competências com partes e sistemas do corpo.</p>	<p>Diretrizes Curriculares Nacionais que falam sobre as competências dos futuros profissionais.</p> <p>Lista com a divisão dos grupos (A e B) e dos sub-grupos (cabeça, tronco e membros); materiais nas salas (revistas, cola, tesoura, cartolina).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sinalizar que o trabalho será em 2 sub- grupos. O número de participantes deve ser 12 (Leci, Glauce, Silvane). • Informar qual dos supervisores/coordenadores será a referência para as eventuais dúvidas; cada supervisor/coordenador busca acompanhar aquele que será, a princípio, seu grupo (2, para cada subgrupo). • Um grupo: Rosângela. • Outro grupo: Paulo. • Informar aos 2 sub-grupos as respectivas salas de trabalho. • Esclarecer que os materiais necessários estarão nas salas. • Dar a comanda geral já nas salas separadas. • Ressaltar a divisão do trabalho em papéis: relator, coordenador, coordenador e gestor do tempo • Destacar a necessidade de identificação de um <u>relator</u> para relatar e apresentar ao final o produto do grupo, um <u>controlador do tempo e um coordenador</u>.
--	--	---	--	--	--	--

			<p><i>seja considerado um bom profissional”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dividir cada grupo (A e B) em 3 subgrupos (cabeça, tronco e membros) e dar a comanda complementar nos subgrupos. <p><i>“Cada subgrupo deve identificar as competências que se correlacionam com uma das seguintes partes do corpo: cabeça, tronco e membros e representar visualmente com os materiais disponíveis”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 14:20h às 15:00h- Trabalho nos subgrupos. 			<ul style="list-style-type: none"> • Ficar na sala de seu grupo circulando entre os 3 sub grupos, atentos às relações de trabalho que se estabelecem. • Os supervisores auxiliam no controle do tempo. • <u>Responsáveis:</u> -Rosângela e Paulo: condução da dinâmica A comanda será lida e anotada no <i>flip- chart</i> em cada sala – por Rosangela e Paulo em suas respectivas salas. -Ana Carolina: suporte e organização dos materiais. -Mariana: filmar. -Thais: fotografar. -Érica: registro no Diário de Classe da dinâmica grupal e do processo de trabalho.
15:20h às 15:40h	Pausa para café	Relaxar, atender às necessidades específicas, resolver questões pessoais, alinhar compreensão, interagir socialmente.	O material para o café deve ser providenciado pela equipe de suporte do curso (PRE); as opções de toalete devem ser conhecidas da equipe.	Momento de reorganização do planejamento.		<ul style="list-style-type: none"> • Relaxar também e interagir com o grupo. • Buscar identificar com seus pares alguma necessidade imediata de correção de rumo.

<p>15:40h às 17:00h</p>	<p>10. Compartilhar os perfis</p>	<p>Identificar e correlacionar as competências do tutor/docente (pedagógicas) e do estudante (essenciais), para uma boa prática profissional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 15:40h às 16:00h – montagem do perfil do estudante (5 minutos para cada parte e para comentar o processo de trabalho nos sub-grupos). • 16:00h às 16:20h– montagem do perfil do tutor/docente (5 minutos para cada parte e para comentar o processo de trabalho nos sub-grupos). • Enquanto os grupos se apresentam, o coordenador busca identificar e registrar no <i>flip- chart</i>, sem que os participantes vejam (virar o <i>flip- chart</i>), as competências destacadas em cada perfil, buscando, se possível, separá-las em conhecimentos, habilidades e atitudes. • Cada coordenador deve assumir o <i>flip- chart</i> de um perfil. • 16:20h às 16:40h – coordenador motiva o grupo a identificar a correlação entre os perfis buscando o que tem de comum, específico, 	<p>Conhecimento, interação, correlação e decodificação da informação por meio de dinâmica grupal.</p> <p>Exposição dialogada (Paulo).</p> <p><i>Questão: quais as estratégias para se conseguir um docente/tutor e um estudante com este perfil desejado?</i></p>	<p>kraft, fita crepe, <i>flip- chart</i>, pilots, datashow.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar pela montagem do perfil do estudante. Cada coordenador que acompanhou o processo de trabalho de seu grupo, circulando entre os 2 sub grupos, deve estar atento ao produto final buscando facilitar a caracterização do seu perfil. • O outro coordenador (Paulo e Rosângela) deve registrar no <i>flip- chart</i> o que considera relevante nas falas. • Provocar a reflexão do grupo com algumas perguntas – um coordenador conduz a discussão e o outro lista no <i>flip- chart</i>. • <u>Responsáveis:</u> -Rosângela e Paulo: condução da dinâmica. - Rosângela ou Paulo:: anotar no <i>flip-chart</i>. -Érica: registro dos perfis formados em Diário de Classe. -Paulo: exposição dialogada sobre competências. -Mariana: filmar. -Thais: fotografar.
-------------------------	-----------------------------------	---	--	---	---	---

			<p>complementar, conectado e potencializador.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perguntas norteadoras para o grupão: <i>Algo que tenha surpreendido?</i> <i>Algo que falta?</i> <i>Algo que se destaca?</i> <p>16:40h às 17:10h – Paulo: exposição dialogada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar correlação com as competências gerais das DCNs – necessidades reais direcionaram a construção das DCNs. 			
<p>17:10h às 17:30h</p>	<p>11. Apresentação dos instrumentos de avaliação da disciplina</p>	<p>Apresentar aos docentes os instrumentos de avaliação da disciplina, centrados em competências: ficha de avaliação do estudante pelo tutor, ficha de avaliação da disciplina/ tutoria pelo estudante; assinatura do TCLE pelo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 17:10h às 17:20h: fazer uma breve exposição do organograma da disciplina e suas formas de avaliação. • 17:20h às 17:30h: entregar a cada tutor os instrumentos de avaliação utilizados na disciplina- para o tutor e para o estudante, e ler conjuntamente, em voz alta. • 17:30h às 17:40h: abrir espaço para dúvidas, questionamentos e esclarecimentos. 	<p>Exposição dialogada. Entrega e conhecimento dos instrumentos de avaliação e TCLE (entregar na quinta) para os estudantes.</p>	<p>Datashow, PPT, instrumentos de avaliação e TCLE impressos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lembrar e reforçar junto aos tutores e cotutores a importância do preenchimento dos instrumentos, e dos momentos em que serão realizados. • Destacar que a avaliação é formativa. • Pedir aos cotutores que, nos momentos presenciais, registrem em diário de classe as dificuldades/facilidades dos estudantes no preenchimento do instrumento.

		estudante.				<ul style="list-style-type: none"> • <u>Responsáveis:</u> -Érica: exposição dialogada e mostrar os instrumentos. -Ana Carolina: entrega dos instrumentos aos tutores; OAs, Supervisores....
17:40h às 18:10h	12. Avaliação e encerramento do dia	Identificar nos participantes os conhecimentos, habilidades e atitudes experimentados ao longo do dia. Correlacionar com os atributos da competência.	<ul style="list-style-type: none"> • 17:30h às 17:45h - Avaliação do dia. Comanda: <i>“Vocês receberão filipetas individuais onde se lê: O que Conheci, pensei, construí e senti no encontro de hoje?”</i> • Terão 5 min para responder, por escrito e individualmente e 10 min para compartilhar. Voluntariamente, se desejarem. • Ao final do dia, se for pertinente, lembrar todas as estratégias didáticas experimentadas. Se não for possível, fazer na abertura do dia seguinte. • Referenciar os textos indicados para leitura. • Avaliar as atividades do dia, pedindo aos participantes que destaquem aspectos positivos e negativos da 	Roda de conversa no grupão.	Filipetas na qual se lê: Conheci, Pensei, Construí e Senti. Providenciar filipetas.	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar a expressão voluntária de quem deseja compartilhar. • Recolher o material. • Informar as atividades. • Coordenar a avaliação, estimulando a fala de todos os participantes e destacando a importância deste processo para a capacitação. • <u>Responsáveis:</u> -Rosângela: condução da atividade. -Ana Carolina: entrega das filipetas ao grupo. -Mariana: filmar. -Thais: fotografar. -Érica: registro dos perfis formados em Diário de Classe. Explicar a apostila

		capacitação e os sentimentos do dia.			
--	--	--------------------------------------	--	--	--

<p>18:10h às 18:40h Ec. Rural</p>	<p>13. Educação Permanente-Coordenadores supervisores e observador.</p>	<p>Refletir sobre o dia, rever o planejamento, decidir responsabilidades por cada atividade e alinhar caso haja necessidade.</p>	<p>Toda equipe, pós- atividade, direcionado pelo coordenador.</p>	<p>Roda de conversa.</p>	<p>Planejamento do dia vivido e do dia seguinte; observações da equipe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Antes de sair lembrar de verificar se foi recolhida a lista de presença (Leci) e fotografar (Aline) os produtos do <i>flip- chart</i> (Aline) que podem constituir material de análise para a equipe. • Fazer <i>wordle</i> com os resultados do Panorama Sobe e Desce (Rosângela e equipe). • Supervisor/coordenador deve coordenar, promovendo a participação de todos. • Repassar o planejamento do dia seguinte. • Aline: montar apresentação com as fotos do dia para passar no dia seguinte (acolhimento dos participantes). • Luciana com o auxílio da Rosângela digitar Sobe e Desce do Panorama e tb montar o Wordle.
---	--	--	---	--------------------------	---	---

CT1- MÓDULOS 1, 2 e 3
CT1- SEGUNDO DIA- 24/04/2013

Objetivos do dia: apresentar o instrumento *Wordle* com os resultados do Panorama Sobe e Desce; conhecer o Ambiente Virtual de Aprendizagem para compreensão da proposta de trabalho; identificar os objetivos da formação universitária na sociedade atual; conhecer e discutir sobre as metodologias ativas de ensinagem e suas contribuições para formação dos estudantes no mundo contemporâneo; conhecer os métodos ativos de ensino (mapa conceitual e problematização); apresentar os conteúdos temáticos que compõe o Módulo I da disciplina; exercitar as atividades que a serem desenvolvidas com os estudante.

Conceitos chave: AVA; Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); as metodologias tradicionais e metodologias ativas; processo de ensinagem; métodos de ensino; mapa conceitual como ferramenta inovadora; problematização como estratégia de ensino; Arco de Charles Maguerez; formação por competências; trabalho interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar.

Estratégias didáticas: utilização do AVA e manuseio de seus recursos; aula narrada; consenso a partir da construção coletiva; exposição dialogada; mapa conceitual; problematização.

Atribuições do Coordenador, supervisores e observadores: auxiliar no controle do tempo, fotos, registros gráficos, observação da dinâmica grupal, auxílio na utilização do AVA e no aprendizado dos métodos de ensino (mapa conceitual e problematização).

OBS: no início, enquanto todos estão chegando, deixar passando as fotos do grupo de trabalho do dia anterior para que o mesmo se sinta acolhido e desperte o sentimento de pertencimento.

CT1- MÓDULOS 1, 2 e 3
CT1- SEGUNDO DIA – 24/04/2013

TEMPO/ ESPAÇO	ATIVIDADE RESPONSÁVEL	OBJETIVO DA ATIVIDADE	DESENVOLVIMENTO	ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS	MATERIAIS NECESSÁRIOS	ORIENTAÇÕES PARA O DOCENTE
08:00h às 08:05h	1. Objetivos do dia	Explicitar o que se espera alcançar com as atividades propostas para aquele dia.	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenadora faz a leitura dos objetivos do dia escritos no PPT, de acordo com o que está descrito no planejamento. 	Definindo objetivos de aprendizagem.	Objetivos do dia impresso e em PPT.	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura pausada e sintética dos objetivos das atividades que integram o planejamento pedagógico. • Certificar-se da compreensão do grupo. • Colar objetivos impresso em local visível. • Responsável: Rosângela.

