

EDUCAÇÃO PERMANENTE



**CADERNO
DO ALUNO**

CADERNO DO ALUNO

*Educação Permanente: Saúde e Educação em uma
Perspectiva Integradora*

Ministério da Saúde

Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz

PRESIDENTE

Nísia Trindade Lima

DIRETOR DA ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SERGIO AROUCA – ENSP

Hermano Albuquerque de Castro

VICE-DIRETORA DE ENSINO – VDE/ENSP

Lúcia Maria Dupret

CHEFE DO CENTRO DE SAÚDE ESCOLA GERMANO SINVAL FARIA – CSEGSF/ENSP

Carlos Alberto de Moraes Costa

COORDENADOR DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CDEAD/ENSP

Mauricio De Seta

Ministério da Educação

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes

Diretoria de Educação a Distância – DED

Universidade Aberta do Brasil – UAB

Curso Educação Permanente: Saúde e Educação em uma Perspectiva Integradora

COORDENADORAS

Gíssia Gomes Galvão

Isabel Cristina Silva Arruda Lamarca

Maria Cristina Botelho de Figueiredo

ASSESSORES PEDAGÓGICOS

Ana Paula Abreu-Fialho

Fabio Peres

Henriette dos Santos

Cleide Figueiredo Leitão

Maria Angélica Costa

EDUCAÇÃO PERMANENTE



**Caderno
do Aluno**

Copyright © 2019 dos autores
Todos os direitos de edição reservados à Fiocruz/ENSP/CDEAD

SUPERVISÃO EDITORIAL

Tatiane Nunes

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO

Christiane Abbade

Maria Auxiliadora Nogueira

Simone Teles

Sonia Kritz

LEITURA METODOLÓGICA

Fabio Peres

ATUALIZAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES PARA O AVA

Daniel Mascarenhas Tavares

Kellen Raquel Brandão de Oliveira Torres

Marcia Scheid

Sheila Torres Nunes

Suely Guimarães Rocha

CAPA E PROJETO GRÁFICO

Jonathas Scott

Daniel Silva

EDITORIAÇÃO ELETRÔNICA

Rejane Megale Figueiredo

Catálogo na fonte
Fundação Oswaldo Cruz
Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde
Biblioteca de Saúde Pública

E74c Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. Coordenação de Desenvolvimento Educacional e Educação a Distância.
Caderno do aluno: educação permanente: saúde e educação em uma perspectiva integradora / Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. Coordenação de Desenvolvimento Educacional e Educação a Distância. – Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz, ENSP, CDEAD, 2019.
152 p.; il. color.
ISBN: 978-85-8432-067-7

1. Educação Continuada. 2. Saúde da Família. 3. Estratégia Saúde da Família. 4. Conhecimento. 5. Capacitação de Recursos Humanos em Saúde. 6. Interface Usuário-Computador. 7. Educação a Distância. 8. Aprendizagem. I. Título.

CDD – 23.ed. – 374

2019

**Coordenação de Desenvolvimento Educacional e Educação a Distância
da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca – CDEAD/ENSP**

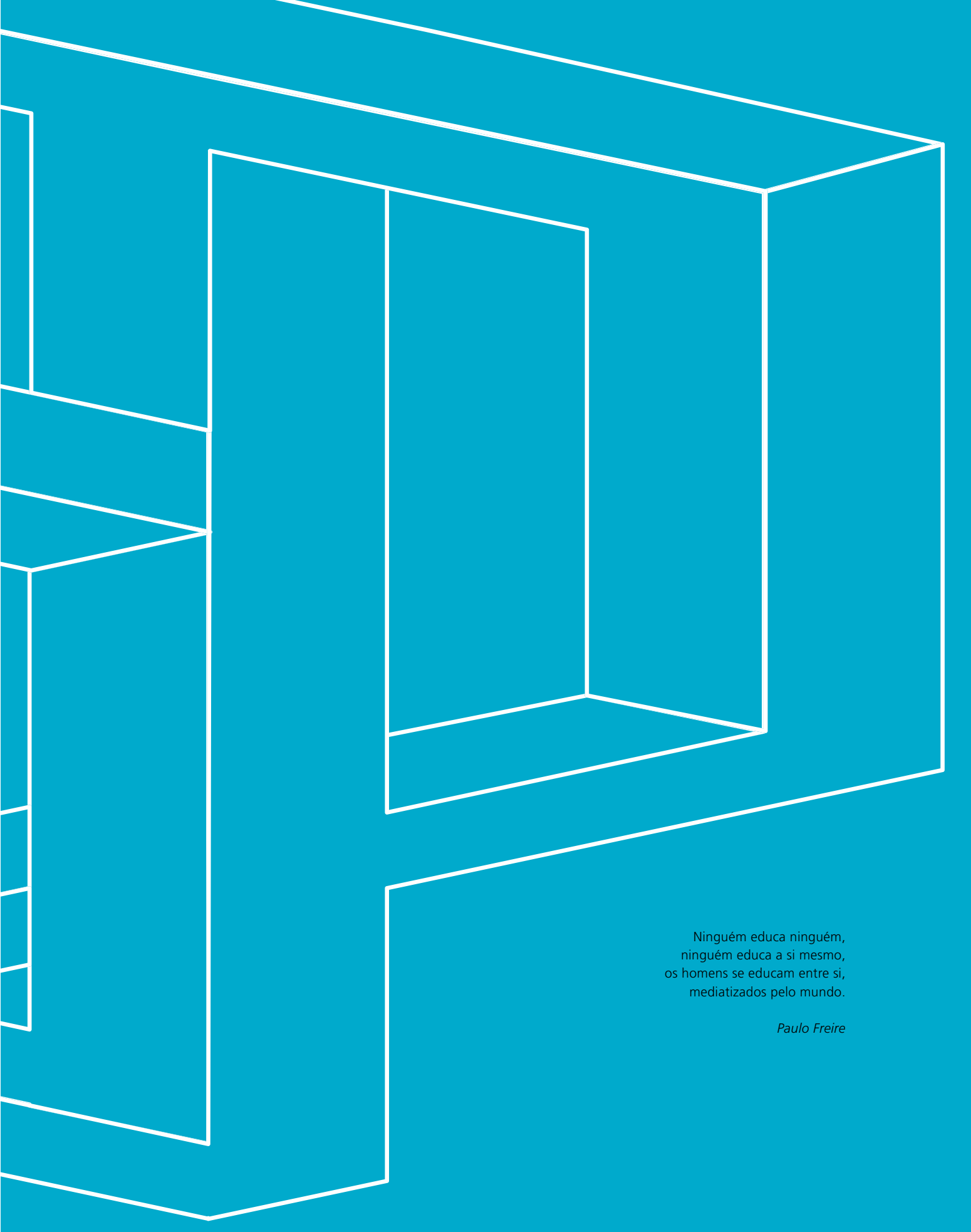
Rua Leopoldo Bulhões, 1.480

Prédio Professor Joaquim Alberto Cardoso de Melo

Manguinhos – Rio de Janeiro – RJ

CEP 21041-210

www.ead.fiocruz.br

The background is a solid blue color. Overlaid on this are several white lines that form a series of nested, three-dimensional rectangular frames. These frames are drawn in perspective, creating a sense of depth and architectural structure. The lines vary in length and orientation, some running parallel to the edges of the page, while others define the corners and planes of the boxes. The overall effect is minimalist and modern, resembling a stylized architectural plan or a series of interconnected spaces.

Ninguém educa ninguém,
ninguém educa a si mesmo,
os homens se educam entre si,
mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire

Sistematização de conteúdos e redação (parte II)

Fabio Peres

Cientista social; pós-doutor em história pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); doutor e mestre em saúde pública pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (ENSP/Fiocruz). Assessor pedagógico da Coordenação de Desenvolvimento Educacional e Educação a Distância (CDEAD) da ENSP/Fiocruz.

Gíssia Gomes Galvão

Médica; doutoranda em tecnologia educacional para a saúde pelo Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (Nutes/UFRJ); mestre em saúde coletiva pelo Instituto de Medicina Social (IMS/Uerj); especialista em saúde pública pela ENSP/Fiocruz; especialista em homeopatia pelo Instituto James Tyler Kent. Médica do Centro de Saúde Escola Germano Sinval Faria da ENSP/Fiocruz.

Isabel Cristina Silva Arruda Lamarca

Psicóloga; mestre em psicologia social pela Fundação Getúlio Vargas, doutora em saúde pública pela Fiocruz. Tem experiência na área de saúde coletiva, com ênfase em reestruturação produtiva e gestão do trabalho em saúde, e na coordenação e avaliação de ensino *lato sensu*. Atualmente desenvolve atividades na área de ensino na modalidade a distância.

Maria Cristina Botelho de Figueiredo

Sanitarista; especialista em gestão e avaliação de serviços de saúde. Coordenadora, autora e organizadora de programas de formação nas áreas de organização de sistemas de saúde, atenção básica de saúde e educação permanente, na modalidade presencial e a distância, de âmbito nacional, em parceria com o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação e, em cooperação internacional, em parceria com a Agência Brasileira de Cooperação do Ministério das Relações Exteriores e Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

Autores (parte III)

Gíssia Gomes Galvão

Isabel Cristina Silva Arruda Lamarca

Maria Cristina Botelho de Figueiredo

Cleide Leitão

Cientista social; mestre em educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); coordenadora da equipe de Formação Docente da Coordenação de Desenvolvimento Educacional e Educação a Distância da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (CDEAD/ENSP/Fiocruz). Experiência na área de educação, com ênfase em educação de jovens e adultos e em formação de professores, atuando principalmente em formação de professores, autoformação, educação de jovens e adultos, educação e saúde, emancipação e múltiplas leituras.

Gustavo de Oliveira Figueiredo

Graduado em odontologia; doutor em psicologia da comunicação: interação social e desenvolvimento humano (Universitat Autònoma de Barcelona); mestre em tecnologia educacional para saúde (Nutes/UFRJ). É professor e pesquisador na UFRJ, onde coordena o Laboratório de Estudos das Ciências (LEC), credenciado no programa de pós-graduação do Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde da UFRJ. Atualmente é professor visitante no Departamento de Estudos Culturais da McMaster University (Canadá). Possui experiência nas áreas de ciências sociais e humanas com ênfase na interseção entre os campos de educação, saúde e cultura.

Elomar Christina Vieira Castilho Barilli

Graduada em ciências biológicas; doutora em ciências em sistemas computacionais em engenharia e mestre em ciências em engenharia biomédica, ambos pelo Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Coppe/UFRJ); especialista em docência do ensino superior pela Uerj e em planejamento e gestão em educação a distância pela Universidade Aberta do Brasil do Ministério de Educação (UAB/MEC); MBA em gestão do conhecimento pela Coppe/UFRJ. É pesquisadora titular em saúde pública e coordenadora da disciplina introdução às práticas docentes em saúde coletiva do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Saúde Pública da ENSP/Fiocruz.

Rosely Magalhães de Oliveira

Graduada em enfermagem e obstetrícia; pós-doutora na área de pesquisa sobre drogas, pela University of Alberta, Canadá; doutora e mestre em saúde pública pela Fiocruz. É professora titular do Departamento de Enfermagem de Saúde Pública da Faculdade de Enfermagem da Uerj; atua no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Uerj e no Programa de Pós-Graduação em Telemedicina e Telessaúde da Uerj. Desenvolve atividades de ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão nas áreas de saúde coletiva e enfermagem, com ênfase em enfermagem de saúde pública e saúde coletiva.

Helena Maria Scherlowski Leal David

Graduada em enfermagem e obstetrícia; pós-doutora na área de pesquisa sobre drogas, pela University of Alberta, Canadá; doutora e mestre em saúde pública pela Fiocruz. É professora titular do Departamento de Enfermagem de Saúde Pública da Faculdade de Enfermagem da Uerj; atua no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Uerj e no Programa de Pós-Graduação em Telemedicina e Telessaúde da Uerj. Desenvolve atividades de ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão nas áreas de saúde coletiva e enfermagem, com ênfase em enfermagem de saúde pública e saúde coletiva.

Autores (parte V)

Marcus Vinicius Ferreira Gonçalves

Analista de banco de dados; bacharel em ciência da computação pelo Instituto de Computação da Universidade Federal Fluminense (IC/UFF); mestre em informática pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NCE/UFRJ) na área de educação, informática e sociedade, com ênfase em educação a distância e tecnologias educacionais; administrador do banco de dados Oracle. Tecnologista em saúde pública da Fiocruz.

Maria Cristina Botelho de Figueiredo

Marisa Teixeira Silva

Administradora; especialista em gestão em saúde pública pela UFF; especialista em design instrucional para a educação a distância virtual pela Universidade Federal de Itajubá (Unifei). Integrante da Vice-Direção de Ensino da ENSP/Fiocruz como multiplicadora na área da Gestão da Qualidade no Ensino.

Maristela Cardozo Caridade

Médica sanitarista; especialista em saúde pública, com enfoque em epidemiologia, pelo Serviço de Assistência Comunitária (SAC) do Hospital Universitário da Universidade Federal do Rio de Janeiro, mais tarde Núcleo de Estudos em Saúde Coletiva (Nesc) e atualmente Instituto de Estudos em Saúde Coletiva (Iesc/UFRJ); especialista em desenvolvimento gerencial de unidades básicas do SUS (Gerus/ENSP/Fiocruz); membro da equipe de Coordenação do Programa de Formação de Facilitadores de Educação Permanente em Saúde (CDEAD/ENSP/Fiocruz).

Valéria da Silva Fonseca

Enfermeira-obstetra; doutora em engenharia civil pela Coordenação dos Programas de Pós-Graduação de Engenharia/Laboratório de Métodos Computacionais em Engenharia (Coppe/Lamce) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na área de concentração de computação de alto desempenho.

Colaboradores

Luciana Goulart

Pedagoga; especialista em planejamento, implementação e gestão de educação a distância. Tutora de disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura a distância do Consórcio Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Consórcio Cederj).

Rafael Arouca

Cirurgião-dentista; doutor em saúde pública. Coordenador geral de pós-graduação *lato sensu* e qualificação profissional em saúde da ENSP/Fiocruz.

Vera Frossard

Psicóloga; doutora em bioética clínica; mestre em ciência da informação, com experiência em tecnologia da informação e comunicação (TIC), tendo participado do projeto de implantação da internet acadêmica no Brasil. Na ENSP/Fiocruz, participa de projetos que utilizam as TIC na promoção da saúde e na educação permanente; é docente e orientadora da residência multiprofissional em saúde da família; participa da assistência à saúde no Centro de Saúde Escola Germano Sinval Faria (CSEGSF).

Apreciação analítica do material didático

Camila Rosalia Antunes Baccin

Delba Machado Barros

Elizabeth de Andrade Romeiro

Flavia Prado Corrallo

Miguel Farah Neto

Roseli Sybilla Grunemberg

Sumário

Prefácio	13
--------------------	----

Apresentação	15
------------------------	----

I A educação a distância da ENSP/Fiocruz e a formação profissional

A educação a distância da ENSP/Fiocruz.	19
---	----

Os referenciais político-pedagógicos	21
--	----

As dimensões da ação educativa	22
--	----

II O Curso Educação Permanente: Saúde e Educação em uma Perspectiva Integradora

O contexto	29
----------------------	----

Objetivos	29
---------------------	----

A quem se destina	30
-----------------------------	----

Nível de ensino e carga horária	31
---	----

Concepção pedagógica	31
--------------------------------	----

Estrutura.	32
--------------------	----

Dinâmica	33
--------------------	----

O trabalho de conclusão de curso	36
--	----

As mediações didático-pedagógicas	37
---	----

Avaliação	39
---------------------	----

Situação acadêmica do aluno no curso	42
--	----

Sistema de comunicação	44
----------------------------------	----

Os atores	45
---------------------	----

III Iniciando o curso: subsídios para o 1º Encontro presencial

Apresentação	49
------------------------	----

Roteiro de ações	49
----------------------------	----

Atividade a distância	52
---------------------------------	----

Textos do encontro presencial	52
---	----

IV	A construção do conhecimento	
	Introdução	93
	O ato de estudar	93
	O ato de articular o pensar e o agir: a construção do trabalho de conclusão de curso	96
V	Orientações para o ambiente virtual de aprendizagem Viask	
	O ambiente virtual de aprendizagem	107
	Composição do ambiente	109
	O menu de ferramentas	112
	Configurações recomendadas para utilização do Viask	144
	Referências	145

Prefácio

Brasil, essas nossas verdes matas,
Cachoeiras e cascatas de colorido sutil
E este lindo céu azul de anil
Emoldura em aquarela o meu Brasil.
(Aquarela Brasileira, Silas de Oliveira)

A Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ENSP) vem participando, há mais de 60 anos, da luta para a construção e a efetivação de um sistema de saúde que atenda às necessidades e aos anseios e direitos da população brasileira. Ao longo dessa caminhada, estamos sempre avaliando e reavaliando ações e pensamentos à luz de nossa missão como Escola Nacional de Estado, voltada à formação e qualificação de profissionais no campo da saúde pública, o que vem a contribuir de forma estratégica para um Sistema Único de Saúde (SUS) vivo, diverso, atuante e ousado em suas concepções e propostas. Ainda há muito trabalho, dedicação e persistência para ele tornar-se um SUS real e possível para todos(as) na imensidão e na diversidade de nosso país.

Para a implementação das políticas de inclusão social e de desenvolvimento regional, no contexto de consolidação do SUS, nossa escola, da qual temos orgulho de participar, decidiu adotar a modalidade de educação a distância – sem abrir mão de processos educativos de qualidade, fundamentados na dimensão ativa e dialética de um processo de ensino-aprendizagem fecundo – para ampliar as ofertas educativas a um número significativamente maior de alunos, em todo o território nacional e, assim, responder à demanda crescente de formação de profissionais da saúde.

Para enfrentar esse desafio, foi criada, em 1998, a Coordenação de Educação a Distância (EAD) da ENSP, que tem pautado suas ações nos pressupostos da educação permanente em saúde e desenvolvido inúmeras iniciativas em parceria com o Ministério da Saúde (MS). Atualmente, com a criação da Vice-Direção de Ensino pelo Regimento da ENSP de 2015, a EAD passou a fazer parte dessa nova estrutura como Coordenação de Desenvolvimento Educacional e Educação a Distância (CDEAD).

Um novo desafio resultou na ação interinstitucional desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC) e pela ENSP/Fiocruz, visando à democratização e à universalização do acesso à educação como direito de cidadania e dever do Estado. Com isso nasceu, em 2006, a parceria entre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB/MEC) e a ENSP, por meio da Coordenação de Educação a Distância.

A UAB tem o propósito de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior de qualidade aos municípios brasileiros, por meio da modalidade de educação a distância, contribuindo para o aprimoramento da própria modalidade. Para isso, tem como base fortes parcerias entre as esferas municipais, estaduais e federal do governo (BRASIL, [2018]).

Como parceira, a ENSP/Fiocruz, por intermédio da CDEAD e de seus departamentos, promove na UAB a oferta do Curso Educação Permanente: Saúde e Educação em uma Perspectiva Integradora, que tem como objetivo formar atores vinculados às diferentes práticas e processos de trabalho em educação, saúde e áreas afins, visando ampliar o pensamento crítico e a capacidade de desenvolver ações estratégicas para implementação de processos de trabalho com base nos referenciais da educação permanente.

Saudamos todos(as) os(as) educandos(as), desejando uma ótima jornada ao longo do curso! Tenham a certeza de que cada atividade, cada momento, cada espaço aqui apresentado foi pensado com o propósito de oferecer contribuições para o seu aperfeiçoamento.

Portanto, é com imensa alegria que convidamos vocês a serem agentes de mudança e de ampliação de pensamentos e práticas, interagindo nessa aquarela de cores e realidades que conformam nosso país.

Hermano Albuquerque de Castro

Diretor da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca
ENSP/Fiocruz

Mauricio De Seta

Coordenador de Desenvolvimento Educacional e Educação a Distância
CDEAD/ENSP/Fiocruz

Apresentação

Bem-vindo ao Curso Educação Permanente: Saúde e Educação em uma Perspectiva Integradora, em nível de especialização.

É com grande satisfação que, a partir de agora, convidamos você a ler este caderno!

A possibilidade de formação e qualificação nesse tema e o desejo de aperfeiçoar sua prática são, provavelmente, alguns dos propósitos que o motivaram a participar do curso. Para orientar o caminho que você irá percorrer em busca de seus objetivos, durante seu estudo a distância, oferecemos-lhe este caderno, estruturado em quatro partes.

A parte I apresenta a proposta de formação profissional da educação a distância da ENSP/Fiocruz, que você irá vivenciar no decorrer do curso. Essa proposta tem sido desenvolvida e aperfeiçoada ao longo dos anos, considerando fundamentalmente as necessidades de formação para o SUS, a imprescindível qualidade pedagógica dos processos educativos e a realidade geográfica do Brasil – país com grandes distâncias.

Na parte II, você encontrará informações necessárias para o seu caminhar no curso: o contexto em que surge essa oferta; a proposta pedagógica; a estrutura e a dinâmica das atividades; o conjunto de material didático que receberá; as pessoas que estarão com você no decorrer do seu caminhar e o papel de cada um deles; o sistema de acompanhamento acadêmico-pedagógico e o processo de avaliação da sua trajetória de construção do conhecimento.

A parte III apresenta as etapas e as dinâmicas que marcam o início do curso, que serão realizadas no 1º Encontro presencial. Esse momento é fundamental para você conhecer e construir vínculos com seus colegas e tutor, além de começar a se aproximar e se apropriar do curso. Com esse propósito, nessa parte você encontrará o roteiro das ações a serem desenvolvidas no encontro e dois textos que vão lhe auxiliar tanto no momento presencial como também ao longo de seu percurso: “Educa-

ção Permanente: em busca de novos sentidos” e “Aproximação inicial para a construção do trabalho de conclusão de curso”.

A parte IV do caderno aborda o processo de construção do conhecimento em dois atos – estudar e articular o pensar e o agir. Tais atos encontram-se intimamente interligados e fundamentam a construção do saber social. No ato de estudar, reflexões e orientações são alguns dos aspectos tratados no intuito de provocar para que leitura e estudo representem momentos de criação e recriação, e não apenas de simples repetição do que os autores mencionam. No ato de articular o pensar e o agir, são apresentados subsídios, reflexões e atividades ligados à metodologia científica da pesquisa, bem como as diretrizes para a elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC).

A parte V deste caderno trata especificamente da sua participação no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), com orientações sobre as ferramentas e as formas de utilização do ambiente.

Consulte este caderno sempre que necessário. Havendo dúvidas e sugestões, troque ideias com seu tutor, pois ele deverá ser um de seus parceiros privilegiados nessa jornada.

A proposta de estudo a distância inclui a formação de um grupo cooperativo de aprendizagem, no qual os participantes realizam atividades e fazem circular conhecimentos construídos em um ambiente de interação e cooperação.

É nessa perspectiva que desejamos continuar dialogando com você durante todo o percurso, apostando no vínculo, na corresponsabilidade e no compartilhamento de saberes e práticas.

Gíssia Gomes Galvão

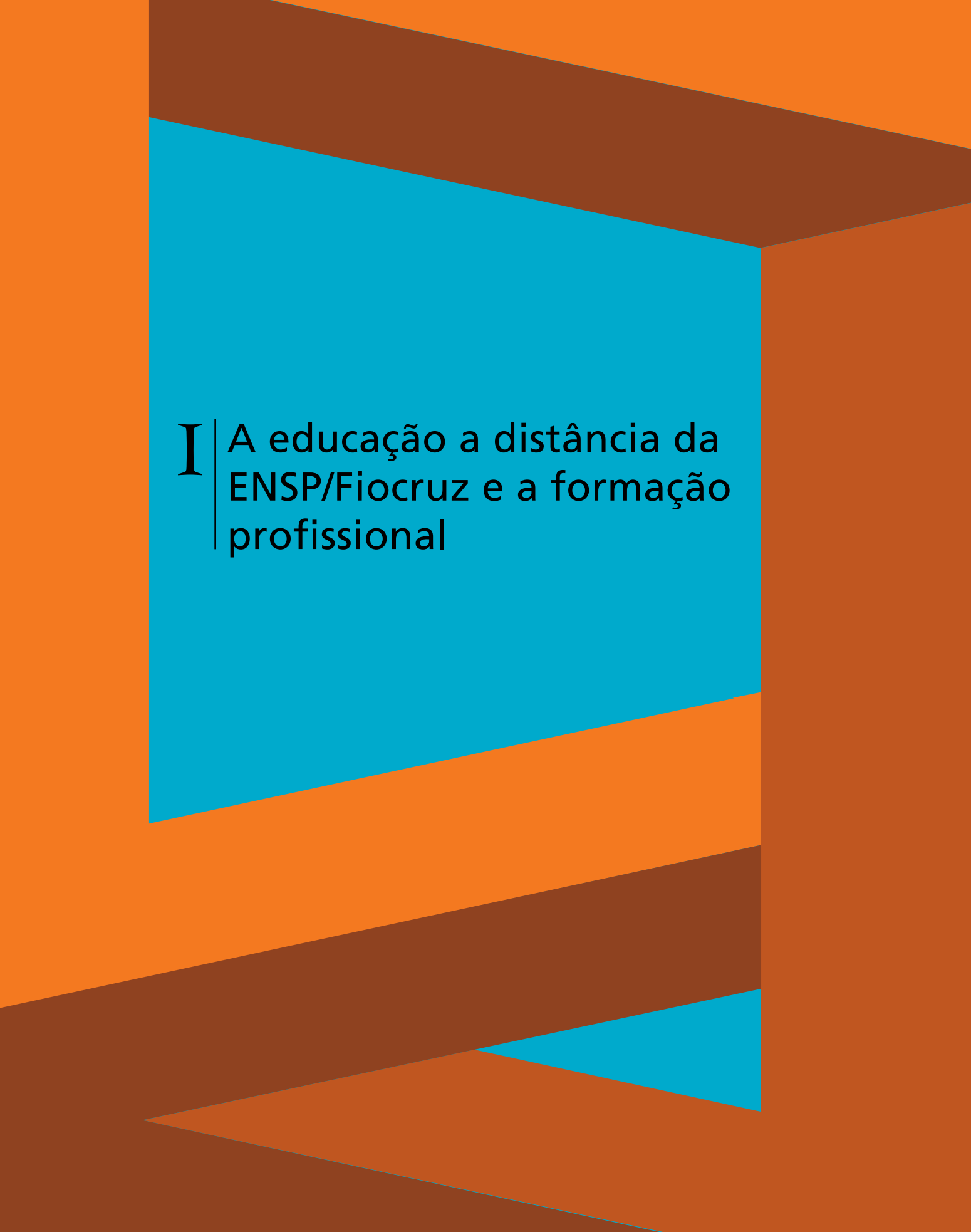
Isabel Cristina Silva Arruda Lamarca

Maria Cristina Botelho de Figueiredo

Coordenadoras do curso

Equipe da Coordenação de Desenvolvimento Educacional e Educação a Distância

CDEAD/ENSP/Fiocruz



I | A educação a distância da ENSP/Fiocruz e a formação profissional

A educação a distância da ENSP/Fiocruz

Antes de conhecer a nossa proposta educativa, é importante que você saiba um pouco mais sobre a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) da qual fazemos parte. Há diferentes formas de apresentá-la, porém o fundamental é compreendê-la como espaço de implementação de políticas públicas, em particular na área da saúde.