<p>8:05h às 8:40h</p>	<p>2. Wordle do Panorama Sobe e Desce</p>	<p>Apresentar à equipe os resultados do Panorama Sobe e Desce do dia anterior e o Wordle.</p>	<p>Apresentação dos resultados do Panorama Sobe e Desce.</p>	<p>Exposição dialogada.</p>	<p>Datashow e ponteira a laser. Internet</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar se os participantes conhecem e sabem utilizar o <i>wordle</i> e demonstrar como se faz o <i>wordle</i>. • <u>Responsável:</u> Rosângela e Paulo.
<p>8:40h às 10:00h</p>	<p>3. Apresentação do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)</p>	<p>Apresentar à equipe os recursos disponíveis no AVA que serão utilizados na disciplina.</p>	<p>Apresentação do AVA e seus recursos didáticos disponíveis por representantes da CEAD/UFV.</p>	<p>Utilização do AVA.</p>	<p>Computadores conectados na internet</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar cada docente em seu computador, a conectar-se no PVAnet e manusear a plataforma. • Orientações sobre o AVA com docente da CEAD/UFV. • <u>Responsáveis:</u> Silvane. -Thaís: fotografar.
<p>10:00h às 10:20h</p>	<p>Pausa para café</p>	<p>Relaxar, atender às necessidades específicas, resolver questões pessoais, alinhar compreensão, interagir socialmente.</p>	<p>O material para o café deve ser providenciado pela equipe de suporte do curso de capacitação (PRE); as opções de toalete devem ser conhecidas da equipe.</p>	<p>Momento de reorganização do planejamento.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Relaxar também e interagir com o grupo. • Buscar identificar com seus pares alguma necessidade imediata de correção de rumo. • <u>Responsáveis:</u> Thaís/Mariana/Ana Carolina sob a coordenação da Érica.
<p>10:20h às 11:00 h</p>	<p>4. Objetivos da formação no âmbito universitário</p>	<p>Identificar os conhecimentos prévios do grupo acerca das tendências atuais nos processos de ensinagem. Explicitar o que se espera</p>	<p>Os participantes, <u>voluntariamente</u>, respondem em voz alta à seguinte comanda e o coordenador/supervisor, anota no <i>flip-chart</i>: “<i>O que se espera do estudante/futuro profissional na atualidade, dadas as exigências do mundo</i>”</p>	<p>Consenso a partir da construção coletiva, por meio da sistematização.</p>	<p><i>Flip-chart</i> e pilot.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escolher um membro do grupo/coordenador/Supervisor para registrar as falas no <i>flip-chart</i>. • Estimular a participação do maior nº de pessoas. • Fazer uma síntese das respostas do grupo para que possa ser visualizada durante o desenvolvimento de todo o processo de capacitação.

		alcançar com o desenvolvimento das atividades propostas para a disciplina.	<i>contemporâneo?</i>			<ul style="list-style-type: none"> • Afixar o produto em local visível ao grupo, de forma que os objetivos da disciplina e da formação no âmbito universitário na atualidade sejam constantemente revisitados. • Informar sobre a fotografia e o uso da imagem. • <i>Responsáveis:</i> Rosângela coordena e Leci registra no Flip Chart. -Érica: registrar as discussões no Diário de Classe. -Thaís: fotografar. -Mariana: filmar.
11:00h às 12:00 h	5. Metodologias ativas de ensinagem	Discutir com o grupo as tendências do processo de ensino e aprendizagem (ensinagem) da atualidade em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Apresentar os objetivos de aprendizagem da disciplina.	Exposição dialogada acerca das metodologias ativas de ensinagem, e os desafios da formação universitária na atualidade.	Definindo objetivos de aprendizagem da disciplina.	Datashow, PPT, ponteira a laser.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Responsável:</i> -Rosângela: exposição dialogada MA.
12:00h às 13:30 h	Pausa para almoço	Almoço coletivo	Local próximo, com serviço rápido.			

<p>13:30h às 15:40h</p>	<p>6. Construção do Mapa Conceitual (MC) (Fase I)</p>	<p>Orientar os grupos sobre como se utiliza o MC. Construir um MC com o grupo. Iniciar o processo de construção de conhecimento sobre as políticas de saúde em interface com a cidadania.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 13:30h às 13:35h – Exibição do Vídeo de apresentação da disciplina. • 13:35h às 14:10h Exposição dialogada sobre o método do MC. • 14:10h às 15:00h - Construção dos MC pelos trios, sobre a temática das políticas de saúde em interface com a cidadania. • 15:00h às 15:40h: Cada trio terá 10 minutos para apresentar seu MC, destacando como foi o processo de trabalho. 	<p>Momento de iniciar a abordagem dos métodos de ensino e temáticas que serão trabalhadas nos módulos da disciplina.</p>	<p>Datashow, kraft, canetinhas, post-its, lápis, borrachas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cada trio ficará em uma sala. • Expor ao grupo que nesse momento se inicia a abordagem dos métodos de ensino e as temáticas que serão trabalhadas na disciplina. • Dividir o grupo em trios para a construção dos MC. Neste momento as supervisoras tb compõem o grupo. Silvane (grupo de Rio Paranaíba + Leci (grupo de Florestal). • Orientar a construção do MC com a temática das políticas de saúde e cidadania. • Lembrar ao grupo que o MC é uma ferramenta flexível, que pode e deve ser revisitada sempre que novos conceitos forem agregados durante o processo de ensinagem. • Orientar os trios que construam seus mapas e o guardem para posterior retomada de conceitos e verificação da evolução do processo de ensino e aprendizagem. • Lembrar que este não será um momento de discussão do MC, e sim de diagnóstico de conhecimentos prévios acerca da temática. E que este MC será revisitado nos vários momentos do curso. • Durante a construção, repassar o planejamento do terceiro dia: coordenadora/supervisora/pesquisadora. <p>• Responsáveis:</p>
-------------------------	---	---	---	--	---	--

						<p>-Paulo: exposição dialogada MC; e orientação da comanda sobre as diretrizes de construção do MC, circula pelas salas e orienta.</p> <p>-Paulo e Rosângela: coordenam a atividade e auxilia na construção dos MC.</p> <p>-Érica: registra as atividades no Diário de Classe.</p>
15:40h às 16:00h	Pausa para café	Relaxar, atender às necessidades específicas, resolver questões pessoais, alinhar compreensão, interagir socialmente.	O material para o café deve ser providenciado pela equipe de suporte do curso de capacitação (PRE); as opções de toalete devem ser conhecidas da equipe.	Momento de reorganização do planejamento.		<ul style="list-style-type: none"> • Relaxar também e interagir com o grupo. • Buscar identificar com seus pares alguma necessidade imediata de correção de rumo. • <u>Responsáveis:</u> Thaís/Mariana/Ana Carolina
16:00h às 17:00h	<p>7. Iniciar a abordagem do conteúdo programático da disciplina.</p> <p><u>Módulo I:</u> Atuação multiprofissional, interdisciplinar e transdisciplinar: o exercício das competências e o desafio da troca de saberes.</p> <p>Problematização</p>	Apresentar o método da problematização como recurso de ensinagem. Praticar com o grupo o Processamento de uma Situação Problema (SP)	<ul style="list-style-type: none"> • 16:00h às 16:30h- Exposição dialogada sobre o método da problematização. • 16:30h às 17:00h- leitura da situação-problema (SP) e levantamento dos pontos-chave (tempestade de ideias). 	Exposição dialogada, problematização (Rosângela).	Datashow, caso para a problematização impresso.	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar ao grupo as etapas do processamento da situação-problema utilizando como base o Método do Arco de Charles Maguerez. • Ler o caso e estimular o grupo a extrair dele os pontos-chaves – tempestade de ideias. Orientar aos participantes que grifem ou destaquem o que acharem mais relevantes. • <u>Responsáveis:</u> -Rosângela: exposição dialogada e tempestade de ideias.

	(Parte 1)					
17:00h às 17:15h	8. Encerramento do dia/avaliação.	Encerramento das atividades com uma rodada de avaliação pelo grupo.	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir a cada um que faça uma avaliação do dia com uma palavra. 	Roda de conversa.	Roda de conversa.	<ul style="list-style-type: none"> • Fechar as atividades do dia pedindo aos participantes que expressem em uma palavra/expressão o sentimento/percepção/resultados do dia. • <u>Responsável: Érica</u>
17:15h às 18:00 h	10. Visita à CEAD.	Conhecer o prédio novo da CEAD; integrar o grupo e familiariza-lo com a EAD.	Visita técnica guiada.	Conhecimento, interação, integração e ambientação.	Visita técnica.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Responsáveis:</u> -Fred (CEAD): condução da visita.

CT1- MÓDULOS 1, 2 e 3
CT1- TERCEIRO DIA- 25/04/2013

Objetivos do dia: rever e cumprir os objetivos do dia anterior que ficaram pendentes; exibir a aula narrada relativa ao Módulo I da disciplina; elaborar com o grupo a questão de aprendizagem da situação-problema do dia anterior; iniciar a construção da síntese individual; orientar acerca da construção da síntese coletiva no AVA; iniciar a discussão dos temas relativos aos Módulos II e III da disciplina; orientar a construção do glossário de temas; conhecer o planejamento das atividades semanais da disciplina que será executado com os estudantes; encerrar a capacitação e realizar uma avaliação com o grupo.

Conceitos chave: aula narrada; questão de aprendizagem; síntese individual; síntese coletiva; Determinantes Sociais da Saúde; desenhos de políticas de saúde; glossário de temas; planejamento dos estudantes.

Estratégias didáticas: utilização do AVA para postagem das sínteses individuais e construção da coletiva; aula narrada; problematização; pesquisas na literatura científica; exposição dialogada; glossário de temas; filme.

Atribuições do coordenador e supervisores: auxiliar no controle do tempo, fotos, registros gráficos, observação da dinâmica grupal, auxílio e supervisão na utilização do AVA e no aprendizado dos métodos de ensino (problematização, trabalhos em grupos e glossário de temas).

OBS: no início, enquanto todos estão chegando, deixar passando as fotos do grupo de trabalho do dia anterior para que o mesmo se sinta acolhido e desperte o sentimento de pertencimento.

CT1- MÓDULOS 1, 2 e 3
CT1- TERCEIRO DIA- 25/04/2013

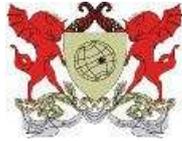
TEMPO/ ESPAÇO	ATIVIDADE RESPONSÁVEL	OBJETIVO DA ATIVIDADE	DESENVOLVIMENTO	ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS	MATERIAIS NECESSÁRIOS	ORIENTAÇÕES PARA O DOCENTE
08:00h às 08:05h	1. Objetivos do dia	Explicitar o que se espera alcançar com as atividades propostas para aquele dia.	<ul style="list-style-type: none"> Coordenadora faz a leitura dos objetivos do dia escritos no PPT, de acordo com o que está descrito no planejamento. 	Definindo objetivos de aprendizagem.	Objetivos do dia impresso e em PPT.	<ul style="list-style-type: none"> Repassar os objetivos do dia anterior que não foram cumpridos. Leitura pausada e sintética dos objetivos das atividades que integram o planejamento pedagógico. Certificar-se da compreensão do grupo. Colar objetivos impresso em local visível. <p>• Responsável: Rosângela.</p>

<p>08:05h às 10:10h</p>	<p>2. Módulo I: Atuação multiprofissional, interdisciplinar e transdisciplinar: o exercício das competências e o desafio da troca de saberes.</p> <p>Problematização Processamento da SP (Parte 2)</p>	<p>Aula narrada.</p> <p>Elaboração da Questão de Aprendizagem.</p> <p>Construção da síntese individual.</p> <p>Finalizar com o grupo o processamento de uma situação problema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 08:05h às 08:20h: Aula narrada. • 08:20h às 08:40h- elaboração da Questão de Aprendizagem. • 08:40h às 10:10h: início das buscas individuais e realização da síntese individual (levar bibliografia). 	<p>Aula narrada; processamento da SP; busca na literatura.</p>	<p>Datashow, PPT, livros, artigos, computadores conectados à internet.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Instruir o grupo como será realizada a síntese individual a partir da busca/pesquisa bibliográfica e posteriormente a coletiva, que se realizará no AVA. • Produção da síntese coletiva no AVA- “Textos colaborativos”- 06 a 13 de MAIO. Data para postagem da síntese coletiva (versão final, em cada campus) no AVA: 13 DE MAIO. • Orientar o grupo que no AVA será construída a síntese coletiva a partir das sínteses individuais e discussões no “Textos colaborativos”. Postar a síntese coletiva final no fórum “Síntese coletiva”, para os 3 campi. • Pactuar os papéis- relator; gestor do tempo, coordenador e vice-coordenador para os 2 momentos a presenciais e a distancia (sínteses individuais e coletiva). • Os OAs/supervisores/coordenador irão coordenar as discussões no fórum de discussão no momento da atividade à distância. • <u>Responsável:</u> -Rosângela: orientação na construção das sínteses individuais e coletiva.
<p>10:10h às 10:30h</p>	<p>3. Abordar os temas referentes ao Módulo II: Paradigmas de saúde e determinantes</p>	<p>Discutir com os participantes os conceitos ligados à temática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Informar que será elaborada pela Erica uma <u>aula narrada</u> desta temática para trabalho com estudantes. • 10:10h às 12:00h- exposição dialogada sobre os paradigmas sanitários e os 	<p>Exposição dialogada.</p>	<p>PPT, Datashow.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar que a atividade referente ao Módulo II (feita pelo estudante) será o processamento da SP, pois os temas trabalhados na mesma envolvem trabalho em equipe e determinantes sociais da saúde. • <u>Responsáveis:</u>

	sociais da saúde		determinantes sociais da saúde.			-Rosângela: exposição dialogada.
10:45h às 11:00h	Pausa para café	Relaxar, atender às necessidades específicas, resolver questões pessoais, alinhar compreensão, interagir socialmente.	O material para o café deve ser providenciado pela equipe de suporte do curso de capacitação (PRE); as opções de toalete devem ser conhecidas da equipe.	Momento de reorganização do planejamento		<ul style="list-style-type: none"> Relaxar também e interagir com o grupo. Buscar identificar com seus pares alguma necessidade imediata de correção de rumo. <u>Responsáveis:</u> Thaís/Mariana/Ana Carolina.
11:00h às 12:00h	4. Módulo III: Modelos de sistemas de saúde e formulação de políticas sociais: escolhas ético-políticas das sociedades.	<p>Iniciar a discussão das temáticas referentes ao Módulo III.</p> <p>Apresentar o método do glossário de temas relativo aos conceitos apreendidos com o filme e aula narrada e com as leituras realizadas.</p>	<p>2. 11:00h às 11:12h: Aula narrada – Parte I.</p> <p>3. 11:15h às 11:40h: Exposição dialogada referente à Parte II.</p> <p>4. 11:40 às 12:00h: exposição dialogada sobre o Glossário de temas.</p>	Aula narrada. Exposição dialogada.	PPT, Datashow, aula narrada.	<ul style="list-style-type: none"> Explicar que a Parte II da aula será feita e posteriormente inserida no PVAnet. Orientar que a elaboração do <i>glossário de temas</i> será feita a partir dos elementos trazidos pelo filme e pela aula narrada, relacionados às leituras indicadas sobre a temática. Agendar data para postagem no AVA. A elaboração do glossário de temas será feita à distância. O mesmo deverá ser postado no fórum criado especificamente para este tema, no dia 13 de MAIO. Haverá um chat para retirada das dúvidas. Data e hora: AGENDAR COM O GRUPO! <u>Responsáveis:</u> -Érica: orientar glossário/ registro no Diário de Classe.
12:00h às 14:00 h	Pausa para almoço	Almoço coletivo	Local próximo, com serviço rápido.			

14:00h às 16:10h	<p>5. Módulo III: Modelos de sistemas de saúde e formulação de políticas sociais: escolhas ético-políticas das sociedades.</p>	<p>Exibição do filme Sicko para incitar discussão da temática. Apresentar diferentes modelos de sistemas de saúde mundiais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 14:00h às 16:10h- exibição do filme SICKO-SOS Saúde. 	Filme.	Filme SICKO.	<ul style="list-style-type: none"> • Responsável: -Érica: colocar o filme.
16:10h às 16:30h	Pausa para café	<p>Relaxar, atender às necessidades específicas, resolver questões pessoais, alinhar compreensão, interagir socialmente.</p>	<p>O material para o café deve ser providenciado pela equipe de suporte do curso de capacitação (PRE); as opções de toalete devem ser conhecidas da equipe.</p>	Momento de reorganização do planejamento		<ul style="list-style-type: none"> • Relaxar também e interagir com o grupo. • Buscar identificar com seus pares alguma necessidade imediata de correção de rumo. • Responsáveis: Thaís/Mariana/Ana Carolina.
16:30h as 17:00h	<p>6. Módulo III: Modelos de sistemas de saúde e formulação de políticas sociais: escolhas ético-políticas das sociedades.</p>	<p>Incitar a discussão de temas relevantes ligados às políticas de saúde e cidadania.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 16:30h às 17:00h: <p><i>Comanda sobre o filme SICKO- SOS Saúde: “O que mais te chamou atenção neste filme”;</i> anotação no flip-chart.</p>	Roda de conversa.	Datashow.	<ul style="list-style-type: none"> • Responsáveis: -Rosângela: dar a comanda. -Glauce: registrar respostas à comanda do filme no flip-chart. -Érica: registrar as respostas no Diário de Classe. -Thaís/Mariana: filmar, fotografar.

<p>17:00h às 17:50h</p>	<p>7. Apresentação do planejamento das atividades que serão desenvolvidas junto aos estudantes.</p>	<p>Orientar os tutores nas atividades com os estudantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar e REPASSAR com tutores, OAs, e Supervisores a programação/Planejamento para alunos. 	<p>Roda de conversa.</p>	<p>Planejamento impresso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Repassar o planejamento das atividades com os estudantes, semana a semana. • <u>Responsável: Érica.</u>
<p>18:00h às 19:00h</p>	<p>8. Avaliação e encerramento do dia/ CT1</p>	<p>Identificar, nomear, correlacionar e explicitar pensamentos, sentimentos, percepções com relação ao curso. Encerrar as atividades avaliar os aspectos facilitadores e os dificultadores da capacitação da disciplina. Encerramento pela PRE-Prof. Vicente.</p>	<p>Avaliação do dia <i>QUE BOM, QUE TAL, QUE PENA...</i> Disponibilizar em folhas de <i>flip chart</i> sugerindo que voluntariamente os participantes se refiram as expressões escritas correlacionando-as ao curso, após o encerramento do curso. Lembrar do próximo encontro a distância e presencial. Discutir fragilidades e fortalezas da capacitação. No fórum dos tutores, compartilhar estas questões.</p>	<p>Roda de conversa no grupão.</p>	<p><i>Flip chart</i> onde se lê, Que bom, que tal, que pena. Brindes/ gentilezas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A observadora Erica deverá fazer o encerramento do módulo e avaliação da CT1 (dias 1, 2 e 3) também via fórum, por meio das seguintes perguntas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais as dificuldades encontradas no trabalho no AVA? 2. Quais as facilidades encontradas no trabalho no AVA? 3. Os métodos de ensinagem utilizados contribuíram para a aquisição de competências? Se sim, quais? 4. Os conteúdos foram abordados de forma clara? 5. Dê sugestões para o desenvolvimento CT2. • Pactuar data da segunda capacitação. • <u>Responsáveis:</u> -Rosângela: (Coordenador) facilita a expressão voluntária de quem deseja compartilhar. -Leci: registra no <i>flip chart</i>. -Érica: informa/pactua as atividades no AVA; cronograma; responsabilidades. Registra as avaliações no Diário de Classe.



MÓDULO II

CAPACITAÇÃO DE TUTORES (JULHO DE 2013)



Universidade Federal de Viçosa
 Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
 Programa de Pós-Graduação em Ciência da Nutrição



PROGRAMAÇÃO DO SEGUNDO MÓDULO DA CAPACITAÇÃO DOS TUTORES –MPT2
NUT- NUR 493- TÓPICOS ESPECIAIS EM POLÍTICAS DE SAÚDE E CIDADANIA
MÓDULO II CAPACITAÇÃO DE TUTORES – MPT2.

MPCT2- DIA 12 DE JULHO – SEGUNDO DIA

Módulo 5- Sistema Único de Saúde: aspectos sociais e legais.

Módulo 6- Democracia participativa, cidadania e construção de políticas públicas.

Objetivos do dia: apresentar o *wordle* sobre a experiência vivida/aprendizagem significativa; fechar as discussões relativas ao Módulo 5 com a construção do varal do SUS; conhecer os conceitos principais ligados à democracia participativa e cidadania e sua interface com o SUS; finalizar a construção do mapa conceitual (fase III); apresentar aos participantes os resultados do momento presencial do dia 06 de julho; realizar a avaliação final de MPCT1 , CT a distância e MPCT2 por meio do grupo focal.

Conceitos chave: aula narrada; democracia participativa; cidadania; SUS; grupos de discussão; (re)construção de conhecimentos; mapa conceitual.

Estratégias didáticas: aula narrada; varal do SUS; discussão coletiva; mapa conceitual; AVA; roda de conversa; wordle, vídeo.

Atribuições do coordenador e supervisor: auxiliar no controle do tempo, auxílio na elaboração de síntese; auxílio na construção da fase III do MC.

MPCT2- 12 de julho

TEMPO/ESPAÇO	ATIVIDADE	OBJETIVO DA ATIVIDADE	DESENVOLVIMENTO	ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS	MATERIAIS NECESSÁRIOS	ORIENTAÇÕES PARA O DOCENTE
08:00 às 08:40h	1. Café da manhã criativo	Receber a equipe com um café da manhã criativo, com frutas, flores e mensagens aos colegas.	<ul style="list-style-type: none"> Montar uma mesa de café da manhã criativa, com as mensagens escritas no dia anterior, frutas, e flores. A atividade deve propiciar a integração do grupo, e a manutenção de um clima amistoso, com estímulo ao otimismo e parceria. 	Dinâmica para descontração do grupo.	Flores, frutas, suporte para inserir as mensagens.	<ul style="list-style-type: none"> Chegar às 7 horas para montagem da mesa. Responsáveis: Érica, Luciana, Aline, Mariana, Thaís, Ana Carolina.
	2.	Explicitar o que se espera alcançar com as atividades	Apresentação dos objetivos do dia projetados no PPT, de acordo com o que está descrito no planejamento.	Definindo objetivos de aprendizagem.	Planejamento do dia. Multimídia e	<ul style="list-style-type: none"> COORDENADOR faz leitura pausada e sintética dos objetivos do segundo dia do MPT2 e das atividades que integram o planejamento pedagógico do dia 2.