Conheça mais sobre a Fiocruz, acessando o site www.fiocruz.br.

Foto 1 – Pavilhão Mourisco, prédio central da Fundação Oswaldo Cruz – Rio de Janeiro



Fonte: Acervo do Banco Fiocruz Multimagens.

A Fiocruz é um órgão do Ministério da Saúde, com sedes no Rio de Janeiro e em outros estados, conhecida pelo pioneirismo e pela tradição sanitária em um século de existência. Realiza atividades de pesquisa, ensino, produção de bens e insumos, prestação de serviços de referência e informação. E proporciona apoio estratégico ao Sistema Único de Saúde (SUS) e ao conjunto das políticas sociais, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida da população e para o exercício pleno da cidadania.

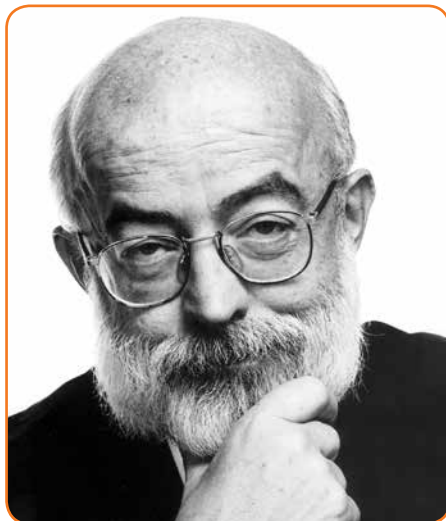
Uma das grandes contribuições da Fiocruz é, sem dúvida, a formação de milhares de profissionais de nível técnico e superior – trabalhadores dos serviços de atenção, gestores, docentes, pesquisadores – para atuarem na área da saúde pública no Brasil e no exterior.

Dentre as unidades técnico-científicas da Fiocruz que contribuem para essa formação, destaca-se a Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ENSP), com a oferta de cursos presenciais e a distância. Sediada no *campus* da Fundação, no Rio de Janeiro, a ENSP atua na geração e difusão de conhecimentos científicos em saúde pública, por meio do desenvolvimento do ensino e formação de profissionais, do desenvolvimento de pesquisa e inovação, da cooperação técnica especializada e

da prestação de serviços. Dessa forma visa à melhoria das condições de vida e saúde da população, à garantia do direito à saúde e sua atuação como escola de governo, ao fortalecimento do SUS e à construção de uma sociedade mais justa e democrática. A ENSP mantém programas de cooperação técnica com todos os estados do Brasil e com instituições nacionais e internacionais atuantes no campo da saúde.

Além disso, a escola também tem contribuído para a elaboração de políticas públicas, exercendo papel importante na promoção da cidadania e na melhoria das condições de vida e saúde da população, ao longo de meio século de serviços prestados.

Foto 2 – Sergio Arouca



Fonte: Acervo do Banco Fiocruz Multimagens.

Médico sanitário, professor, pesquisador, parlamentar ou apenas cidadão comprometido com um Brasil mais justo, Antonio Sergio da Silva Arouca (1941-2003) sempre buscou vincular-se às propostas de democratização da sociedade brasileira na defesa do cidadão e de seus direitos à saúde. Paulista de Ribeirão Preto, presidiu a Fiocruz de 1985 a 1988, e a 8ª Conferência Nacional de Saúde, em 1986.

Foto 3 – Prédio da ENSP/Fiocruz



Foto: Christiane Abbade (2010).

Mais informações sobre a trajetória da ENSP e da educação a distância você encontra nos sites: <http://www.ensp.fiocruz.br> e <http://ead.ensp.fiocruz.br>.

Em 1998, por demanda do Ministério da Saúde, a ENSP passou a promover cursos de pós-graduação e de educação profissional, por meio da modalidade de educação a distância. A iniciativa deu origem à Coordenação de Educação a Distância, vinculada à ENSP, o que possibilitou ampliar as oportunidades de formação e qualificação de profissionais e instituições envolvidos na gestão de sistemas e serviços de saúde, de forma integrada aos processos de trabalho.

A partir da aprovação do novo Regimento Interno da ENSP, em 2015, foi criada a Coordenação de Desenvolvimento Educacional e Educação a Distância (CDEAD), que incorporou a Coordenação de Educação a Distância mantendo, no entanto, sua função estratégica de colaborar para a consolidação do SUS, promovendo oportunidades de formação e qualificação dos profissionais da saúde, de modo integrado aos seus processos de trabalho.

A educação a distância, modalidade educacional reconhecida pela Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, permite ao aluno realizar seus estudos em sua localidade de origem, sem ausentar-se de seu trabalho.

Foto 4 – Prédio Joaquim Cardoso de Melo onde funciona a educação a distância da CDEAD/ENSP/Fiocruz



Foto: Elomar Barilli (2017).

Os referenciais político-pedagógicos

Toda proposta educativa considera, implícita ou explicitamente, referenciais político-pedagógicos que a sustentam. No caso da educação a distância da ENSP, você perceberá que os referenciais permeiam, entre outros aspectos, a forma de organização dos conteúdos, as atividades propostas, a formação dos docentes, o acompanhamento e a avaliação dos cursos.

Os referenciais político-pedagógicos assumidos pela educação a distância da ENSP sustentam-se na compreensão de que educação a distância é, antes de tudo, educação. Entendemos, assim, que processos educativos desenvolvidos a distância não podem abrir mão de uma clara intencionalidade político-pedagógica que engloba a cultura e o contexto histórico-social, do qual o trabalho humano é constituinte.

Para que nossos alunos compreendam melhor os condicionantes histórico-sociais das práticas em saúde, educação e proteção social, buscamos superar, em nossos cursos, a visão mecanicista e pretensamente neutra dos conteúdos e métodos de trabalho e de ensino-aprendizagem, destacando como protagonistas os atores envolvidos. Desse modo, a educação é concebida como uma prática social construída por meio da participação, do diálogo e dos significados produzidos entre os sujeitos.

A premissa essencial do processo de ensinar e aprender é a de que os alunos e tutores são agentes ativos na construção coletiva do conhecimento. Isto é, eles constroem significados e definem sentidos de acordo com a representação que têm da realidade, com base em suas experiências e vivências em diferentes contextos sociais. O respeito e o resgate dos saberes prévios dos sujeitos, a estreita relação entre teoria e prática, e o desenvolvimento da autonomia, da crítica, da criatividade e da reflexão dos sujeitos constituem princípios consensualmente praticados nesses anos de existência da educação a distância da ENSP.

As dimensões da ação educativa

Em consonância com a concepção pedagógica adotada pela educação a distância da ENSP, o processo de construção e implementação dos cursos baseia-se em quatro dimensões interdependentes: material didático, sistema de tutoria, acompanhamento acadêmico-pedagógico e ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Figura 1 – Dimensões da ação educativa

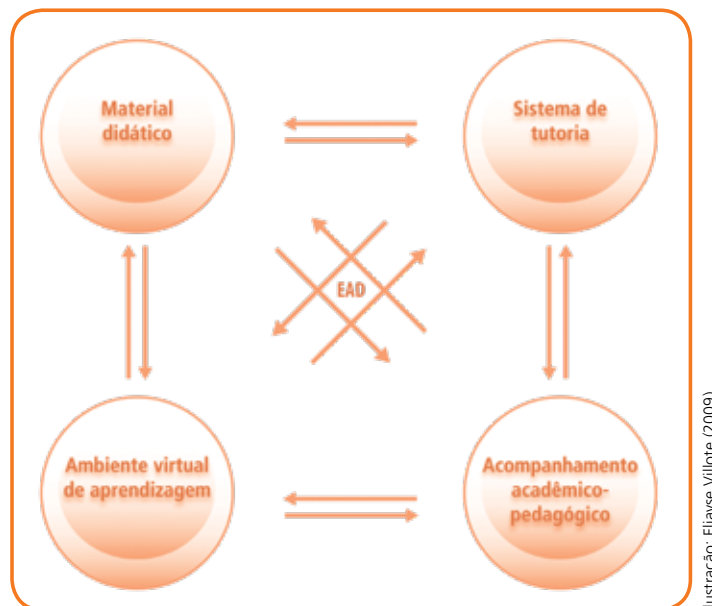


Ilustração: Elayse Villote (2009).

Fonte: Sheila Torres Nunes (SANTOS, 2009).

Material didático

O material didático dos cursos da educação a distância da ENSP apresenta uma diversidade de elementos que contribuem para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Construído em diferentes formatos e meios, o material didático organiza os conteúdos, as atividades e a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, utiliza estratégias pedagógicas que facilitam o aluno a articular diferentes contextos por ele vivenciados e refletir sobre os processos de trabalho, exercitando, assim, o movimento prática-teoria-prática.

Figura 2 – Conjuntos didáticos de cursos da educação a distância da ENSP



O material didático não contém todos os conteúdos e todas as possibilidades de aprofundamento da informação. Ele oferece aportes teóricos e metodológicos, em uma perspectiva interativa, que motiva o aluno à busca de conhecimentos e o estimula a construir estratégias e a desenvolver competências profissionais.

Sistema de tutoria

O sistema de tutoria é composto por uma rede de atores – tutores, orientadores de aprendizagem, coordenador de curso e equipe técnica da educação a distância da ENSP – que exercem papéis diferenciados e complementares no acompanhamento do processo pedagógico do aluno. Visa à orientação acadêmica e pedagógica do aluno e do seu processo de avaliação.

O tutor exerce um papel fundamental na mediação do processo de ensino-aprendizagem, com vista à orientação acadêmica e pedagógica do aluno e do seu processo de avaliação, acompanhando sua trajetória do início ao fim do curso.

Os tutores são profissionais com experiência docente, domínio teórico-prático sobre a temática do curso e, preferencialmente, com vivência em cursos na modalidade de educação a distância.

Ao longo do curso, o tutor está em formação permanente, realizada pelos orientadores de aprendizagem, coordenação do curso e equipe da educação a distância da ENSP, a fim de consolidar e ampliar a sua capacidade de atuação junto ao aluno.

Mais detalhes sobre as funções dos atores do curso você encontra na Parte II deste caderno.

Foto 5 – Sala da tutoria na sede da educação a distância da ENSP



Foto: Virginia Damas – CCI/ENSP/Fiocruz (2017).

Acompanhamento acadêmico-pedagógico

Pautado na perspectiva formativa, representa uma das dimensões da ação educativa, na medida em que oferece à coordenação dos cursos, orientadores de aprendizagem e tutores, informações e indicadores de desempenho do aluno e do curso.

Integra as perspectivas acadêmica e pedagógica, o que significa registrar e analisar sistemática e continuamente informações quantitativas e qualitativas da trajetória dos tutores e alunos do curso, de modo a reorientar, qualificar o processo e obter indicadores que evidenciem a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Ambiente de aprendizagem: a mediação virtual

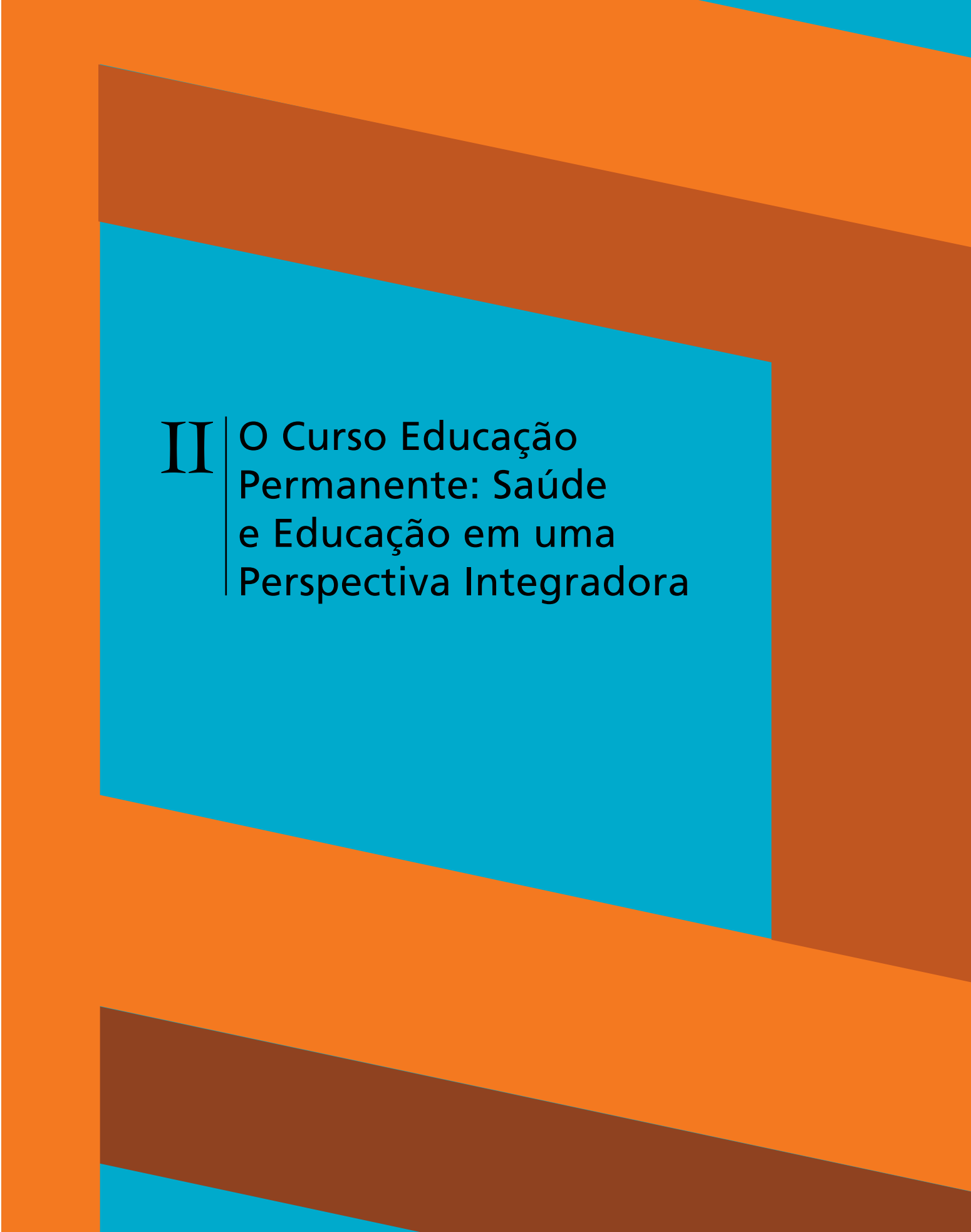
A utilização de ambientes virtuais de aprendizagem em todos os cursos de educação a distância da ENSP apresenta-se como uma estratégia de interação entre os sujeitos, de acesso a materiais de estudo, de inclusão digital e aperfeiçoamento tecnológico.

Figura 3 – Tela do ambiente virtual de aprendizagem



O ambiente virtual utilizado é o Virtual Institute of Advanced Studies Knowledge (Viask).

É por meio do ambiente virtual que o aluno obtém informações sobre o curso; acompanha o seu desempenho; acessa as atividades a serem realizadas e enviadas ao tutor para avaliação; participa de fóruns de discussão e de *chats*; consulta documentos na biblioteca virtual para estudos e pesquisas; insere endereços eletrônicos (*links*) de seu interesse; conhece o cronograma do curso e interage com seus parceiros de turma e tutor.



II | O Curso Educação Permanente: Saúde e Educação em uma Perspectiva Integradora

O contexto

A construção do Curso Educação Permanente: Saúde e Educação em uma Perspectiva Integradora tomou como base teórico-pedagógica o curso de aperfeiçoamento Formação de Facilitadores de Educação Permanente em Saúde, ofertado pela primeira vez em 2005, em parceria com o Ministério da Saúde (MS), com quatro realizações em parceria com a UAB/MEC a partir de 2008.

Essas ofertas aconteceram em todas as regiões e inúmeros municípios brasileiros, tendo como principal objetivo disseminar os conceitos e estratégias da educação permanente, cuja concepção adotada pressupõe a interlocução entre gestão, instituições de ensino, controle social e rede de serviços, possibilitando agregar uma diversidade de atores sociais, a partir da formação de equipes, com o aprofundamento das discussões e ampliação da capacidade crítica.

A experiência exitosa acumulada e a constante demanda de alunos e gestores, somadas à oportunidade oferecida pela UAB/MEC para a realização de cursos de especialização, apontaram para a necessidade de uma formação profissional mais ampla, intersetorial, contemplando a compreensão e o uso mais aprofundado da educação permanente.

O Curso Educação Permanente: Saúde e Educação em uma Perspectiva Integradora, em resposta a essa necessidade, aprofunda aspectos da EP, ampliando sua aplicação para o setor educação, prioritariamente na formação do professor da educação básica, com potencial de contribuir na implementação das políticas públicas e na integração da educação e saúde, em uma perspectiva cidadã.

Objetivos

Objetivo geral

Formar atores vinculados às diferentes práticas em educação, saúde e áreas afins, visando ampliar o pensamento crítico e a capacidade de desenvolver ações estratégicas para implementação de processos de trabalho com base nos referenciais da educação permanente.

Objetivos específicos

- ❑ Promover a reflexão crítica sobre processos de ensino e aprendizagem na perspectiva emancipatória, do sujeito e do coletivo, para o exercício da cidadania.

- ❑ Favorecer a articulação dos campos de conhecimento e das práticas de educação e de saúde com vistas à constituição e fortalecimento de redes.
- ❑ Provocar a reflexão sobre o processo saúde-doença, na perspectiva de contribuir para a compreensão e análise dos diversos contextos da vida.
- ❑ Relacionar os conteúdos trabalhados com as práticas desenvolvidas nos locais de trabalho.
- ❑ Estimular a transformação das práticas por meio de reflexões críticas sobre o processo de trabalho em momentos coletivos de negociação e pactuação.
- ❑ Oferecer ferramentas metodológicas para a construção de ações de Educação Permanente que potencializem aprendizagens significativas e enfrentamento de problemas do processo de trabalho.
- ❑ Subsidiar o processo de aprendizado do aluno no caminho de construção teórica e prática do TCC com base em pressupostos éticos e da metodologia científica.

Com base nesses objetivos, espera-se que o egresso do curso possa:

- ❑ Apoiar e desenvolver a educação permanente como ferramenta de transformação de processos de trabalho.
- ❑ Produzir e sistematizar conhecimentos advindos da prática.
- ❑ Desenvolver capacidade de análise e articulação da equipe, objetivando a promoção das transformações necessárias nos processos de trabalho.
- ❑ Estimular a articulação entre diversos atores do sistema de saúde, educação e outros, possibilitando ações intersetoriais.
- ❑ Contribuir para o fortalecimento da integralidade das ações em educação, saúde e áreas afins.
- ❑ Cooperar tecnicamente na estruturação de projetos de educação permanente.

A quem se destina

Profissionais graduados, que sejam trabalhadores da saúde, educação e áreas afins, prioritariamente do setor público.

Nível de ensino e carga horária

O curso é oferecido em nível de especialização, com carga horária e 384 horas e duração de 12 meses. A carga horária está dividida da seguinte forma:

Distribuição da carga horária	
Presencial	A distância
72h, divididas em 3 encontros de 24h cada	312h

É importante que o aluno tenha dedicação de oito a dez horas semanais de estudo para seu bom aproveitamento, incluindo leituras, anotações, comunicação com seu tutor, e interação no ambiente virtual de aprendizagem com os demais estudantes.

Concepção pedagógica

Esta proposta pedagógica reconhece o indivíduo como agente ativo de seu próprio conhecimento, construindo significados, definindo sentidos e representações da realidade de acordo com suas experiências e vivências. Esse enfoque assume como eixo principal o pensamento crítico e produtivo, e a atividade consciente e intencional do aluno na resolução dos problemas encontrados em sua prática profissional.

A concepção e o planejamento pedagógico do curso estão direcionados para desenvolver as capacidades de diversos atores em atuar estrategicamente na ampliação das relações entre os processos educativos dos trabalhadores da saúde, educação e áreas afins.

O curso é dividido em unidades de aprendizagem (UA) e sua estrutura permite a inserção de atores com distintas funções, diferentes saberes e necessidades de formação. As UA abordam temas de relevância para a temática do curso e visam proporcionar reflexões qualificadas acerca da prática profissional dos alunos.

Cada UA está referenciada a uma dimensão concreta do trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelo aluno, de modo a incorporar o processo de trabalho ao processo pedagógico e valorizar a diversidade profissional existente.

O material didático e as atividades que compõem o curso são concebidos de forma a valorizar os saberes acumulados, estimular a observação crítica do contexto profissional e buscar soluções de problemas do cotidiano.

Na ENSP/Fiocruz, o trabalho de conclusão de curso é obrigatório para os cursos em nível de especialização, conforme Regulamento dos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e de Qualificação Profissional em Saúde da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SERGIO AROUCA, 2016).

“Art.46 – Os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* – Especialização têm a obrigatoriedade da apresentação e da aprovação de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que condiciona a certificação do aluno.” (ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SERGIO AROUCA, 2016).

Os objetivos do curso serão atingidos na medida em que os atores envolvidos reconheçam, no decorrer das atividades, a ampliação da capacidade de trabalhar os conhecimentos de forma multidisciplinar e interdisciplinar, identificando os problemas prioritários e alternativas de soluções para a tomada de decisão.

Espera-se que você desempenhe o papel de protagonista, resgate experiências e saberes construídos ao longo de sua trajetória, articule-os com os novos conhecimentos e assuma uma postura ativa de busca e exercício da capacidade de aprender e inovar.

Estrutura

A estrutura do curso se expressa em sua organização curricular e abordagem de conteúdo. Vejamos esses itens a seguir.

Organização curricular

O tema eleito para o curso – educação permanente – constitui o elemento organizador da proposta curricular. Esse tema será inicialmente abordado durante o 1º Encontro presencial, mediante a leitura do texto “Educação permanente: em busca de novos sentidos”, que se encontra na parte III deste caderno.

As unidades de aprendizagem são compostas por um conjunto de temas articulados entre si, que se relacionam com o tema eleito para o curso. Elas apresentam um conjunto sistematizado de conhecimentos interdisciplinares.

A carga horária descrita no quadro contempla os três momentos presenciais do curso.

As unidades de aprendizagem estão estruturadas em módulos construídos com base na conexão entre conteúdo, estratégias pedagógicas e recursos gráficos, criados especialmente para propiciar um ambiente de aprendizagem motivador.

No quadro a seguir, você conhecerá a organização curricular adotada, bem como os objetivos, conteúdos e carga horária de cada unidade de aprendizagem.

Quadro 1 – Organização curricular do curso

Unidade de aprendizagem	Objetivos	Conteúdos	Carga horária
UA I – Educação permanente: contextos e reflexões	Potencializar a capacidade de reflexão crítica do contexto no qual se desenvolvem as práticas de saúde e educação.	• Saúde, educação e educação permanente: concepções, contextos históricos, políticos, econômicos e sociais; • Gestão e governabilidade. • Rede cogestão de coletivos; • Manejo de grupo, condução de roda e mediação de conflitos; • Determinação das práticas pelas concepções de saúde e educação.	56 h
UA II – Olhares para o território e processo de trabalho em educação e saúde	Promover a ampliação do olhar a partir da análise crítica das situações apresentadas, visando contribuir para a reflexão sobre o processo de trabalho e a transformação das práticas.	• Território: espaço geográfico, perfil socioeconômico e cultural da população e microterritório unidade de trabalho; • Processo de trabalho; • Processo ensino-aprendizagem e aprendizagem significativa; • Processo saúde doença e cuidado; • Trabalho em equipe.	100 h
UA III – Educação permanente em ação no trabalho	Apoiar o desenvolvimento de práticas de educação permanente, a partir de vivências e reflexões sobre o processo de aprendizagem significativa no trabalho e de estímulo à transformação de toda ação em conhecimento.	• Intersetorialidade; • Trabalho em redes; • Subjetividade no trabalho; • Formação de coletivos; • Construção coletiva da aprendizagem no trabalho; • Negociação e pactuação.	60 h
UA IV – Educação permanente: caminhos para a construção de conhecimento	Propiciar aos alunos a compreensão da metodologia científica utilizando o método científico no desenvolvimento de projetos que possam melhorar a qualidade da prática profissional.	• Iniciação à metodologia científica; • Pressupostos éticos; • Produção de conhecimento.	168 h

Fonte: Elaborado pelos autores.

Dinâmica

Da mesma forma que os cursos presenciais, os cursos na modalidade EAD refletem – em sua estrutura, dinâmica e desenvolvimento – a concepção pedagógica e a metodologia adotadas. Sendo assim, é importante você compreender como este curso vai se desenvolver.

O que demarca o início formal de suas atividades como aluno é o momento de abertura do curso, que ocorrerá no 1º Encontro presencial

(24h). Nesse momento, você é apresentado ao curso, seu significado, sua intencionalidade pedagógica, objetivos, forma de avaliação e ao AVA. Esse é também o momento de iniciar as reflexões e discussões sobre o trabalho de conclusão de curso, neste caso um projeto de intervenção, construído transversalmente ao longo do curso na UA IV, “Educação Permanente: caminhos para a construção de conhecimento”.

Além das atividades previstas, poderão surgir outras, de acordo com suas necessidades, discutidas e pactuadas no interior de cada turma.