<p>08:40h às 08:50h CEE</p>	<p>Objetivos do dia <i>Wordle.</i></p>	<p>propostas neste momento presencial e para este dia.</p>	<p>Objetivos do dia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentar o <i>wordle</i> sobre a experiência vivida/aprendizagem significativa; ➤ Fechar as discussões relativas ao Módulo 5 com a construção do varal do SUS ; ➤ Conhecer os conceitos principais ligados à democracia participativa e cidadania e sua interface com o SUS; ➤ Finalizar a construção do mapa conceitual (fase III). ➤ Apresentar aos participantes os resultados do momento presencial do dia 06 de julho; ➤ Realizar a avaliação final de MPCT1, CT a distância e MPCT2 por meio do grupo focal. <p>Apresentação do wordle sobre a atividade 7 do dia anterior: Sobre a experiência vivida= aprendizagem significativa.</p>		<p>PPT.</p> <p>Objetivos do dia impresso e colado para ser revisitado no dia seguinte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Certificar-se da compreensão do grupo. • Colar PPT impresso na porta do lado de dentro. • Pensar em objetivo, estratégia, avaliação de cada atividade do dia e ver se é possível fazer um PPT.
<p>08:50h às 10:50h CEE</p>	<p>3. Módulo V: Sistema Único de Saúde: aspectos sociais e legais (Varal do SUS)</p>	<p>Discutir com os participantes os conceitos ligados ao SUS. Ressaltar aspectos positivos e negativos do sistema nacional de saúde brasileiro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 08:50h às 09:30h: estimular os participantes a responder às perguntas abaixo e anotar as respostas no <i>flip-chart</i>: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Destaque os aspectos positivos do SUS – O SUS que dá certo;</i> • <i>Destaque os aspectos negativos do SUS- SUS que dá errado;</i> • <i>Destaque os desafios do SUS;</i> <p>SERA MONTADO UM VARAL DO SUS NA SALA – DE UM LADO DO VARAL O SUS QUE DEU CERTO E DO OUTRO O SUS QUE DEU ERRADO. CADA PARTICIPANTE DEVE</p>	<p>Roda de conversa; varal do SUS; discussão em grande grupo.</p>	<p><i>Flip-chart</i>, canetinhas, revistas, jornais, barbante, pregadores coloridos, roda de conversa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Esta atividade visa resgatar e consolidar conceitos sobre o SUS, sua operacionalização e desafios. Para tanto, será construído um varal com frases, figuras, recortes, palavras, poemas, dentre outros, que respondam às perguntas citadas anteriormente, representando a visão do grupo sobre a temática. O varal será montado por todos. • Eleger um participante para realizar as anotações no <i>flip-chart</i>. • Após as anotações das respostas no <i>flip-chart</i>, será montado o varal, com a participação de todos.

			<p>RESPONDER E LEVANTAR, PREGAR COM UM PREGADOR SUA RESPOSTA E LER PARA O GRUPO</p> <ul style="list-style-type: none"> • 09:30h às 10:30h: construção do varal do SUS. Todos juntos. • 10:30h às 10:50h: <i>Discussão sobre o papel da sociedade na construção do SUS.</i> 			<ul style="list-style-type: none"> • Eleger 2 relatores para apresentarem o varal ao grupo. • <u>Responsáveis:</u> <ul style="list-style-type: none"> -Rosângela: condução da atividade. -Thaís e Mariana: filmar e fotografar. -Ana Carolina: organização dos materiais na sala. -Érica: registro do processo de trabalho do grupo em Diário de Classe.
10:50h às 11:10h	Pausa para café	Relaxar, atender às necessidades específicas, resolver questões pessoais, alinhar compreensão, interagir socialmente.	O material para o café deve ser providenciado pela equipe de suporte do curso de capacitação (secretaria do local); as opções de toailete devem ser conhecidas da equipe.	Momento de reorganização do planejamento		<ul style="list-style-type: none"> • Relaxar também e interagir com o grupo. • Buscar identificar com seus pares alguma necessidade imediata de correção de rumo.
11:10h às 12:30h	4. <u>Módulo VI:</u> Democracia participativa, cidadania e construção de políticas públicas	Discutir conceitos importantes ligados à temática do módulo.	<ul style="list-style-type: none"> • 11:10h às 11:30h: aula narrada sobre a temática do módulo. • 11:30h às 12:30h: divisão do grupo em três subgrupos, CADA GRUPO LÊ E PREPARA UM ARTIGO, destacando os elementos mais importantes para discussão. • Cada grupo deve pensar em uma forma criativa e estimulando para apresentar para a turma o artigo estudado. • <u>ORIENTAÇÃO</u> para cada artigo: <ol style="list-style-type: none"> 1) <u>Grupo 1</u> apresenta 2) <u>Outro grupo</u> Sistematiza 3) <u>Terceiro grupo</u> debate 	Trabalho em pequeno grupo e RODA DE CONVERSA.	Artigos impressos, PPT, Datashow, ponteira a laser.	<ul style="list-style-type: none"> • Cada grupo deverá ler 3 artigos referentes à temática trabalhada. <ul style="list-style-type: none"> -Grupo 1: controle social. -Grupo 2: Empoderamento/libertação . -Grupo 3: cidadania. • <u>Referencias:</u> <ul style="list-style-type: none"> 1) Martins et a, <i>Democracia e empoderamento no contexto da promoção da saúde: possibilidades e desafios</i> apresentados ao Programa de Saúde da Família. <i>Physis Revista de Saúde Coletiva</i>, Rio de Janeiro, 19 [3]: 679-694, 2009.

			<p>CADA GRUPO DEVE DEFINIR OUM RELATOR, UM SISTEMATIZADOR E UM DEBATEDOR.</p> <p>Obs: Disponibilizar os artigo no AVA e orientar que os tutores, cotutores e membros da equipe devem ler o textos (a distancia) e trazer impresso, com destaque aos pontos mais importantes.</p>			<p>2) Martins et al. <i>De quem é o SUS? Sobre as representações sociais dos usuários do Programa Saúde da Família</i>. <i>Ciência & Saúde Coletiva</i>, 16 (3):1933-1942, 2011.</p> <p>3) Martins et al. <i>Conselhos de Saúde e a Participação Social no Brasil: Matizes da Utopia</i>. <i>Physis Revista de Saúde Coletiva</i>, Rio de Janeiro, 18 [1]: 105-121, 2008.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada grupo irá eleger um relator para sistematizar as respostas <i>no flip-chart</i>. • <u>Responsáveis:</u> <ul style="list-style-type: none"> -Érica: aula narrada. -Rosângela: coordena a atividade. -Thaís e Mariana: filmar e fotografar. -Ana Carolina: entrega dos materiais. -Érica: registro em Diário de Classe.
12:30h às 14:00 h	Pausa para o almoço	Almoço coletivo	Local próximo, com serviço rápido.			<ul style="list-style-type: none"> • Todos.

<p>14:00h às 15:30h</p>	<p>4. Módulo VI: Democracia participativa, cidadania e construção de políticas públicas</p>	<p>Discutir conceitos importantes ligados à temática do módulo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 14:00h às 15:30h: apresentação dos artigos lidos nos 3 subgrupos ao grande grupo (10 minutos cada). • <u>ORIENTAÇÃO para cada artigo:</u> <ol style="list-style-type: none"> 4) <u>Grupo 1 apresenta</u> 5) <u>Outro grupo Sistematiza</u> 6) <u>Terceiro grupo debate</u> <p><u>CADA GRUPO DEVE DEFINIR OUM RELATOR, UM SISTEMATIZADOR E UM DEBATEDOR.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Os sistematizadores do grupo sistematizam no <i>flip-chart</i>. 	<p>Trabalho em pequeno grupo e grande grupo.</p>	<p>Artigos impressos, PPT, Datashow, ponteira a laser.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cada grupo deverá ler 2 artigos referentes à temática trabalhada. <ul style="list-style-type: none"> - Grupo 1: controle social. -Grupo 2: Empoderamento/libertação . -Grupo 3: cidadania. • <u>Responsáveis:</u> <ul style="list-style-type: none"> -Rosângela: coordena atividade -Thaís e Mariana: filmar e fotografar. -Ana Carolina: entrega dos materiais. -Luciana: sistematização das respostas da pergunta no <i>flip-chart</i>. -Mônica: registro em Diário de Classe
<p>15:30h às 15:40h</p>	<p>5. vídeo sobre controle social</p>	<p>• 15:30h às 15:40h: exibição de vídeo sobre o controle social.</p>	<p>Vídeo.</p>	<p>Datashow e vídeo.</p>	<p>• Levar caixa de som.</p>	
<p>15:40h às 16:30h</p>	<p>6. Mapa conceitual (fase III)</p>	<p>Fijamizap a construção do MC.</p>	<p>• 15:40h às 16:10h: grupos constroem o MC III, com as mesmas orientações de fase I .</p>	<p>Mapa conceitual, roda de conversa.</p>	<p>Cartolina, canetinhas coloridas, lápis,</p>	<p>• A equipe coordenadora deverá trazer para sala e aula os MC I e II.</p>

	Mapa Aonceptual (fase III)		<ul style="list-style-type: none"> 16:10h00s 16:30h (7 minutos para cada grupo)° expoBigão dos 2 máxas aonsuruédos, ressaltan`o como foi a exPeriência de utilizaçãw deste método, como fkrma de awaliação diagnóstica e formativa. Discutir formas d% avahiação0do MC® 		borracha, MC construídos prd~iamente.	<ul style="list-style-type: none"> Orient`r lue os participantes façam a revisco doó cínceitos inseridos no MC, com destaque em canetinha colorada, dos pontis que consideram que merecem ser revistos/corrigidos no MC II. Estimular a fala de todos; registrar as avaliações orais dos docentes a respeito do método do MC. Após a atividade, recolher os MC. <u>Responsáveis:</u> <ul style="list-style-type: none"> -Rosângela: condução da atividade. -Luciana e Érica: cada uma registra o processo de trabalho de cada campus em Diário de Classe. -Thaís e Mariana: filmar e fotografar. -Ana Carolina: entrega dos materiais para construção dos MC e organização das 2 salas. -Érica: registro em Diário de Classe do processo de trabalho das equipes e das apresentações.
16:30hàs 16:50h	5. Apresentação dos resultados da primeira avaliação realizada no dia 06 de julho.	Apresentar à equipe os resultados da primeira avaliação da disciplina.	16:30h às 16:50h: haverá exposição dos resultados e discussão de dúvidas e dificuldades enfrentadas pelos tutores e alunos no momento do preenchimento da avaliação.	Exposição dialogada.	Fichas de avaliação impressas, PPT, Datashow, ponteira a laser.	<ul style="list-style-type: none"> Esclarecer sobre as próximas avaliações. Deixar claro que os alunos precisam conhecer os objetivos da disciplina; ademais, estes sempre deverão ser reforçados durante o desenvolvimento dos módulos.
16:50h às 17:10h	Pausa para café	Relaxar, atender às necessidades específicas, resolver questões pessoais, alinhar compreensão,	O material para o café deve ser providenciado pela equipe de suporte do curso de capacitação (secretaria do local); as opções de toailete devem ser conhecidas da equipe.	Momento de reorganização do planejamento		<ul style="list-style-type: none"> Relaxar também e interagir com o grupo. Buscar identificar com seus pares alguma necessidade imediata de correção de rumo.

		interagir socialmente.				
17:10h às 17:30h	6. Vídeo: Rubem Alves	Exibir o vídeo “O que é educar”, de Rubem Alves.	17:10h- as 17:30h: exibição do vídeo.	Vídeo.	Datashow, computador.	<ul style="list-style-type: none"> • Levar caixa de som.
17:30h as 17:45h	7. Vídeo: Planejamento e tudo!	Exibir o vídeo: <i>PLANEJAMENTO É TDB</i>	17:30h às 17:35h exibição do vídeo	Vídeo	Datashow, computador	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a importância que dei aos instrumentos de planejamentos? • Revisite os instrumentos de planejamentos do curso. • Responsável: Rosângela.
17:45h às 18:30h	8. Avaliação dos participantes	Conhecer a avaliação das atividades realizadas nos 2 dias da MPCT2. Avaliação global das capacitações.	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação das capacitações (MPCT1, CT a distância e MPCT2), por meio do grupo focal. 	Grupo focal.	Gravador, roteiro do grupo focal.	<ul style="list-style-type: none"> • Durante a avaliação da capacitação por meio do Grupo Focal, utilizar o Roteiro do GF (Apêndice VI do projeto). • Os docentes pedirão permissão aos participantes para que o momento de avaliação da capacitação seja gravado.
18:30h às 18:45h	9. Avaliação e encerramento do dia	Identificar, nomear, correlacionar e explicitar pensamentos, sentimentos, percepções com relação ao MPV2. Encerrar as atividades avaliando os aspectos facilitadores e os dificultadores da capacitação da disciplina. Encerramento pela PRE- Prof. Vicente.	<p>Avaliação do dia</p> <p><i>QUE BOM, QUE TAL, QUE PENA...</i></p> <p>Disponibilizar em folhas de <i>flip chart</i> sugerindo que voluntariamente os participantes se refiram as expressões escritas correlacionando-as ao curso, após o encerramento das atividades do dia.</p> <p>Lembrar do próximo encontro a distância e presencial.</p> <p>Discutir fragilidades e fortalezas da capacitação.</p> <p>No fórum dos tutores, compartilhar estas questões.</p>	Roda de conversa no grupão.	<i>Flip chart</i> onde se lê, Que bom, que tal, que pena. Equipamentos para videoconferência.	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizar três cartolinas brancas com os dizeres: <i>que bom, que pena, que tal</i> e estimular a participação de todo o grupo. • Fazer a avaliação por videoconferência, de forma que os estudantes de cada campus vejam as avaliações do outro campus. • Pactuar data da segunda capacitação. • Responsáveis: -Rosângela: (Coordenador) facilita a expressão voluntária de quem deseja compartilhar. -Leci: registra no <i>flip chart</i>. -Thaís e Mariana: filmar e fotografar. -Érica: informa/pactua as próximas atividades/cronograma; responsabilidades. Registra as avaliações no Diário de Classe.

18:45h às 19: 00h	10. Avaliação de cada um em uma frase/palavra.		O QUE SIGNIFICOU PARA MIM COMO PESSOA E COMO DOCENTE/PROFISSIONAL ESTA CAPACITAÇÃO?			•
19:00h	JANTAR	Confraternizar com toda a equipe, celebrando a vida, as amizades construídas, os bons momentos...	AFINAL HÁ QUE SER FELIZ!			<ul style="list-style-type: none"> • Todos juntos, em local reservado. • Fotografar tudo.

Referências

JUNQUEIRA, T. S. et al. Saúde, democracia e organização do trabalho no contexto do Programa de Saúde da Família: desafios estratégicos. Revista Brasileira de Educação Médica, v. 33, n.1, p.122-133, 2009.

_____. As relações laborais no âmbito da municipalização da gestão em saúde e os dilemas da relação expansão/precarização do trabalho no contexto do SUS. Cadernos de Saúde Pública, v. 26, n. 5, p. 918-928, 2010.

MARTINS, P. C. et al. Democracia e empoderamento no contexto da promoção da saúde: possibilidades e desafios apresentados ao Programa de Saúde da Família. Physis, v.19, n.3, p.679-694, 2009.

_____. Conselhos de saúde e a participação social no Brasil: matizes da utopia. Physis, v.18, n.1, p.105-121, 2008.

_____. De quem é o SUS? Sobre as representações sociais dos usuários do Programa Saúde da Família, Rio de Janeiro, Ciência & Saúde Coletiva, v. 16, n. 3, p. 1933-1942, 2011.

MENDES, E. V. Uma agenda para a saúde. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2006.



Universidade Federal de Viçosa
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Nutrição



PROGRAMAÇÃO DO SEGUNDO MÓDULO PRESENCIAL DA CAPACITAÇÃO DOS TUTORES – MPCT2 DISCIPLINA NUT- NUR 493- TÓPICOS ESPECIAIS EM POLÍTICAS DE SAÚDE E CIDADANIA

Data: 11e 12 julho de 2013. Local CEE/UFV

MÓDULOS 5 e 6

MPCT2- DIA 11 DE JULHO – PRIMEIRO DIA

Módulo 5- Sistema Único de Saúde: aspectos sociais e legais.

Módulo 6- Democracia participativa, cidadania e construção de políticas públicas.

Objetivos do dia: acolher os participantes e conhecer as percepções e vivências sobre o processo de participação na disciplina; identificar fatores de motivação (SOBE) e desmotivação (DESCE) para participar desta etapa do curso; (re)viver os momentos presenciais realizados, por meio de imagens e músicas; (re)apresentar cada participante ao grupo, destacando habilidades construídas ao longo da capacitação/atuação na disciplina; revisitar com o grupo as regras de convivência construídas no MPT1 de modo a incluir/excluir o que o grupo julgar necessário; refletir e avaliar as experiências vividas na capacitação; construir a fase II do Mapa Conceitual.

Conceitos chave: aula narrada; mapa conceitual; SUS; aspectos positivos e negativos do SUS e seus desafios; resenha; grupos de discussão; (re)construção de conhecimentos; professor como “provocador epistemológico”.

Estratégias didáticas: aula narrada; consenso a partir da construção coletiva; exposição dialogada; mapa conceitual; AVA; *flip-chart*.

Atribuições do coordenador, supervisor e observador: auxiliar no controle do tempo, fotos, observação da dinâmica grupal, auxílio na utilização do AVA e no aprendizado dos métodos de ensino (mapa conceitual e grupos de discussão); exposição dialogada do tema.

MPCT2- Dia 11 de julho – PRIMEIRO DIA

TEMPO/ ESPAÇO	ATIVIDADE	OBJETIVO DA ATIVIDADE	DESENVOLVIMENTO	ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS	MATERIAIS NECESSÁRIOS	ORIENTAÇÕES PARA O DOCENTE
08:00h às 09:00h	1. Recepção da equipe	Acolher a equipe	• 08:00h às 08:30h: a equipe (coordenador-OA-supervisores-tutores e cotutores-observador) devem descrever suas trajetórias	Montagem de painéis contendo as	Diário de Classe, cartolina,	• Acolhimento dos participantes; entrega dos materiais da capacitação.

CEE			<p>na disciplina, utilizando seus Diários de Classe, e resumidamente nas tarjetas que serão entregues, respondendo às comandas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que tenho aprendido no decorrer da minha atuação da disciplina; • Como tem sido a experiência de EAD intercampi? • Como tem sido o processo de aplicação das metodologias ativas juntos aos estudantes? • Quais as suas percepções em relação aos comportamentos/atitudes dos estudantes em relação à disciplina? • Que as dificuldades gostaria de compartilhar? • O que eu faria diferente daqui para frente? <p>08:30 às 09:00h: discussão das tarjetas que foram coladas nos painéis e sistematização final.</p>	<p>tarjetas que foram entregues e discussão. Diário de Classe.</p>	<p>tarjetas coloridas contendo as comandas (6 cores diferentes, uma para cada comanda), fita adesiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O coordenador estimula o grupo a colocar suas opiniões, impressões e vivências no Diário de Classe, e resumidamente, nas tarjetas coloridas. • Previamente, serão confeccionados os 6 painéis com as comandas, nos quais serão coladas as tarjetas com as respostas correspondentes, que serão afixados na parede ou quadro, para que fiquem expostos durante toda capacitação. • A equipe vai colando as tarjetas, na medida em que vai acabando de escrevê-las. • O coordenador inicia a discussão das tarjetas, enquanto a coordenadora faz a sistematização das falas. • Manter os painéis afixados até o ultimo dia da capacitação, lembrando que eles devem ser revisitados e completados sempre que algum participante sentir vontade/necessidade. • <u>Responsáveis:</u> -Rosângela: condução da atividade. -Luciana: sistematização no <i>flip- chart</i>. -Thaís e Mariana: filmar e fotografar. -Ana Carolina: entrega dos materiais no acolhimento; entrega das tarjetas; fixação dos painéis. -Érica: registro em Diário de Classe.
09:00h às 9:30h	2. Panorama Sobe e Desce	Identificar fatores de motivação (SOBE) e desmotivação (DESCE) para	<p>Panorama Sobe e Desce (contexto interferindo no processo de aprendizagem).</p> <p><i>Considerando sua realidade local de atuação e as exigências desta disciplina, liste os fatores que o motivam (SOBE) ou</i></p>	Utilização de banner para diagnóstico situacional.	Banner e <i>post-it</i> com 2 cores diferentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar sempre no início do dia, como 1ª atividade do curso. • Entregar 1 <i>post-it</i> de cada cor para cada participante. • Esclarecer que o preenchimento é voluntário e não é

CEE		participar desta etapa do curso.	<i>desmotivam (DESCE) para participar desta capacitação e permanecer no projeto?</i>			obrigatório preencher as 2 opções de cor (↑ e ↓). <ul style="list-style-type: none"> • O próprio participante o coloca no banner (ativo). • Lembrar de tirar foto. • Não há comentários; será trabalhado no dia seguinte. <p>• Responsável: Rosângela.</p>
09:30h às 10:00h CEE	3. Boas vindas com música e fotos	Trazer o contexto dos cursos locais e seus respectivos atores de modo a lembrar, valorizar o trabalho desenvolvido e sensibilizar os participantes para o potencial do projeto.	Utilização dos registros fotográficos obtidos em momentos diversificados do curso (Campi Viçosa e RP) de modo a socializar e valorizar o trabalho desenvolvido coletivamente. <i>Vamos apreciar e nos emocionar com os momentos “clicados” durante nossos momentos presenciais e a distancia das etapas com os estudantes; busquem se reconhecer, curtam o processo até agora.</i>	Utilização de registro fotográfico e musica.	Multimídia PPT.	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenador da atividade faz uma introdução apresentando e valorizando o que será apresentado como construção colaborativa de equipe. • Caso haja interesse em manifestação de alguns solicitem 1 palavra para expressar o sentimento. • Esclarecer que haverá tempo para compartilharem sua experiência. <p>• Responsáveis: -Rosângela: condução da atividade. -OAs e co-coordenadora: pegar as fotos e montar uma apresentação artística integrando todas as atividades com os alunos em todos os momentos nos 2 campi. -Luciana: coordenar as atividades juntamente com <i>Aline, Brunnella e tutores e cotutores dos 2 campi.</i></p>
10:00h às 10:30h	4. De volta ao começo...	Momento de reapresentação do grupo, desta vez individual, com destaque à quem encontrou e o que fez neste período.	COMEÇAMOS COM TODOS DE PÉ em roda (circulo). <i>Num movimento inclusivo e progressivo, o 1º participante irá ficar de pé, se reapresentar dizendo seu <u>nome e habilidade e/ou conhecimento que adquiriu neste tempo do curso.</u></i> <i>Em seguida deve escolher e se dirigir</i>	Reencontro e encontros. Quem somos e o que aprendemos/ exercitamos.	Flip chart, Canetas pilot	<ul style="list-style-type: none"> • Importante atenção ao controle do tempo. • Coordenador da atividade faz uma introdução, valorizando os encontros possíveis presencial e virtual. • <u>Quem o apoia deve registrar no flip- chart nome, especialidade, nome do escolhido, motivo do encontro.</u>