Depois do 1º Encontro presencial, a interação entre seu tutor, você e sua turma será realizada preferencialmente pelo AVA, ao longo de todo o curso. É no AVA que você encontrará os materiais didáticos e as propostas de atividades a serem desenvolvidas.

As atividades do curso estão organizadas por unidade de aprendizagem e apresentam formatos diversos, podem ser coletivas, como os fóruns de discussão, ou individuais, como a produção de textos. As estratégias pedagógicas utilizadas no material contemplam, entre outras:

- ❑ leitura e produção de textos;
- ❑ uso e análise de recursos audiovisuais (vídeos, filmes, fotografias e outros);
- ❑ análise de casos;
- ❑ construção contextualizada da linha do tempo;
- ❑ aplicação da caixa de ferramentas;
- ❑ realização de microintervenções.

As diferentes estratégias elencadas buscam estimular seu avanço no estudo das unidades de aprendizagem e promover a articulação da teoria com a realidade dos estudantes.

Apresentamos a seguir a estrutura do percurso de aprendizagem para que você possa perceber como o curso está organizado e entender o caminho a ser percorrido.

Quadro 2 – Estrutura do percurso de aprendizagem

Unidade de aprendizagem		Atividades	
UA I	Educação permanente: contextos e reflexões	1º Encontro presencial	- Contextualização do curso - Aproximação inicial à educação permanente
		A1	
UA IV	Educação permanente: caminhos para a construção de conhecimento	MC1	Projeto de intervenção: iniciando a elaboração
Ambientação AVA			Acolhimento e formação da turma no AVA
UA I	Educação permanente: contextos e reflexões	A2	Análise de conjuntura no contexto do trabalho
UA IV	Educação permanente: caminhos para a construção de conhecimento	MC2	Projeto de intervenção: construção de conhecimento
UA I	Educação permanente: contextos e reflexões	A3	Rede de cogestão de coletivos
UA II	Olhares para o território e processo de trabalho em educação e saúde	A4	Olhares para o território
		A5	Processo de trabalho em educação
		A6	Processo de trabalho em saúde
		A7	Rede analisadora do processo de trabalho
		A8	Rede explicativa de problemas e nós críticos
UA IV	Educação permanente: caminhos para a construção de conhecimento	MC3	Projeto de intervenção: delimitando o problema
		MC4	Projeto de intervenção: iniciando a estrutura
		2º Encontro presencial	Projeto de intervenção: apresentando e debatendo
		MC5	
UA III	Educação permanente em ação no trabalho	A9	Articulação intersetorial
UA IV	Educação permanente: caminhos para a construção de conhecimento	MC6	Projeto de intervenção: revendo a literatura
		MC7	Projeto de intervenção: elaborando a metodologia
UA III	Educação permanente em ação no trabalho	A10	Coletivo de educação permanente: pactuação de agenda
UA IV	Educação permanente: caminhos para a construção de conhecimento	MC8	Projeto de intervenção: qualificando o projeto após a discussão no coletivo
UA III	Educação permanente em ação no trabalho	A11	Caminhos percorridos na prática da educação permanente
UA IV	Educação permanente: caminhos para a construção de conhecimento	3º Encontro presencial	Projeto de intervenção: finalizando o trabalho de conclusão do curso
		MC9	Projeto de intervenção: apresentação final

Fonte: Elaborado pelos autores.

De forma transversal às três unidades de aprendizagem que apresentam as discussões referentes à temática da educação permanente, desenvolve-se a Unidade de Aprendizagem IV, “Educação permanente: caminhos para a construção de conhecimento”. Essa unidade apresenta

discussões importantes para subsidiar a elaboração do seu TCC, e a realização das atividades que organizam essa produção, a qual será, ao longo de todo o curso, orientada pelo seu tutor, no AVA e nos momentos presenciais.

No 2º Encontro presencial (24h), você terá a chance de compartilhar e discutir com seu tutor e turma o que já estruturou até o momento em relação ao TCC (projeto de intervenção). É um momento rico também para conhecer o que os colegas estão construindo, receber e oferecer sugestões. Considera-se essa ocasião importante para consolidar conceitos, retificar caminhos e auxiliá-lo na estruturação de seu TCC.

O último encontro presencial (24h), no fim do curso, é dedicado à defesa do TCC. Compreendemos a defesa como um momento pedagógico do curso, no qual você apresentará seu TCC e receberá contribuições da banca, demonstrando se está apto ou não a ser especialista nessa temática.

Você terá um cronograma detalhado, publicado no AVA, que orientará sobre os prazos de realização das atividades, bem como sobre as datas dos encontros presenciais previstos no curso.

Com base no regulamento da ENSP/Fiocruz (2016), aplica-se a regra de que o discente deva atingir, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência em cada um dos momentos presenciais propostos no curso.

O trabalho de conclusão de curso

Considerando a relação teoria-prática favorecida por toda a abordagem conceitual deste curso, o TCC será estruturado na forma de um projeto de intervenção.

Esse projeto é assumido como um espaço estratégico no curso, tal como descreve Suely Deslandes (2012, p. 84):

Um projeto de intervenção se constitui de forma semelhante ao de investigação científica, mas aporta a definição do objeto definido como uma “situação-problema”. Demanda uma “análise de viabilidade de implementação”, além de ser desejável que inclua um plano de monitoramento e avaliação dos resultados propiciados pela intervenção [...] (DESLANDES, 2012, p. 84).

Somente após a aprovação do trabalho de conclusão de curso pela banca, o educando será titulado.

Para tanto, o TCC deverá ser enviado previamente pelo AVA e realizada a defesa presencial a uma banca de professores organizada pela coordenação do curso.

Importante mencionar que o conteúdo disponibilizado neste caderno são orientações iniciais para que você construa seu projeto, sabendo que ele só vai tomar forma a partir do diálogo com sua realidade e com seu tutor ao longo do curso. É essencial delimitar o objeto de intervenção e realizar uma boa revisão da literatura, utilizando os materiais disponibilizados no curso e outros que considerar importantes para o tema de seu trabalho. Na elaboração do TCC, espera-se que você seja capaz de refletir e construir os próprios argumentos de modo criativo e de maneira bem fundamentada na proposição das ações de intervenção.

Na parte IV deste caderno, você tem orientações sobre a estrutura e o desenvolvimento do TCC.

Na parte III deste caderno, você tem orientações sobre a estrutura e o desenvolvimento do TCC.

As mediações didático-pedagógicas

Para começar, destacamos o desejo de promover a estreita e indissociável relação existente entre a concepção do curso e as mediações didático-pedagógicas adotadas. Ao longo dos estudos, você perceberá que as mediações estão comprometidas com os objetivos, referenciais teórico-metodológicos e fundamentos pedagógicos propostos no curso. A mediação pedagógica também está presente no conjunto didático do curso, a ser apresentado no item a seguir.

O material didático

O material didático é um componente essencial do curso. O processo de ensinar e aprender se apoia nele e na troca de informações entre o educando e o tutor sobre o conteúdo dos textos e das atividades, o que, na linguagem da educação, chamamos de pedagogia mediatizada.

Para este curso, organizamos um conjunto didático composto por este caderno e o percurso de aprendizagem.

Caderno do Aluno é o livro que você lê neste momento. Ele apresenta orientações e visa apoiá-lo na compreensão da proposta do curso e das escolhas pedagógicas assumidas, fornecer-lhe um pouco da história de nossa instituição, orientá-lo quanto à organização de seu tempo para os estudos e também sobre a utilização do AVA. Além disso, considerando as discussões que comporão o 1º Encontro presencial do curso, constam também, na parte III, dois textos para subsidiar a realização das atividades propostas para esse momento.



O material **Percurso de Aprendizagem** estrutura a dinâmica do curso, apresentando todas as atividades propostas e norteando sua caminhada. Construído em formato multimídia, além de apresentar todas as atividades do curso, possibilita o acesso a vídeos, textos e capítulos de livros.



No percurso de aprendizagem utilizamos recursos gráficos que significam:

- ❑ **Atividade de microintervenção** – objetiva destacar atividades que promovam a construção e permanência de coletivos de educação permanente, buscando possibilitar o compartilhamento de saberes, ideias e ações, a partir da reflexão das práticas de trabalho e da troca de experiências do cotidiano, construindo novas possibilidades de atuação.
- ❑ **Indicação de estudos complementares** – fornece leituras que auxiliam no processo de construção do seu conhecimento, complementando o estudo da atividade.
- ❑ **Articulação com o projeto de intervenção** – objetiva destacar as relações entre as propostas das atividades do curso com a produção de seu TCC.
- ❑ **Subtexto** – objetiva destacar determinadas informações que sejam de especial relevância para o tema tratado.
- ❑ **Fórum** – objetiva estimular o debate sobre a temática principal da unidade de aprendizagem.
- ❑ **Dica** – apresenta sugestões para facilitar a compreensão do tema abordado.

Avaliação

Parte-se do pressuposto de que a avaliação do seu desempenho ocorre no decorrer do curso, englobando ações de acompanhamento e de avaliação propriamente dita. As ações de acompanhamento dizem respeito às atividades previstas nas unidades de aprendizagem (microintervenções, levantamentos, fóruns, sínteses, entre outros) e o grau de participação e interesse do aluno nas atividades (presenciais e a distância) previstas no curso. Essas ações não implicam necessariamente notas, pois seu sentido maior é a identificação de necessidades de aprendizagem ao longo da formação e a qualificação da avaliação do aluno.

Para nortear a análise de seu desempenho em cada UA e no curso em sua totalidade, serão observados os seguintes aspectos:

- ❑ discussão das questões relacionadas ao conteúdo do curso;
- ❑ reflexão sobre as experiências apresentadas, articulando-as à base teórica trabalhada;
- ❑ promoção e participação nas discussões com os colegas de curso por meio de fóruns;
- ❑ articulação de práticas com reflexões teóricas para maior compreensão sobre o seu contexto de trabalho;
- ❑ comprometimento com a execução do cronograma do curso, uma forma de expressar a corresponsabilidade e a pactuação coletiva.

A análise do desempenho dos alunos deve considerar os seguintes critérios: coerência, fundamentação teórica, capacidade de argumentação, capacidade de análise crítica da realidade, tendo em vista o que se objetiva desenvolver com o curso.

O desempenho do aluno será avaliado mediante um conjunto de atividades realizadas a distância, atividades desenvolvidas nos encontros presenciais e o TCC, que será apresentado presencialmente, após a finalização das unidades de aprendizagem.

Avaliação do percurso

Para este curso, a avaliação é prioritariamente formativa, com foco nos processos de construção do conhecimento e de desenvolvimento das capacidades necessárias à atuação profissional, buscando sempre valorizar as vivências pessoais e profissionais do aluno.

As atividades realizadas por você para envio ao tutor devem ser encaminhadas pelo AVA, por meio da ferramenta “Envio de atividades”, no menu “Secretaria”. Mais informações sobre a ferramenta, você encontrará na parte V deste caderno ou no item “Ajuda” do Viask.

Você terá acesso aos registros de seu tutor ao entrar no ambiente Viask e clicar em “Desempenho”, na aba “Meu espaço”, uma funcionalidade do Viask que lhe oferece ferramentas individuais: todo o conteúdo ali existente só pode ser acessado e visualizado por você.

As atividades propostas são consideradas chaves no acompanhamento de seu desenvolvimento, pois facilitam verificar os conhecimentos construídos no decorrer do curso.

Para que você conheça seu desempenho nas produções relativas às avaliações a distância, receberá comentários do tutor, que serão registrados no AVA. Não será atribuída uma nota/conceito para cada produção em particular, mas para o conjunto de todas as produções relativas a uma mesma unidade, de modo a abarcar o seu processo formativo com os avanços e conquistas inerentes à aprendizagem ao longo da unidade em sua totalidade.

Com relação às atividades coletivas, realizadas especialmente por meio dos fóruns de discussão, entende-se por participação qualitativa as postagens que representem seu entendimento do conteúdo; contribuições que expressem reflexão crítica; sugestões de aprofundamento; argumentação fundamentada; articulação do conteúdo com a prática profissional e interação com as ideias colocadas pelos colegas. Veja no Quadro 3 os tipos de participação no fórum que podem orientar os critérios de avaliação, com base nas contribuições que Oliveira e Lucena Filho (2006) apresentam em seu artigo.

Quadro 3 – Tipos de participação que podem orientar a avaliação do desempenho do aluno no fórum

Tipo de participação
Passiva (só recebe as mensagens e não posta coisa alguma).
Participações que não contribuem para a discussão em pauta.
Contribuição pontual isolada (cita definições, aponta uma página WEB).
Contribuição questionadora (propõe dilemas, apresenta alternativas e pede posicionamentos).
Contribuição debatedora (comenta contribuições anteriores com propriedade, responde a questionamento ou apresenta contra-argumento – pró ou contra).
Contribuição sintetizadora (coleta segmentos da discussão, ajusta, adapta, elabora parecer conclusivo).

Fonte: Adaptado de Oliveira e Lucena Filho (2006, p. 9).

Orientações mais gerais para a elaboração do TCC constam deste caderno e do percurso de aprendizagem. Outras serão prestadas pelo seu tutor e oferecidas no decorrer do curso.

Com relação ao trabalho de conclusão do curso, também será atribuída nota de zero a dez (0,0 a 10,0), a ser lançada no AVA.

Cálculo da nota/conceito final de curso

A sua nota final será calculada com base nas notas/conceitos obtidos por você em cada uma das unidades de aprendizagem (UA I, UA II, UA III e UA IV), expressando seu desempenho.