CEE			<p><i>parando ao lado de um outro participante.</i></p> <p><u><i>Escolha, de preferência, alguém que vc não encontraria se não estivesse neste curso.</i></u></p> <p><i>Os participantes não devem ser reapresentados.</i></p> <p><i>A cada nova apresentação os que já se apresentaram seguem em direção ao novo colega a ser incluído.</i></p> <p><i>Como se fosse um trem pegando em cada estação um novo passageiro!! Ninguém fica de fora!</i></p>			<ul style="list-style-type: none"> • Ao final a sistematização deve sinalizar a oportunidade de encontros/realizações/parcerias a partir do curso. • Atenção aos possíveis tutores distantes/menos participativos do grupo. • Aproveitar estas situação de distanciamento para introduzir a próxima atividade = repactuação do CONTRATO DE CONVIVÊNCIA. <p>• <u>Responsáveis:</u> -Rosângela: coordena. -Aline e Luciana: sistematização no <i>flip-chart</i>.</p>
10:30h às 10:50h	Pausa para café	Relaxar, atender às necessidades específicas, resolver questões pessoais, alinhar compreensão, interagir socialmente.	O material para o café deve ser providenciado pela equipe de suporte do curso; as opções de toailete devem ser conhecidas da equipe.	Momento de reorganização do planejamento pela equipe coordenadora.	-	<ul style="list-style-type: none"> • Relaxe também; • Interaja com o grupo; • Busque identificar com seus pares alguma necessidade imediata de correção de rumo.
10:50h às 11:10h CEE	5. Contrato de convivência	Revisitar com o grupo as regras de convivência construídas no MPT1 de modo a incluir/excluir aquelas que avaliarem ser pertinentes, considerando o ambiente presencial e	Os participantes, <u>voluntariamente</u> , respondem em voz alta a seguinte comanda: <i>“Considerando a experiência que tiveram na elaboração do CONTRATO DE CONVIVÊNCIA NO MPT1 e a vivência no AVA, identifiquem o que precisamos rever para continuar convivendo em harmonia no tempo/ espaço presencial e virtual?”</i> <u>ATENÇÃO: REESCREVER O CONTRATO!</u>	Repactuação a partir da experiência vivida e da construção coletiva.	Fixar na sala o contrato de convivência MPT1 e PPTs com a <u>foto do contrato de convivência dos estudantes dos 2 campi.</u> <i>Flip-chart</i> ou kraft, pilot e fita	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a participação do maior nº de pessoas nas sugestões. • Registrar contribuições no <i>flip-chart</i> com letra legível. Evitar repetições. • Buscar apoio na sistematização anterior dos contratos locais. • Lembrar regras indispensáveis para a convivência e efetividade do trabalho no ambiente presencial e <u>no virtual</u> (presença, constância na participação, agilidade

		virtual.			crepe.	<p>no AVA, pontualidade; celular no mudo, atender fora da sala, respeitar as falas, contribuir para o grupo, manter sala organizada; zelar por um espaço de confiança.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Afixar o produto em local visível ao grupo = na porta. • Visitá-lo sempre que necessário. <p>• Responsáveis: -Rosângela: condução da atividade. -Luciana: sistematização no <i>flip-chart</i>.</p>
11:10h às 11:20h CEE	6. Objetivos do MPT2 Objetivos do dia	Explicitar o que se espera alcançar com as atividades propostas neste momento presencial e para este dia.	<p>Apresentação dos objetivos do dia projetados no PPT, de acordo com o que está descrito no planejamento.</p> <p>Objetivos do dia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Acolher os participantes e conhecer as percepções e vivências sobre o processo de participação na disciplina; ➤ Identificar fatores de motivação (SOBE) e desmotivação (DESCE) para participar desta etapa do curso; ➤ (Re)viver os momentos presenciais realizados, por meio de imagens e músicas; ➤ (Re)apresentar cada participante ao grupo, destacando habilidades construídas ao longo da capacitação/atuação na disciplina; ➤ Revisitar com o grupo as regras de convivência construídas no MPT1 de modo a incluir/excluir o que o mesmo julgar necessário; ➤ Refletir e avaliar as experiências vividas na capacitação; 	Definindo objetivos de aprendizagem.	<p>Planejamento do dia. Multimídia e PPT.</p> <p>Objetivos do dia impresso e colado para ser revisitado no dia seguinte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • COORDENADOR faz leitura pausada e sintética dos objetivos do MPT2 e das atividades que integram o planejamento pedagógico do dia 1. • Certificar-se da compreensão do grupo. • Colar PPT impresso na porta do lado de dentro. • Pensar em objetivo, estratégia, avaliação de cada atividade do dia e ver se é possível fazer um PPT.

			➤ Construir a fase II do Mapa Conceitual.			
11:20h às 12:20h CEE	7. Sobre a experiência vivida= aprendizagem significativa	Refletir e avaliar as experiências vividas no curso, em especial relacionadas ao AVA e nos momentos presenciais com os estudantes.	<p>• 11:00h às 11:10h: registro individual escrito das experiências vividas a partir de perguntas disparadoras.</p> <p><i>Neste momento gostaríamos que você registrasse <u>individualmente</u> sua percepção em relação à <u>experiência no AVA após o MPTL</u>.</i> <i>Pare e lembre-se do que compartilhou nesta atividade ...</i></p> <p><i>Qual foi sua maior dificuldade? Alegria? Frustração?</i></p> <p><i>Oportunidade de aprendizado?</i></p> <p>• 11:10h às 11:20h: tempo para respostas.</p> <p>• 11:20h às 11:45h: compartilhamento voluntário e organizado pelas perguntas (compartilham o que quiserem sobre a pergunta 1. Encerradas as contribuições passamos à pergunta 2 e assim ...em sequência.</p> <p>Buscar ser sucinto para que todos possam participar</p> <p><u>ATENÇÃO: O COMPARTILHAMENTO É VOLUNTÁRIO E DEVE SER SISTEMATIZADO</u></p> <p>• 11:45h às 12:00H: Síntese pela OA (Aline) da atividade sinalizando as oportunidades</p>	Autoavaliação da experiência vivida.	Filipetas impressas com as perguntas e espaço para identificação e respostas, caneta.	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar esta atividade aproveitando a repactuação do CONTRATO DE CONVIVÊNCIA. • Antes de começar distribuir os papéis para resposta. • Coordenador faz leitura pausada das perguntas. • Certifica-se da compreensão do grupo. • Esclarece que haverá tempo para compartilhamento voluntário caso desejem. • Provocar o compartilhamento de acordo com cada pergunta. • Sinaliza que as colaborações não sejam repetitivas. • Recolher as respostas ao final, pois serão sistematizadas em <i>wordle</i> para apresentação no dia seguinte LUCIANA PREPARAR WORDLE. • Sugestões de sistematização: percepções em relação ao GRUPO, CONHECIMENTO, AMBIENTE VIRTUAL, A SI MESMO (sua rotina e desafios). • <u>Responsáveis:</u> -Rosângela: condução da atividade. -Aline: sistematização no <i>flip-chart</i>.

			de aprendizado, de melhoria, as emoções, os imprevistos, a necessidade de lidar com a frustração e reencontrar o equilíbrio.			
12:20h às 13:30h	PAUSA PARA ALMOÇO	Almoço coletivo	Local próximo, com serviço rápido e já avisado do quantitativo de pessoas.			<ul style="list-style-type: none"> • Todos almoçam juntos.
13:30h às 14:20h	8. Construção do Mapa Conceitual (Fase II)	Verificar a evolução da aprendizagem por meio da (des) construção de conceitos acerca das políticas de saúde e cidadania.	<ul style="list-style-type: none"> • 13:30 as 14:00h: os participantes, em seus grupos iniciais, por campus, irão rever os MC construídos no primeiro dia e (re)construí-los, agregando informações, retirando outras, revendo conceitos. • 14:00: às 14:20h: apresentação dos MC produzidos pelos campi (10 minutos cada). A apresentação deve ressaltar as mudanças sofridas pelo MC entre as fases I e II. 	Mapa conceitual.	Papel kraft, canetinhas coloridas, lápis, borracha, post-its coloridos, MC construídos previamente.	<ul style="list-style-type: none"> • A equipe coordenadora deverá trazer para sala e aula os MC construídos no primeiro dia da capacitação. • Orientar que os MC anteriores não poderão ser desconstruídos; eles servirão de referência para a construção da fase II. • Orientar que os participantes façam a revisão dos conceitos inseridos no MC fase I, com destaque em canetinha colorida, dos pontos que consideram que merecem ser revistos/corrigidos. • Durante a apresentação dos MC fase II, orientar que colem os dois (Fase I e II) na parede, e que ressaltem as diferenças, mostrando a evolução do processo de construção do conhecimento. • Após a atividade, recolher os MC. • <u>Responsáveis:</u> -Rosângela: condução da atividade. -Luciana e Érica: cada uma registra o processo de trabalho de cada campus em Diário de Classe. -Thaís e Mariana: filmar e fotografar. -Ana Carolina: entrega dos materiais para construção dos MC e organização das 2 salas. -Érica: registro em Diário de Classe do processo de trabalho das equipes e das apresentações.

14:20h às 15:50h	<p>9. Módulo V: Sistema Único de Saúde: aspectos sociais e legais</p>	<p>Discutir com os participantes os conceitos ligados ao SUS. Trabalhar com a equipe a estratégia de ensinagem de grupos de discussão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 14:20h às 14:35h: aula narrada: Sistema Único de Saúde (Da Reforma Sanitária aos dias atuais). • 14:35h às 14:50h: TRABALHO EM PEQUENOS GRUPOS: dividir a equipe em 3 grupos, e distribuir reportagens (extraídas da Radis, de jornais, das redes sociais), sobre temas da atualidade ligados ao SUS: -Grupo 1: privatização da saúde. -Grupo 2: financiamento da saúde. -Grupo 3: o SUS que dá certo; experiências exitosas de atendimento em saúde. • 14:50h às 15:50h: os três grupos irão discutir as reportagens, extrair delas os pontos-chaves, relaciona-las aos princípios e diretrizes do SUS, de acordo com o exposto na aula narrada, e elaborar uma síntese. 	Aula narrada, discussão em pequenos grupos e grande grupo.	Aula narrada, artigos científicos, livros, textos e reportagens.	<ul style="list-style-type: none"> • Durante a atividade os coordenadores irão auxiliar os grupos no levantamento de questões instigantes sobre o SUS, estimulando a participação de todos. Coordenador como “provocador epistemológico”. • Cada grupo deve eleger um relator, que irá escrever a síntese, e um controlador do tempo. • Os grupos serão orientados que poderão utilizar a internet para a busca de reportagens/textos afins à sua temática de trabalho, para que facilite na elaboração da síntese. • Utilizar como base as reportagens que constam no texto “O desmonte do SUS”, criado pela Prof. Rosângela para a disciplina NUT364- Políticas de Saúde. • Responsáveis: -Rosângela: condução da atividade. -Luciana e Érica: registro do processo de trabalho dos grupos em Diário de Classe. -Thaís e Mariana: filmar e fotografar. -Ana Carolina: entrega dos materiais.
15:50h às 16:10 h	<p>Pausa para café</p>	<p>Relaxar, atender às necessidades específicas, resolver questões pessoais, alinhar compreensão, interagir.</p>	<p>O material para o café deve ser providenciado pela equipe de suporte do curso de capacitação (secretaria do local); as opções de toailete devem ser conhecidas da equipe.</p>	Momento de reorganização do planejamento		<ul style="list-style-type: none"> • Relaxar também e interagir com o grupo. • Buscar identificar com seus pares alguma necessidade imediata de correção de rumo. • Responsáveis: -Thaís, Mariana e Ana Carolina.
16:10h às 17:40h	<p>10. Módulo V: Sistema Único de</p>	<p>Discutir com os participantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 16:10h às 16:40h: apresentação, ao grande grupo, das sínteses elaboradas pelos 3 grupos (10 minutos para cada grupo). 	Discussão em grande grupo.	Artigos científicos, livros, textos e	<ul style="list-style-type: none"> • Cada grupo deverá eleger um relator para apresentação de sua síntese, e um participante para realizar as anotações no <i>flip-chart</i> dos pontos-chaves extraídos da

	Saúde: aspectos sociais e legais	os conceitos ligados ao SUS. Trabalhar com a equipe a estratégia de ensinagem de grupos de discussão (pequenos grupos e grande grupo).	<ul style="list-style-type: none"> • 16:40h às 17:40h: elaboração da síntese coletiva abordando os pontos principais levantados pelos 3 grupos. 		reportagens sobre o SUS, <i>flip-charts</i> , canetinhas.	<p>síntese.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para a elaboração da síntese coletiva, o grande grupo deverá eleger um relator, um coordenador e um controlador do tempo. A mesma deverá conter elementos das três sistematizações. • A síntese coletiva deverá ser digitada pelo relator e postada no PVAnet. • <u>Responsáveis:</u> <ul style="list-style-type: none"> -Rosângela: condução da atividade. -Luciana: sistematização das 3 apresentações no <i>flip-chart</i>. -Thaís e Mariana: filmar e fotografar. -Érica: registro do processo de trabalho dos grupos e apresentações em Diário de Classe.
17:40h às 18:00h	11. Avaliação do dia	Avaliar as atividades do primeiro dia da MPCT2.	<ul style="list-style-type: none"> • 17:40h às 17:50h: solicitar aos participantes que respondam à pergunta: <i>“Como entrei e como saio daqui em relação às questões que dizem respeito ao SUS?”</i> • 17:50h às 18:00h: pedir aos participantes que escrevam mensagens positivas aos colegas, assinadas ou não, que serão recolhidas e colocadas no café da manhã do dia seguinte. 	Reflexão individual.	Tarjetas contendo a pergunta; post-its coloridos para as mensagens aos colegas; roda de conversa.	<ul style="list-style-type: none"> • O coordenador estimula a participação de todos. • Avisar ao grupo que teremos café da manhã no dia seguinte. • <u>Responsáveis:</u> <ul style="list-style-type: none"> -Rosângela: condução da atividade. -Thaís e Mariana: filmar e fotografar. -Ana Carolina: entrega das tarjetas. -Érica: registro das respostas em Diário de Classe.