O cálculo de sua nota final de curso será feito assim:

$$\text{Nota final} = \frac{\text{UAI} + \text{UAII} + \text{UAIII} + \text{UAIV}}{4}$$

Esse cálculo da nota final do curso e sua conversão em conceito A, B, C ou D são realizados automaticamente pela gestão acadêmica on-line, com base nas notas de zero a dez (0,0 a 10,0) que seu tutor vai lançar no ambiente virtual.

Você terá de alcançar, no mínimo, nota seis em cada unidade de aprendizagem. A não aprovação em uma delas irá impossibilitá-lo de concluir o curso e obter o certificado de conclusão.

A conversão de suas notas em conceitos obedece à equivalência estabelecida no Regulamento de Ensino da ENSP, aprovado em dezembro de 2015 (ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SERGIO AROUCA, 2016), e apresentada a seguir.

Quadro 4 – Equivalência de notas e conceitos adotados no curso

Notas	Conceitos
9,0 a 10,0	A (excelente)
7,5 a 8,9	B (bom)
6,0 a 7,4	C (regular)
0,0 a 5,9	D (insuficiente)

Fonte: ENSP (2016).

Conclusão do curso e certificação

Você, aluno deste curso, será considerado concluinte se cumprir, simultaneamente, as seguintes exigências:

- ☐ realizar todas as atividades propostas pelo curso;
- ☐ alcançar, no mínimo, o conceito C em cada uma das UA do curso e também no TCC;
- ☐ cumprir o prazo máximo de finalização das UA e do TCC, a contar da data de início do curso.

O conceito D, em qualquer uma das unidades de aprendizagem, indica desempenho insuficiente e representa reprovação do aluno.

Vale ressaltar que o aluno deste curso só dará continuidade aos estudos em uma próxima UA se a nota (conceito) atribuída à última unidade trabalhada for, no mínimo, 6,0 (regular). E somente apresentará o TCC o aluno que tiver obtido, no mínimo, 6,0 (regular) em todas as unidades de aprendizagem.

A ENSP/Fiocruz vai conferir os certificados de especialização aos alunos que cumprirem as exigências acadêmicas (formados/egressos) e documentais (documentação completa exigida na matrícula).

Avaliação do curso

Por meio de instrumento específico, os diferentes atores do curso poderão enviar avaliações e ponderações sobre sua percepção do desenvolvimento do curso, expressando sua leitura em relação aos objetivos, estrutura, processo ensino-aprendizagem, gestão (acadêmico-pedagógica e administrativa), entre outros aspectos.

Situação acadêmica do aluno no curso

São seis as situações acadêmicas possíveis para um aluno nos cursos a distância da ENSP: cursando; matrícula automaticamente cancelada; abandono; desistente; formado e não concluinte por insuficiência de nota. Veja o que caracteriza cada uma delas.

Cursando

Atribuído ao matriculado, a partir da data do início efetivo das atividades acadêmicas, que além do envio das atividades no prazo estabelecido no cronograma de desenvolvimento do curso mantém contato com o tutor, acessa o AVA e estabelece diálogo relativo ao processo educativo do curso.

Matrícula automaticamente cancelada (MAC)

Situação atribuída ao matriculado que, no prazo de 30 dias, contados a partir da data do início efetivo das atividades acadêmicas, não cumprir uma das três condições a seguir relacionadas:

1. contatar o tutor a fim de manifestar seu interesse em permanecer no curso e justificar sua ausência no primeiro mês do curso;
2. acessar o Viask do curso e estabelecer diálogo relativo ao processo educativo;

3. enviar a atividade no prazo estabelecido no cronograma do curso.

Ainda será considerado MAC o aluno que formaliza sua desistência, porém sem ter realizado nenhuma atividade de avaliação.

Neste curso, que inicia com o encontro presencial, o aluno que não obtém pelo menos 75% de frequência nesta atividade, sem apresentação de justificativa legal (atestado médico ou licença gestante), não inicia o curso e sua vaga será transferida para o suplente, quando houver.

A legislação que ampara o desenvolvimento do curso pelo aluno em condições especiais é:

- Lei n. 6.202, de 17 de abril de 1975 – Atribui à estudante em estado de gestação, o regime de exercícios domiciliares;
- Decreto-lei n. 1.044, de 21 de outubro de 1969 – Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica.

Abandono

Status atribuído ao aluno que, após 30 dias consecutivos do envio da última atividade de avaliação, não der prosseguimento ao envio das demais atividades previstas no cronograma do curso e não apresentar justificativa ao tutor.

Em caso de repactuação do prazo para a realização das atividades pendentes, ele não poderá ser superior a 30 dias, mantendo-se a realização das demais atividades previstas no cronograma para esse período do curso.

Nenhuma pactuação poderá comprometer o processo de ensino-aprendizagem e extrapolar o tempo total de realização do curso, exceto as situações que possuem amparo legal.

Desistente

Situação atribuída ao aluno em atividade acadêmica que, durante o curso, formaliza sua desistência por escrito, justificando-a. A desistência pode ocorrer a qualquer momento, não estando condicionada à ausência de contato com o tutor ou prazo limite para envio de atividades. Caso não haja formalização, será aplicada a mesma norma definida para a condição de abandono.

Fique atento aos prazos. Comunique sua dificuldade ao tutor para que ele possa acolhê-lo; juntos, vocês irão encontrar a melhor alternativa. E, em último caso, formalize sua desistência para que não ocorra a situação de abandono.

Formado

Situação atribuída ao aluno que alcançou nível de aproveitamento igual ou superior ao conceito mínimo estabelecido pelo Regulamento de Ensino da ENSP (ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SERGIO AROUCA, 2015), cujas exigências são: cumprimento da carga horária e de todos os requisitos e procedimentos definidos pelo sistema de avaliação do curso. O conceito C – Regular é o nível de rendimento mínimo para o aluno ser aprovado no curso, segundo o Regulamento

de Ensino da ENSP (ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SERGIO AROUCA, 2015).

Não concluinte por insuficiência de nota

Situação atribuída ao aluno que obteve Conceito D – Insuficiente, correspondendo ao nível de rendimento que caracteriza reprovação, conforme estabelecido pelo Regulamento de Ensino da ENSP (ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SERGIO AROUCA, 2015).

Sistema de comunicação

As interações entre você, seus colegas e o tutor serão realizadas a distância, por meio das ferramentas disponíveis no AVA e de outros recursos, tais como telefone, chat, Skype, ou encontros com seu tutor nos locais de plantão. Tal interação é condição para que os objetivos sejam alcançados e os pressupostos pedagógicos contemplados.

Busque comunicar-se sempre!

O número de telefone para comunicação com o tutor em plantão na sede da CDEAD/ENSP é 0800-0225530. As informações sobre os meios de contato, para o plantão do tutor fora da sede da CDEAD, serão recebidas por você no início do curso.

Nosso endereço é:

Rua Leopoldo Bulhões, n. 1.480 – Prédio Professor Alberto Cardoso de Melo Manguinhos – Rio de Janeiro – RJ – CEP: 21041-210

A ENSP, no Rio de Janeiro, mantém um banco de dados com as informações de todos os alunos que participam de seus cursos.

É muito importante que você se comunique com o acompanhamento acadêmico-pedagógico, pelo e-mail acompanhamento@ead.fiocruz.br, para:

- alterar dados cadastrais (mudança de endereço postal e eletrônico, estado civil, formação acadêmica etc.);
- solicitar declaração de participação ou de conclusão do curso;
- informar sobre dificuldades de acesso ao AVA por problema de senha ou login inválidos;
- comunicar desistência do curso;
- solicitar informação sobre processo de certificação do curso;
- informar sobre o não recebimento do material didático.

Os atores

No curso, você é o protagonista de sua aprendizagem e necessita desempenhar papel ativo e interativo em todo o processo de formação. No entanto, não está sozinho nesse caminho, pois conta com apoio diverso que inclui os colegas, tutores, orientadores de aprendizagem e coordenadores, cujos papéis você vai conhecer a seguir.

Aluno

A você, aluno, caberá:

- ❑ dedicação, destinando um período de tempo para a realização de leituras, reflexões e das pesquisas exigidas;
- ❑ responsabilidade no cumprimento dos trabalhos indicados, indispensáveis à formação proposta;
- ❑ permanente diálogo crítico com o tutor;
- ❑ presença obrigatória nos momentos presenciais, quando houver;
- ❑ participação nos fóruns virtuais, considerados momentos fundamentais para construção coletiva de conhecimentos e de trocas de experiências;
- ❑ respeito aos prazos previstos no cronograma das atividades;
- ❑ elaboração do trabalho de conclusão de curso seguindo orientações do tutor.

Tutor

Entre as principais funções do tutor neste curso, destacam-se:

- ❑ assumir, integralmente, o apoio ao processo de ensino-aprendizagem de seus alunos;
- ❑ identificar as diferenças entre as trajetórias dos alunos respeitando ritmos próprios, valorizando conquistas, procurando integrá-los e ajudando-os a enfrentar os desafios impostos pelo curso;
- ❑ desenvolver ações que garantam a interação e a comunicação mediatizada, com ênfase no diálogo;
- ❑ propor e avaliar estratégias didáticas diferenciadas que contribuam para o aluno organizar sua aprendizagem;
- ❑ avaliar o andamento de cada aluno no curso promovendo ações complementares que permitam superar as dificuldades encontradas;

- ❑ analisar, selecionar e utilizar outras tecnologias, além das previstas para o curso, que possam complementar o processo de formação do aluno;
- ❑ responder às questões solicitadas pelo aluno em até dois dias;
- ❑ corrigir as atividades enviadas pelo aluno em até dez dias;
- ❑ participar das reuniões presenciais agendadas pela coordenação do curso.

Orientador de aprendizagem

Ao orientador de aprendizagem caberá, como principais atribuições:

- ❑ atuar como referência teórica, metodológica e pedagógica dos tutores;
- ❑ participar de processos formativos e da formulação de um plano de acompanhamento pedagógico dos tutores;
- ❑ apoiar e avaliar a trajetória do tutor, incentivando-o ao exercício ativo da tutoria;
- ❑ realizar atividades de formação permanente dos tutores;
- ❑ acompanhar e analisar os relatórios de avaliação de desempenho do tutor;
- ❑ contribuir para a manutenção de um ambiente favorável à aprendizagem;
- ❑ participar das reuniões agendadas pela coordenação do curso.

Coordenador

A coordenação geral do curso está a cargo da ENSP/Fiocruz. Cabe a esta instituição a responsabilidade pela formulação, implementação do curso, bem como o acompanhamento da execução. O coordenador desempenha, entre outras, as seguintes funções:

- ❑ gerenciar o curso;
- ❑ acompanhar e apoiar o trabalho do orientador de aprendizagem e da equipe de tutoria;
- ❑ propiciar as condições necessárias ao desenvolvimento do curso.

Além dos atores que estarão muito próximos de você em seu dia a dia, existem outros como a coordenação e a equipe pedagógica da CDEAD/ ENSP, e a equipe de acompanhamento pedagógico do Seca/ENSP que, atuando nos bastidores do curso, zelam para que as resoluções sejam tomadas a tempo e as ações sejam empreendidas de modo a favorecer o alcance dos objetivos pretendidos.

III | Iniciando o curso: subsídios para o 1º Encontro presencial

Apresentação

O 1º Encontro presencial inicia o curso e tem como um dos principais objetivos acolher e promover sua interação com a turma: tutor e colegas.

Nesse momento, você é apresentado ao curso, seu significado, sua intencionalidade pedagógica, objetivos, forma de avaliação e o caminho a ser percorrido no seu aprendizado.

As atividades propostas para esse encontro estimulam sua reflexão sobre as concepções de saúde e educação, e suas modificações ao longo da história, além de aproximarem você do conceito de educação permanente trabalhado neste curso.

O ambiente virtual de aprendizagem (AVA), Viask, será apresentado em uma oficina, momento no qual você terá acesso e poderá experimentar as ferramentas disponíveis que serão utilizadas neste curso.

Esse é também o momento de iniciar as reflexões e discussões sobre o trabalho de conclusão de curso, neste caso um projeto de intervenção, construído transversalmente ao longo do curso na UA IV, “Educação permanente: caminhos para a construção de conhecimento”, considerando a contribuição da educação permanente no enfrentamento de problemas oriundos de seu processo de trabalho.

A seguir, você encontrará o roteiro geral das atividades propostas para o primeiro encontro, bem como os materiais que subsidiam essas atividades.

Bom encontro!

Roteiro de ações

1º dia

1. Acolhimento dos alunos e distribuição de material
2. Abertura
3. Dinâmica de acolhimento
4. Apresentação
 - Fiocruz: vídeo institucional – https://youtu.be/9_V-1mM1j1c



- ENSP: vídeo institucional – <https://youtu.be/IWAXZmzNSEA>



- O Curso Educação Permanente: Saúde e Educação em uma Perspectiva Integradora

5. Iniciando as atividades nas turmas

- Divisão em turmas
- Levantamento de expectativas e criação de vínculos
- Leitura da apresentação do 1º Encontro presencial

6. Concepções de saúde e educação

- Conversando sobre as concepções de saúde e educação

Dinâmica – trabalho com tarjetas; dois painéis: educação e saúde

- Qual a sua compreensão de educação?
- Qual a sua compreensão de saúde?