<p>18:00h às 18:30h</p> <p>CEE</p>	<p>12. Educação Permanente-coordenador, OAs, supervisores, observador</p>	<p>Avaliar as atividades do dia como forma de manter/rever estratégias.</p>	<p>Encontro da equipe coordenadora para realização da avaliação do primeiro dia da CT3.</p>	<p>Roda de conversa.</p>	<p>Planejamento impresso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rever as respostas das perguntas da avaliação realizada e, a partir delas, reelaborar estratégias. • Fazer uma síntese dos pontos positivos e negativos destacados na avaliação.
--	--	---	---	--------------------------	-------------------------------	---

Referências:

BRASIL. Ministério da Saúde. O SUS de A a Z. Série F: Comunicação e Educação em Saúde. 3ª. ed. Brasília: Ministério da Saúde: 2009. 480 p. Disponível em http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/sus_3edicao_completo.pdf Acesso em 02 fevereiro de 2012.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: 5 de outubro de 1988. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao_Compilado.htm Acesso 2 de maio 2012.

_____. Emenda Constitucional n. 29, de 13 de setembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc29.htm Acesso em 03 de abril de 2012.

_____. Lei Orgânica da Saúde 8080. 19 de setembro de 1990a. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/lei8080.pdf> Acesso em 03 março 2012.

_____. Lei Orgânica da Saúde 8142. 28 de dezembro de 1990b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8142.htm Acesso em 03 março 2012.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília, 2001.

BATISTA, K. B. C.; GONÇALVES, O. S. J. Formação dos profissionais de saúde para o SUS: significado e cuidado. Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 884-899, 2011.

COSTA, G. D. et al. Saúde da família: desafios no processo de reorientação do modelo assistencial. Revista Brasileira de Enfermagem, vol. 62, n.1, p.113-118, 2009.

COTTA, R. M. M.; MENDES, F. F.; MUNIZ, J. N. Descentralização das políticas públicas de saúde: do imaginário ao real. Viçosa: Editora UFV, 1998. 148 p.

GIOVANELLA L. et al. Políticas e Sistema de Saúde no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.

GOMES, K. O. et al. Atenção Primária à Saúde - a "menina dos olhos" do SUS: sobre as representações sociais dos protagonistas do Sistema Único de Saúde. Ciência e Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 16 (supl. 1), 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232011000700020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 agosto de 2012.



APÊNDICE III

- Ficha de avaliação e autoavaliação - ESTUDANTE

NUT-NUR493- Tópicos Especiais em Políticas de Saúde e Cidadania



FICHA DE AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO - ESTUDANTE

Leia os critérios abaixo e assinale o escore:

1- Insuficiente (nota de 0 a 4,9); 2- Pouco suficiente (nota de 5,0 a 5,9); 3- Suficiente (nota de 6 a 7,9); 4- Muito suficiente (nota de 8 a 10).

1. <u>Objetivos da disciplina:</u> referem-se aos propósitos, metas ou fins que se desejou atingir com o uso das ferramentas didáticas e tecnológicas propostas.	Escore
1.1. A disciplina atende os objetivos propostos. Justificativa:	
1.2. Possibilita o desenvolvimento de competências gerais, específicas e digitais. Justificativa:	
1.3. Permite a integração dos alunos dos 2 campi e de distintas áreas de conhecimento da UFV. Justificativa:	
1.4. Implementa tecnologias educacionais que possibilitam a apreensão de conteúdos (análise, crítica, reflexão, construção e reconstrução de conhecimentos) e não somente sua memorização. Justificativa:	
1.5. Contribui para a formação profissional e cidadã. Justificativa:	
2. <u>Estrutura e organização dos conteúdos:</u> inclui a organização geral da disciplina, dos conteúdos, estrutura do ambiente virtual de aprendizagem.	Escore
2.1. A organização dos conteúdos e metodologias utilizadas leva o estudante a apreender os conceitos trabalhados na disciplina. Justificativa:	
2.2. Os conteúdos são apresentados de maneira clara e objetiva e numa sequência lógica. Justificativa:	
2.3. As atividades de grupo facilitam a aprendizagem. Justificativa:	
2.4. As ferramentas tecnológicas (AVA, fórum, PVAnet) utilizadas facilitam a aprendizagem. Justificativa:	
2.5. As ferramentas didáticas utilizadas (mapa conceitual, filmes, dentre outras) facilitam a aprendizagem. Justificativa:	
2.6. Os materiais didáticos (aulas narradas, filmes, documentários, comandas da semana) disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem facilitam a aprendizagem. Justificativa:	

2.7. Os tutores atuam como facilitadores do processo de ensinagem, estimulando e motivando os estudantes. Justificativa:	
2.8. O tempo de oferecimento da disciplina está sendo adequado. Justificativa:	
2.9. As temáticas abordadas na disciplina são relevantes para a atuação de qualquer profissional. Justificativa:	
3. Competências desenvolvidas: se referem às habilidades e atitudes desenvolvidas pelo estudante; são classificadas como gerais (transversais a qualquer área de atuação profissional), específicas (relativas a um campo específico de conhecimentos) e digitais (necessárias à atuação em ambiente virtual).	
3.1. Gerais	Escore
3.1.1. As metodologias utilizadas possibilitam o resgate de conteúdos prévios, a análise, das informações novas e a (re)construção do conhecimento. Justificativa:	
3.1.2. Consegue identificar as ideias principais dos conteúdos trabalhados, analisa-las, interpreta-las e fazer as sínteses. Justificativa:	
3.1.3. Sente-se motivado a fazer pesquisas de conteúdos em fontes diferentes de informações . Justificativa:	
3.1.4. Os conteúdos trabalhados permitem o estabelecimento de conexões entre fatos novos e antigos. Justificativa:	
3.1.5. É incentivado e estimulado a desenvolver sua criatividade por meio das ferramentas educacionais utilizadas. Justificativa:	
3.1.6. É estimulado a expressar seus pontos de vista e a desenvolver sua capacidade de comunicação (oral escrita, digital). Justificativa:	
3.1.7. Sente-se capaz de aplicar os conteúdos estudados aos problemas da vida real/profissional. Justificativa:	
3.1.8. Enfrenta situações novas e mobiliza-se na busca de soluções para tomada de decisões e resolução do problema. Justificativa:	
3.1.9. Há o desenvolvimento de habilidades afetivas e sociais (interação, trabalho em equipe, solidariedade, empatia, escuta). Justificativa:	
3.1.10. Demonstra autoconhecimento e habilidade de lidar com conflitos. Justificativa:	
3.1.11. Constrói o conhecimento por meio da problematização da realidade. Justificativa:	
3.1.12. Reconhece a importância do desenvolvimento de competências para a formação profissional e cidadã. Justificativa:	

3.1.13. Avalia seus pontos fortes, fracos e potencialidades. Autorregula sua aprendizagem, aprendendo com os erros e corrigindo rumos. Justificativa:	
3.2. Específicas	Score
3.2.1. Compreende os principais problemas relativos ao sistema de saúde brasileiro e os discute criticamente. Justificativa:	
3.2.2. Interage, se comunica e socializa conhecimentos para o grupo. Justificativa:	
3.2.3. Desenvolve a autonomia, a capacidade de administrar conflitos, escolher e exercer distintos papéis e habilidade de lidar com o outro. Justificativa:	
3.2.4. Sente-se motivado e interessado pelos conteúdos abordados, que instigaram a mudança de atitude. Justificativa:	
3.2.5. Tem ciência do seu papel na sociedade e como estudante de uma universidade pública. Justificativa:	
3.2.6. Possibilita a aproximação e exercício dos conceitos de cidadania. Justificativa:	
3.2.7. As metodologias e conteúdos trabalhados na disciplina te possibilitam uma aprendizagem dinâmica e contextualizada com o entorno e contexto de trabalho. Justificativa:	
3.2.8. Os conteúdos trabalhados são importantes para compreensão e atendimento das necessidades da sociedade. Justificativa:	
3.2.9. Construiu o mapa conceitual revendo conceitos e agregando novas informações, possibilitando a apreensão de conhecimentos. Justificativa:	
3.2.10. Considera importante a troca de conhecimentos e experiências proporcionados pela interação com estudantes de distintos cursos de graduação e campi da UFV. Justificativa:	
3.3. Digitais	
3.3.1. Utiliza com facilidade as tecnologias e ferramentas didáticas no ambiente virtual de aprendizagem. Justificativa:	
3.3.2. Identifica fontes de busca de informações adequadas, seguras e confiáveis. Justificativa:	
3.3.3. Participa das atividades assíncronas (fórum) no ambiente virtual de aprendizagem. Justificativa:	
3.3.4. O uso das metodologias inovadoras em ambiente virtual possibilita o exercício do pensamento crítico e reflexivo.	

Justificativa:	
3.3.5. Comunica-se e interage com facilidade e flexibilidade no AVA. Justificativa:	
3.3.6. Entrega as tarefas e trabalhos dentro do prazo proposto. Justificativa:	
3.3.7. Sente-se motivado para integração com estudantes de distintos cursos e campi, e considera importante a interação com os mesmos por meio de videoconferência. Justificativa:	

Fonte: Construído pelas autoras com base nos estudos de Lizarraga (2010); Melo Neto (2012); Cardoso (2012); Assis (2012); Azevedo (2012); Raposo (2012).



APÊNDICE IV

- Ficha de avaliação - TUTOR

NUT-NUR493- Tópicos Especiais em Políticas de Saúde e Cidadania

FICHA DE AVALIAÇÃO DO TUTOR

Competência a ser desenvolvida*		Escore**
GERAIS Cognitivas, metacognitivas, afetivas, sociais.	1. O estudante relaciona conhecimentos prévios com as novas informações adquiridas?	
	2. Identifica as idéias principais dos conteúdos abordados e as expressa nas discussões em grupo, nos fóruns e trabalhos propostos?	
	3. O estudante busca fontes adequadas de informação (literatura científica)? 3.1.É capaz de discuti-las com clareza? 3.2. Reflexão?	
	4. Recebe a informação e demonstra habilidades: 4.1- Análise. 4.2- Interpretação 4.3- Reflexão?	
	5. O estudante expressou no grupo o seu ponto de vista?	
	6. O estudante avalia seus pontos fracos? 6.1. Fortes? 6.2. Potencialidades?	
	7. O estudante realiza a regulação da aprendizagem? 7.1. Considera o erro como fonte de aprendizagem?	
	8. Mostra-se capaz de enfrentar situações novas, mobilizando-se na tomada de decisões e resolução do problema, por meio das competências avaliativas e criativas?	
	9. Desenvolve suas habilidades afetivas e sociais (interação, escuta, empatia, solidariedade)?	
	10. O estudante é capaz de descrever a competência que está desenvolvendo num determinado conteúdo, sua importância e os passos necessários para sua execução?	
	11. O estudante reconhece que o desenvolvimento das competências proporciona vantagens à sua aprendizagem?	
	12. Elabora sínteses e resumos coerentes e adequados para publicação no AVA?	
	13. Demonstra autonomia e flexibilidade no processo de autoaprendizagem?	

Competência a ser desenvolvida*		Escore**
ESPECÍFICAS	14. O estudante participa das atividades propostas discutindo os conteúdos de políticas de saúde e cidadania de forma crítica e contextualizada?	
	15. Os materiais (artigos, documentos) e idéias trazidos pelo estudante são adequados à temática desenvolvida?	
	16. É preciso e coerente na utilização dos conceitos estudados?	
	17. Compreende os principais problemas que o sistema de saúde enfrenta e é capaz de discuti-los criticamente?	
	18. Compreende a interface entre o exercício da cidadania em interface e as políticas de saúde?	
	19. O estudante se integra com os estudantes dos distintos cursos de graduação e campi?	
	20. Participa e colabora nas atividades de grupos e trabalhos práticos propostos?	
	21. As ferramentas pedagógicas e metodológicas aplicadas motivaram os alunos à aprendizagem dos conteúdos de políticas de saúde e cidadania?	
	22. Apresenta capacidade de construir o mapa conceitual ampliando-o e revendo conceitos?	

Competência a ser desenvolvida*		Escore**
<u>DIGITAIS</u>	23. O estudante domina as ferramentas no AVA?	
	24. Consegue identificar no AVA onde estão as ferramentas/materiais? 24.1. Consegue usar adequadamente os recursos do AVA?	
	25. Participa das atividades assíncronas no AVA?	
	26. Demonstra capacidade de se comunicar no ambiente virtual ?	
	27. Demonstra habilidade de interação com os demais estudantes, docentes e tutores no AVA?	
	28. Posta atividades nos prazos estipulados (gestão do tempo)? 28.1. Demonstra capacidade de lidar com as ferramentas do AVA na entrega das atividades?	

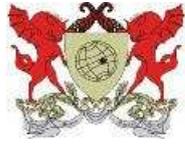
Fonte: Construído pelas autoras com base nos estudos de Lizarraga (2010); Melo Neto (2012); Cardoso (2012); Assis (2012); Azevedo (2012); Raposo (2012).

* As competências foram divididas em gerais, específicas e digitais.

Orientações:

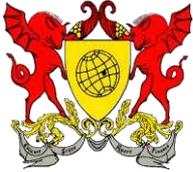
**Escore: 1- Insuficiente (nota de 0 a 4,9); 2- Pouco suficiente (nota de 5 a 5,9); 3- Suficiente (nota de 6 a 7,9); 4- Muito suficiente (nota de 8 a 10).

Para as perguntas quem contém mais de um item, pontuar todas, separadamente, com o escore.



APÊNDICE V

Roteiro de observação participante



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE NUTRIÇÃO E SAÚDE
Programa de Pós-graduação em Ciência da Nutrição

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE
(MOMENTO PRESENCIAL)

Data: ___/___/___

Nome: _____ Campus: _____

Aspectos a serem observados:

1. Integração entre os estudantes de diferentes cursos de graduação e campi.
2. Discussões em grupo e formas utilizadas para construção do conhecimento.
3. Habilidades em lidar com conflitos e distintas opiniões.
4. Tempo para realização da tarefa (pouco adequado ou adequado).
5. Dificuldades/facilidades na compreensão e discussão dos conteúdos.
6. Formas de organização grupais: liderança, escolha dos papéis, exposição de pontos de vista.
7. Desenvolvimento da autonomia individual e grupal.
8. Motivação do grupo.
9. Manejo das metodologias inovadoras/tecnologias educacionais emancipatórias.



APÊNDICE VI

Parecer consubstanciado do CEPH/UFV (VIa)
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (VIb)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
VIÇOSA - UFV



PARECER COM SUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A produção de Tecnologias Educacionais Emancipatórias em interface com as Tecnologias de Informação e Comunicação: potencializando os processos de ensino-aprendizagem na formação profissional no contexto do Sistema Único de Saúde

Pesquisador: Rosângela Minardi Mires Costa

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 14746313.7.0000.5153

Instituição Proponente: Departamento de Nutrição e Saúde

Patrocinador Principal: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 241/2013

Data da Relatoria: 05/04/2013

Apresentação do Projeto:

O presente trabalho pretende construir uma disciplina à distância denominada de "Tópicos em Políticas de Saúde e Cidadania" envolvendo os três campi da UFV (Viçosa, Foz de Caldas e Rio Pardo de Minas). Na construção da referida disciplina, tem-se como objetivo tanto a formação profissional, no sentido de discussão sobre as políticas de saúde no Brasil, quanto também o estímulo para a utilização de novas tecnologias na educação. Estas últimas, denominadas de Tecnologias Educacionais Emancipatórias (TEE), são elaboradas na intenção de promover transformação social e emancipação dos sujeitos. Assim, os pesquisadores acreditam que a construção de TEE em interface com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), propicia o desenvolvimento de processos críticos e reflexivos de ensino e aprendizagem que possuem o potencial de despertar a criatividade, a postura crítica e a formação integrada de profissionais de distintas áreas do conhecimento (Ciências humanas, exatas, biológicas e de saúde e agrárias), além de desenvolver competências pessoais, profissionais e digitais tanto nos estudantes, quanto nos educadores. A população do estudo será composta por 45 estudantes, matriculados em cursos de graduação dos quatro áreas de conhecimento, sendo destinados 15 vagas a cada campi da UFV. Nas técnicas e instrumentos de coleta de dados serão utilizados os seguintes instrumentos: Construção de um Mapa Conceitual; Questionário estruturado, utilizado para avaliação dos

Endereço: Campus da UFV Páteo de Direito da Saúde
Município: Divinópolis - Minas Gerais **CEP:** 36.071-000
UF: MG **Município:** Viçosa
Telefone: (31) 3200-3100 **Fax:** (31) 3200-3100 **E-mail:** vcp@ufv.br

estudantes pelos tutores, que será aplicado em três momentos; Questionário semiestruturado, para autoavaliação dos estudantes e avaliação da disciplina; Observação participante, realizada pelos tutores nos momentos presenciais durante a realização das atividades; Grupo focal com os tutores, realizado após o encerramento da disciplina; Entrevistas com gestores (Pró-Reitoria de Ensino e CEAD/UFV), realizadas após o encerramento da disciplina.

Objetivo da Pesquisa:

Desenvolver e aplicar Tecnologias Educacionais Emancipatórias em interface com Tecnologias de Informação e Comunicação que facilitem processos de ensino e aprendizagem na formação de profissionais no contexto do Sistema Único de Saúde (SUS). Além disso, pretende-se elaborar desenhos de ambientes de ensino e aprendizagem virtuais, integrando as dimensões pedagógicas, tecnológicas, de produção e organização de conteúdos, de forma a proporcionar uma formação profissional crítica, reflexiva, ética, humanista, interativa e colaborativa entre os discentes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A aplicação dos instrumentos de coleta de dados oferece como riscos aos participantes do estudo a divulgação de dados coletados e da identidade dos sujeitos. As informações sobre a identidade dos envolvidos serão eliminadas para garantir o sigilo quanto às informações confidenciais envolvidas, resguardando a absoluta privacidade para os mesmos. No que diz respeito aos benefícios, os dados da pesquisa subsidiam o planejamento de atividades de ensino com utilização de metodologias inovadoras no âmbito da UFV. Os dados oriundos das entrevistas serão utilizados para elaboração de tese de doutorado e artigos para estudos posteriores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa se apresenta bem fundamentada em seus aspectos éticos, preocupada em manter o sigilo e a integridade emocional de seus participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os pesquisadores apresentaram o TCLE adequadamente assinado, assim como o documento de autorização da Pró-Reitoria de Ensino da UFV para a realização da pesquisa. Apresenta igualmente o modelo dos questionários que serão aplicados aos participantes.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Referências e Lista de Indicações:

Os pesquisadores se mostram conscientes do aspecto ético envolvido na pesquisa, sendo que a mesma se encontra adequadamente fundamentada nesse aspecto.



Comitê de Ética em Pesquisa
com Foco em Saúde
Universidade Federal de Viçosa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
VIÇOSA - UFV



Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

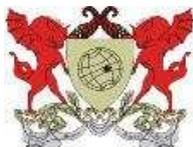
Após término da pesquisa é necessária a apresentação do Relatório Final a após a aprovação desse, deve ser encaminhado o Comunicado de Término dos Estudos.

Projeto aprovado em reunião realizada no dia 05/04/2013.

VIÇOSA, 10 de Abril de 2013.

Assinado por:
Patrícia Azeiteiro Dal Negro
(Coordenador)

Endereço: Campus de UFV Páteo de Defesa de Saúde
Bairro: Distrito de Saúde CEP: 36.571-000
UF: MG Município: VIÇOSA
Telefone: (31) 3235-3702 Fax: (31) 3235-3708 E-mail: cep@ufv.br



Universidade Federal de Viçosa
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Departamento de Nutrição e Saúde
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Nutrição



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O desenvolvimento da disciplina “Tópicos Especiais em Políticas de Saúde e Cidadania” vincula-se ao projeto de doutorado intitulado *“A produção de Tecnologias Educacionais Emancipatórias em interface com as Tecnologias de Informação e Comunicação: potencializando os processos de ensinagem na formação profissional no contexto do Sistema Único de Saúde”*, desenvolvido pela doutoranda Érica Toledo de Mendonça, sob orientação da Prof. Dra. Rosângela Minardi Mitre Cotta, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Nutrição, Departamento de Nutrição e Saúde da Universidade Federal de Viçosa, que tem como objetivo geral desenvolver Tecnologias Educacionais Emancipatórias em interface com Tecnologias de Informação e Comunicação que facilitem os processos de ensinagem na formação de profissionais no contexto do SUS. O público-alvo do estudo são estudantes que cursam a disciplina supracitada.

Durante o seu desenvolvimento, serão aplicadas inúmeras técnicas de coleta de dados para avaliação da disciplina e dos estudantes (questionários abertos, semiestruturados, grupo focal, observação participante), cujos resultados serão posteriormente analisados, divulgados e publicados com a garantia do seu anonimato. Os dados obtidos estarão ainda disponíveis para a agência financiadora e equipe envolvida na pesquisa.

Sua participação é livre e espontânea, e caso opte pela participação no estudo, será preservado o seu direito de, a qualquer momento, negar o seu consentimento se assim o desejar, sem qualquer prejuízo ou justificativa. Em caso de dúvidas ou perguntas, queira manifestar-se em qualquer momento, para explicações adicionais, dirigindo-se a qualquer um dos pesquisadores.

Sua participação nesta pesquisa acontecerá por meio de preenchimento de questionários semiestruturados, acerca dos assuntos relacionados aos objetivos acima descritos e da avaliação que os tutores e docentes fizerem sobre seu desempenho no decorrer da implementação da disciplina, além de dados coletados em observações participantes por integrantes do projeto. As informações obtidas através das entrevistas serão confidenciais e, portanto, asseguramos o sigilo sobre sua participação. Pedimos

ainda, permissão para o uso de sua imagem (fotos e ou vídeos) fruto das discussões e atividades realizadas durante a disciplina de NUT-NUR 493- Tópicos Especiais em Políticas de Saúde e Cidadania.

É importante destacar que a pesquisa não oferece riscos a sua saúde e que sua privacidade será respeitada. A sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Além disso, você receberá uma cópia deste termo onde consta os contatos dos pesquisadores deste estudo (Érica Toledo de Mendonça e Rosângela Minardi Mitre Cotta – 3899 3737; 3899 3732, respectivamente) podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Estou ciente que o uso das imagens fotográficas realizadas nas atividades da disciplina de NUT-NUR 493- Tópicos Especiais em Políticas de Saúde e Cidadania serão utilizadas para produção de artigos científicos e participação em Congressos.

Declaro ter sido suficientemente esclarecido sobre o estudo, seus objetivos e metodologia. Estou ciente que serão aplicados instrumentos de avaliação da disciplina, e entendo que posso recusar-me a participar dessa pesquisa, em qualquer momento, sem qualquer punição. Diante do que me foi exposto, como participante voluntário deste estudo, eu autorizo a obtenção de dados previstos nesta pesquisa e assino a presente cópia de minha livre vontade.

Viçosa, ____ de _____ de 2013.

Assinatura do participante: _____

Pesquisador: Erica Toledo de Mendonça _____

Pesquisador: Rosângela Minardi Mitre Cotta _____