- Contexto histórico

Dinâmica 1 – construção coletiva da linha do tempo com os fatos históricos gerais e fatos relativos a educação e saúde de acordo com diferentes períodos da história.

Dinâmica 2 – leitura e debate do texto “Educação permanente: em busca de novos sentidos”.

Dinâmica 3 – retomada dos painéis construídos na atividade 6 – “Concepções de saúde e educação” e reconstrução dos conceitos de saúde e educação, considerando as discussões a partir da linha do tempo e do aporte teórico apresentado.

Após o 1º Encontro presencial, retorne à linha do tempo e inclua aspectos da sua vida pessoal que você considere marcantes.

2º dia

Na parte V deste caderno, você encontra orientações para realizar a navegação no AVA. Sempre que tiver dúvidas, sugerimos que recorra a essa parte do caderno.

7. Leitura e discussão sobre o item “Avaliação” do Caderno do Aluno

8. Ambiente virtual de aprendizagem (AVA) – interações e mediações

9. Educação permanente

- Ação de natureza educacional no local de trabalho

Dinâmica – divisão da turma em grupos. Relembrar ações de natureza educacional realizadas, vivenciadas ou observadas no seu local de trabalho. Eleger, no grupo, uma dessas ações para que seja descrita e analisada, utilizando o roteiro a seguir:

- onde ela foi desenvolvida?
 - quem eram os participantes?
 - qual a sua motivação/objetivo?
 - foi pontual ou acontece regularmente?
 - como surgiu a proposta (de maneira vertical ou de reflexões do processo de trabalho, proposta por algum setor específico, demanda da população, outros)?
 - como você se sentiu nessa experiência?
 - no que essa ação resultou?
 - essa foi uma ação de educação permanente? Justifique a resposta.
- Educação permanente – conceito
Dinâmica – construção coletiva do conceito de educação permanente na percepção dos alunos.

3º dia

10. MC1 – Projeto de intervenção: iniciando a elaboração

a) Conhecendo o projeto de intervenção

- Vídeo: *Roteiro do projeto de intervenção* – Parte II, Suely Ferreira Deslandes – <https://www.youtube.com/watch?v=zwyLndDjpP8>



- Articulação das unidades do curso com as atividades de metodologia

b) Aspectos éticos

- Vídeo: *Ética em pesquisa*, entrevista com Jennifer Braathen Salgueiro
- Debate sobre os principais aspectos evidenciados

c) Orientações para elaboração do projeto de intervenção

- Leitura do item “Roteiro para a construção do projeto de intervenção” do texto “Aproximação inicial para a construção do trabalho de conclusão de curso”, na página 81 deste caderno.
- Roda de conversa sobre dúvidas iniciais

A MC1 também pode ser encontrada no percurso da Unidade de Aprendizagem IV.

11. Planejamento das atividades a distância

- Leitura das orientações da atividade a distância
- Pactuação do processo ensino-aprendizagem a distância: tutor e alunos; horários de estudo e on-line.

12. Avaliação final do encontro

Atividade a distância

Com o final do 1º Encontro presencial, iniciam-se as atividades a distância no AVA. A interação durante todo o curso dar-se-á em uma sala de aula virtual, com seu tutor e colegas de turma.

Nas duas semanas após esse 1º Encontro presencial, você deverá explorar e manusear todas as ferramentas disponíveis para o curso, visando compreender melhor sua utilização, objetivo e as interações que elas possibilitam; é o período de ambientação no AVA.

Nesse período, as principais atividades propostas serão a participação no fórum aberto por seu tutor, que terá como objetivo retomar os temas debatidos durante o 1º Encontro presencial, em especial os relativos ao TCC, e o envio de um pequeno texto contendo uma apresentação pessoal e suas expectativas para o curso.

No decorrer de todo o curso, é fundamental que você busque o diálogo e interaja com seu tutor e colegas de turma, no AVA, e também com outros profissionais do seu local de trabalho.

Lembre-se que a educação permanente pressupõe a construção de um saber coletivo.

Participe!

Textos do encontro presencial

A seguir, você encontrará os textos para leitura que serão utilizados ao longo do 1º Encontro presencial.

- “Educação permanente: em busca de novos sentidos”
- “Aproximação inicial para a construção do trabalho de conclusão de curso”

Boa leitura!

Educação permanente: em busca de novos sentidos

Cleide Leitão e Gustavo Figueiredo

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; gestão democrática do ensino público, na forma da lei.
(BRASIL, 1988, art. 206)

Atualmente, é consenso que o processo educativo permeia toda a vida dos seres humanos. Desde que nascemos, aprender é uma necessidade de sobrevivência, uma capacidade que nos permite adaptação ao meio em que vivemos, a condição necessária para o desenvolvimento de nossa inteligência, e também uma possibilidade para criar novas condições de existência. A formação humana é, portanto, um processo social muito mais amplo e antigo que a educação formal que recebemos na creche, na escola ou na universidade.

Entretanto, desde o fim do século XX, com a transição do mundo moderno para o mundo contemporâneo, alguns fenômenos complexos como a revolução científico-tecnológica, a reestruturação produtiva e a intensificação do trabalho vêm causando grandes transformações sociais e tornando necessário que as pessoas aprendam a manejar um fluxo crescente de informações, a operar novas tecnologias e a utilizar conhecimentos cada vez mais complexos para desenvolver suas atividades cotidianas.

A justificativa da ideologia tecnicista sempre foi a necessidade de formação de mão de obra especializada para manutenção do contingente de trabalhadores que se constituem na “reserva de mercado” – sempre com o discurso de que essa é a necessidade do país para seguir em seu processo de desenvolvimento industrial e urbanização. Ou seja, um sistema produtivo que deve se tornar a cada dia mais competitivo, fundamentado numa lógica de gestão privada instrumentalizada por tecnologias gerenciais e auditoria da *performance* de professores e alunos, fortalecendo sempre a ideia de meritocracia.

A reestruturação produtiva se inicia a partir da década de 70 do século XX e corresponde à flexibilização do trabalho na cadeia produtiva. Está associada a mudanças técnico-científicas e informacional e implementação do neoliberalismo como sistema econômico.

Um aspecto importante do momento contemporâneo, a mundialização do capital que afeta a configuração do trabalho, reflete-se na contribuição de Fabiane Santana Previtali (2013) sobre a obra de Ricardo Antunes (2000):



Caso queira aprofundar esse tema, sugerimos a leitura do texto “Trabalho e precarização numa ordem neoliberal” de Ricardo Antunes (2000). Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010021549/3antunes.pdf>.



Ricardo Antunes (2000) argumenta que, na medida em que o capital necessita do trabalho vivo para se reproduzir, não cabe afirmar que é possível reconhecer uma sociedade capitalista, sem exploração do trabalho e fundada na preponderância da ciência, como principal força produtiva. Para o autor, uma coisa é a necessidade do capital de reduzir sua dimensão variável e aumentar a parte constante; outra coisa é imaginar que, eliminando o trabalho vivo, o capital possa continuar se reproduzindo. O autor é enfático ao afirmar que “[...] a tese da eliminação do trabalho abstrato não encontra respaldo teórico e empírico para a sua sustentação nos países capitalistas avançados como os EUA, o Japão, a Alemanha, e muito menos nos países do chamado Terceiro Mundo [...]” (ANTUNES, 2000, p. 122).

[...]

Para Antunes, a “classe-que-vive-do-trabalho” diz respeito à totalidade de homens e mulheres, produtivos e improdutivos, desprovidos de meios de produção e que são constrangidos a vender sua força de trabalho no campo e na cidade em troca de salário; ou seja, o proletariado industrial e rural, os trabalhadores terceirizados, subcontratados, temporários, assalariados do setor de serviços, trabalhadores de *telemarketing* e *call centers*, além dos desempregados. O autor ressalta que o proletariado industrial é o seu núcleo principal, porque produz diretamente mais-valia. No entanto, estão excluídos gestores do capital e os que vivem de juros e da especulação, os pequenos empresários e a pequena burguesia urbana e rural proprietária, ainda que possam se constituir importantes aliados da classe trabalhadora no campo político (PREVITALI, 2013).

Foi a partir da constatação de que a formação acadêmica tradicional não atendia mais às exigências do mercado de trabalho que surgiu a necessidade de se criar alternativas que possibilitassem aos trabalhadores o acesso a novos conhecimentos. Desse modo, no fim da década de 1960, inicia-se na área da educação um movimento a favor do estabelecimento de um processo de educação continuada que possibilitasse aos professores se manterem atualizados frente ao avanço das técnicas e das ciências, cada vez mais acelerado.

No Brasil, esses processos de formação no trabalho não foram neutros; por um lado foram apropriados pelo governo militar para recondicionar o trabalho dos professores, conformando na subjetividade desses trabalhadores uma lógica baseada na razão instrumental e na adapta-

ção ao poder vigente. De outro lado, foram também apropriados por grupos de resistência formados por professores com uma perspectiva crítica, culminando na expressiva greve de professores em 1979 e no fortalecimento do movimento docente em nível nacional.

Já na área da saúde, esse processo foi denominado de educação permanente em meados da década de 1980, e também é marcado por essa ambivalência. De um lado, iniciava-se um movimento com a intenção de aprimorar tecnicamente a formação dos profissionais de saúde e expandir a formação de recursos humanos para a crescente demanda da população urbana dos países industrializados. No entanto, nesse mesmo período, os espaços de formação serviam para refletir sobre a necessidade de um sistema público de saúde e fomentar o movimento da Reforma Sanitária.

Os movimentos da área da saúde e da educação citados anteriormente compuseram um movimento social mais amplo, que, frente às crescentes restrições do regime da época em relação às liberdades individuais e representação democrática, lutava por justiça social e ampliação dos direitos. A principal expressão desse amplo movimento social foi as Diretas Já, no período de 1983-1984, que agregou a força social necessária para a redemocratização do país e a formação da Assembleia Constituinte que promulgou a Constituição Cidadã de 1988.

Foto: Erik Barros Pinto



Fonte: Acervo Radis Comunicação e Saúde da ENSP/Fiocruz.



Fonte: Arquivo Público Nacional da Câmara dos Deputados (BRASIL, [2018]).

Considerando que este curso de especialização tem como objetivo promover a articulação entre educação e saúde, optamos por utilizar a expressão “educação permanente” para caracterizar os processos formativos problematizadores, reflexivos, democráticos, dialógicos, significativos, transformadores e críticos, independentemente da área de atuação (educação ou saúde) de onde os trabalhadores são provenientes.

Na visão de Freire (2001), é necessária a mudança das nossas práticas educativas na procura do diálogo. É importante também que a educação permanente não seja vista só como uma metodologia, mas como um processo de reflexão no trabalho ao longo da vida e de capacidade de mobilização coletiva. Nossa perspectiva de educação permanente considera que os problemas de saúde e os problemas de ensino fazem parte de um mesmo processo histórico, composto não somente por elementos técnicos, mas, também, elementos socioculturais. O fortalecimento dos sistemas de saúde e educação não consiste unicamente numa tarefa administrativa, mas principalmente numa ação política que seja capaz de reunir a força social necessária em favor da democratização do acesso, da melhoria da qualidade e da defesa de seu caráter público e gratuito, conforme é previsto na Constituição do Brasil.

A luta pelo direito à educação e à saúde pública

A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos, e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.
(BRASIL, 1988, art. 196)

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
(BRASIL, 1988, art. 205)

Ao olhar para a história, não poderíamos deixar de falar sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos, um dos principais documentos da contemporaneidade, elaborada como resposta aos atos bárbaros cometidos na 2ª Guerra Mundial, que ultrajaram a consciência da humanidade. Aprovada em assembleia da Organização das Nações Unidas, em 1948, no século XX, foi uma aposta em um mundo que assegurasse a todos os cidadãos liberdade, dignidade e igualdade de direitos. Setenta anos após a sua aprovação, constatamos que a humanidade caminha a passos lentos, em um movimento histórico com avanços, mas também com recuos e retrocessos.

Em pleno século XXI, estamos ainda fazendo valer os direitos ali preconizados e já lidamos com tantos outros desafios que sequer foram pensados naquela ocasião, como o patriarcado, o racismo, a misoginia, a homofobia, a xenofobia, a intolerância ao diferente, a destruição do

meio ambiente, entre outros. Para nós, outro desafio fundamental do ponto de vista político é a sempre frágil, jovem e ameaçada democracia, que para além da representação do voto precisa avançar na participação popular para tornar-se de fato uma escolha política da maioria.

No Brasil, a luta pelos direitos civis, políticos, sociais e ambientais torna-se, cada vez mais urgente, na medida em que vários direitos conquistados ao longo dos anos, estão em tão pouco tempo sendo aniquilados e/ou em permanente risco. Os acontecimentos de 2016 – *impeachment* para uns e golpe de Estado para outros – iniciaram um período de intensa turbulência social e foram determinantes para o enfraquecimento das instituições do país e a crescente ameaça à democracia.

Em termos práticos, a Emenda Constitucional n. 95 de 2016, que determina congelamento dos investimentos públicos por 20 anos, a Lei n. 13.467 de 2017, que aprova a reforma trabalhista, e o governo do país iniciado em 2019 caminham na contramão da nossa história recente. O governo, alinhado a uma visão neoliberal ultraconservadora e de extrema direita, investirá pesadamente na privatização e na mercantilização da saúde e da educação, como já vem fazendo com as mudanças propostas na legislação trabalhista e na seguridade social, retirando direitos históricos do trabalhador, de modo a precarizar e intensificar ainda mais o trabalho em diferentes áreas. Já é possível constatar os efeitos desse retrocesso político nas áreas da saúde e da educação, com a aprovação, em 2017, da reforma da Política Nacional da Atenção Básica, da Portaria n. 3.292 de 2017, que alterou o modo de repasse dos recursos federais para o financiamento do SUS, e também com a aprovação, em 2018, da reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Curricular Comum. Todas essas medidas foram muito pouco discutidas com os professores e os profissionais de saúde, e representam um rápido avanço das políticas neoliberais que pregam a “liberdade de mercado” e o “Estado mínimo” no país.

Na educação, essas tendências pretendem, em última instância, que a função da escola seja apenas a de transferir conhecimentos necessários às atividades do mercado de trabalho, reduzindo o papel do professor ao de fornecedor, e do aluno ao de cliente. Essa tendência entra em choque com a visão de uma formação humana, crítica e cidadã, o que enfraquece e ameaça o desenvolvimento humano do indivíduo, mas principalmente dificulta o exercício da cidadania e fragiliza a democracia. As necessidades do mercado determinam um ensino que corre o risco de ser aligeirado e reduzido a treinamentos e instrumentalizações, substituindo a perspectiva de educação integral e crítica, para reeditar, de forma tacanha, o tecnicismo do século XIX.

Alia-se a essa tendência uma onda ultraconservadora que tenta eliminar da escola a discussão de temas filosóficos, sociológicos e políticos, dificultando tanto o pensamento crítico e reflexivo, como também a abordagem de temas relacionados aos costumes como sexualidade, gênero, raça, entre outros. Mas não é só no currículo que se opera o controle. O trabalho docente também se torna cada vez mais regulado e controlado, diminuindo a autonomia do professor, culpabilizando os profissionais e estimulando conflitos com os estudantes e os pais dos alunos. A pretensa neutralidade nada mais é do que o autoritarismo das elites evidenciado numa postura que criminaliza a ação política na escola, como se fosse possível aos seres humanos viver em sociedade sem fazer política.

Para conhecer melhor as críticas sobre a ideologia da escola sem partido, recomendamos o texto “Contribuições das ideias de Paulo Freire para uma crítica da educação brasileira na conjuntura contemporânea”, de Jardim, Brandão e Figueiredo (2018).

De acordo com Jardim, Brandão e Figueiredo (2018), a política é a ação humana de negociação, diálogo e mediação na construção de forças sociais que disputam espaços de poder para a execução dos planos eleitos pela maioria num contexto de democracia real. Propor uma escola sem partido é propor uma educação apolítica, portanto, sem consciência crítica, sem consciência dos fatos históricos, sem consciência das lutas sociais que foram, são e serão sempre presentes no dia a dia da população frente aos governos corruptos das elites que controlam o Estado.

Já na saúde, aquelas tendências se manifestam com a implementação de modelos gerencialistas que privatizam a saúde pública por meio dos seus processos de gestão. Com o discurso de que o setor público de saúde é mal administrado, em diversos estados e municípios do país estão sendo implementados contratos com organizações privadas que utilizam o discurso da produtividade e da meritocracia para instaurar processos de trabalho cada vez mais precários e regulados. O trabalho em equipe é quase impossível num contexto de aumento da competitividade, de flexibilização das relações de trabalho e de intensificação da produção. Os princípios do SUS são a cada dia colocados em xeque e há um grande retrocesso em iniciativas eleitoreiras de pronto atendimento que incham os hospitais e desmontam a rede de atenção básica.

O contexto das reformas políticas neoliberais é abordado por Ball (2001) desde uma perspectiva crítica. Nesse sentido, considera que atualmente predominam políticas sociais colonizadas por políticas econômicas. Isso acontece no cenário da globalização que se estabelece nos diferentes setores devido ao que se vive na simultaneidade entre o global e o local; assim, apresenta transformações nos sistemas de grande escala como na própria vida cotidiana. Nesse cenário as reformas contemporâneas são processos de regulação que representam o estabelecimento de uma

nova forma de controle que ele denomina de desregulação controlada. O Estado passa de provedor para regulador das políticas públicas, abrindo caminhos para a inserção desmedida do setor privado. A emergência do novo paradigma neoliberal traz consigo as concepções de formas de mercado, gestão e performatividade (BALL, 2001). A privatização não muda apenas nossa maneira de fazer as coisas, como também nossa maneira de pensar a respeito do que fazemos e nossa maneira de nos relacionarmos conosco e com outras pessoas e coisas significativas. Isso vale tanto para os prestadores como para os clientes (BALL, 2004).

O enfrentamento do que estamos vivendo e do que está por vir dependerá da nossa capacidade de resistência, de solidariedade, de resiliência, de tecer no cotidiano possibilidades de existência e de luta. Assim, conhecer o processo histórico certamente contribuirá para que possamos contextualizar a nossa formação profissional e repensar nossa atuação como trabalhadores da saúde e da educação, além de identificar no movimento inacabado da história os muitos desafios que desembocam na ação presente. Vamos agora fazer um esforço de resgatar a história da saúde pública e da educação pública no Brasil.

Projetos ainda inacabados: o Sistema Único de Saúde e a Rede de Educação Pública

Os níveis de saúde expressam a organização social e econômica do país, tendo a saúde como determinantes e condicionantes, entre outros, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, a atividade física, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais. Dizem respeito também à saúde as ações que se destinam a garantir às pessoas e à coletividade condições de bem-estar físico, mental e social.
(BRASIL, 1990)

Seguimos a passos lentos em nossa jovem e frágil democracia, sobretudo, em relação a um projeto de país e às reformas estruturais que possam aglutinar as forças imprescindíveis a sua consolidação, para que as políticas públicas sejam políticas de Estado e não de governo, este último transitório.

A história se faz no caminhar e é interessante perceber que muitas vezes o instituído, como por exemplo as leis, diretrizes, instituições, normas, nasce como fruto de muito suor e lágrimas oriundas das necessidades e práticas sociais vividas por diferentes grupos e pessoas que as instituem, mas também pela correlação de forças na disputa por sua

Como você pôde observar na atividade da linha do tempo, o intuito foi situar, na perspectiva das políticas públicas, os eventos históricos que contribuíram para a consolidação da saúde e da educação como direitos das cidadãs e dos cidadãos, com vistas a provocar a reflexão de que a garantia, a permanência e a ampliação dos direitos dependem da compreensão, da apropriação e da importância atribuída a eles no cotidiano da vida das pessoas.

regulamentação. Importa salientar que, dialeticamente, nem sempre o instituído está livre de ser destruído ou ameaçado.

Em relação a nossa história, é relevante observar algumas diferenças no percurso histórico da saúde e da educação, e o quanto revelam a maneira como cada área se constituiu e o quanto ainda é necessário avançar, seja em relação ao sentido de suas práticas sociais, seja em relação à garantia dos direitos expressos nesses campos.

O Movimento da Reforma Sanitária nasce dos anseios e necessidades populares, movido pela enorme pobreza da população e pela péssima situação da saúde no que se refere à precariedade das condições estruturais e profissionais. Esses elementos impulsionaram a mobilização de vários profissionais da área, intelectuais, movimentos e organizações populares e comunitárias, estudantes, sindicatos, em torno da luta pela saúde e por sua democratização.



Para saber mais sobre o Movimento da Reforma Sanitária e suas importantes conquistas, assista ao vídeo *História da saúde pública no Brasil*. Disponível em: <https://youtu.be/L7NzqtspLpc>



Em 1986, a 8ª Conferência Nacional de Saúde, reúne aproximadamente 4 mil participantes e instaura um processo de participação social nas decisões sobre a política nacional de saúde, incluindo vários setores da sociedade civil. É no âmbito da conferência que se fortalece o conceito ampliado de saúde, o qual inclui: as condições de vida da população, a determinação social do processo saúde-doença, as articulações das ações de saúde com outros setores e segmentos da sociedade, as ações de promoção e prevenção, contrapondo-se a uma visão de saúde positivista mais biológica e curativa, centrada na doença e sustentada somente no conhecimento médico.



Fonte: Acervo Radis Comunicação e Saúde ENSP/Fiocruz.
8ª Conferência Nacional de Saúde, 1986.

Todo esse movimento estabelecido amplia a compreensão de saúde e se traduz na maior conquista de direito social ao ser incluído na Constituição Brasileira de 1988. A saúde passa então a ser um direito de todos e um dever do Estado, introduzindo o Sistema Único de Saúde, público, universal, único e descentralizado, marcado pelos princípios da integralidade, da universalidade, da equidade, da participação e do controle social. Em 1990, é promulgada a Lei n. 8.080, que dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços.

No plano internacional, em 2005 ocorreu a VI Conferência Global de Promoção da Saúde na Tailândia com o tema Políticas e parcerias para a saúde: procurando interferir nos determinantes sociais da saúde. Nesse encontro foi decidida a implantação da Comissão de Determinantes Sociais da Organização Mundial da Saúde (CDSS-OMS) como um fórum estratégico mundial formado por lideranças políticas, científicas e da sociedade civil organizada, tendo como meta global a busca de equidade em saúde. No Brasil, a Comissão Nacional dos Determinantes Sociais da Saúde produziu um importante relatório denominado “As causas sociais das iniquidades em saúde no Brasil”. No documento, afirma-se que o caso do Brasil é duplamente complexo em função de apresentar problemas sérios relacionados à distribuição da riqueza e ao acesso a mínimas condições e bens essenciais à saúde, além da incapacidade de encontrar no Estado eco para suas necessidades (COMISSÃO NACIONAL DE DETERMINANTES SOCIAIS EM SAÚDE, 2008).

Na primeira década do século XXI, foram muitos os avanços alcançados em vários indicadores de saúde, tais como mortalidade infantil, expectativa de vida, nutrição, cobertura na atenção básica, ampla cobertura na vacinação. Entretanto, desde 2016 estamos retrocedendo a passos largos nessas conquistas e ficando cada vez mais distantes das condições necessárias de moradia, alimentação adequada e saudável, esgoto sanitário, destino adequado para o lixo, água potável, atenção primária à população etc., condições essas tão sonhadas a partir da concepção ampliada de saúde preconizada pelo Movimento da Reforma Sanitária. Observa-se que a centralidade da biomedicina, segue na disputa entre modelos de atenção e organização do sistema. Essa disputa de modelos se reflete fortemente nas políticas e nas práticas de formação para os profissionais de saúde.

Historicamente a educação no Brasil foi estratificada desde a sua origem, que remonta aos períodos Colonial e Imperial. Uma escola para os homens de bens, futuros mandatários da nação, e uma escola das primeiras letras destinada aos índios, negros, mestiços, enfim, aos pobres das classes populares. Essa profunda divisão de classes atravessou vários



Para consultar na íntegra a Lei n. 8.080 de 1990, que criou o SUS, acesse: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm.



Para uma reflexão sobre a educação brasileira nos dias atuais, assista ao documentário *Pro dia nascer feliz*, de João Jardim (2006). Disponível em: https://youtu.be/nvsbb6XHu_I



Você pode ter acesso à Carta de Goiânia na seguinte publicação:

CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 4., 1986, Goiânia. Carta de Goiânia. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 8, n. 25, p. 5-10, dez. 1986. Disponível em: <http://www.gppee.org.br/ArquivosUpload/1/file/Carta%20de%20Goi%C3%A2nia%202%20a%205%20de%20Setembro%20de%201986.pdf>



períodos de nossa história, seja no plano das políticas educacionais, seja no plano das propostas pedagógicas, mais referidas ao trabalho prático nas unidades educacionais, contribuindo para a enorme desigualdade social que nos marca e nos mantém distante dos belos discursos dos documentos oficiais, na medida em que superar essa desigualdade não se transformou em prioridade em diferentes governos.

Os principais marcos da história da educação brasileira do ponto de vista das concepções pedagógicas, segundo Dermeval Saviani, foi a pedagogia tradicional católica, desenvolvida pelos jesuítas (1549-1759); em concomitância com a pedagogia católica se desenvolve a pedagogia laica (1759-1932); em seguida emerge e desenvolve-se a pedagogia nova como reação aos limites da pedagogia tradicional (1932-1969); e de 1969 até os dias atuais a pedagogia produtivista que articula mais estreitamente a formação às necessidades do mercado.

Na retomada da democracia, em 1980, ocorre a I Conferência Brasileira de Educação (CBE), reacendendo o debate educacional, que prossegue nos anos seguintes e amadurece em 1986, na IV CBE, que reuniu 5 mil participantes e foi importante marco nas discussões e proposições educacionais expressas na Carta de Goiânia. Essas proposições iriam, a princípio, compor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), elaborada em 1987, e o capítulo da educação na Constituição Brasileira, em 1988.

As forças sociais democráticas integrantes do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública convergiam até então para um Sistema Nacional de Educação, com o propósito de promover a articulação e a atuação das esferas municipais, estaduais e federal de modo a assegurar princípios para uma educação pública, gratuita, universal e de qualidade educacional em todos os níveis de ensino, tal como a saúde vinha articulando. No entanto, a regulação sempre dependente da correlação das forças hegemônicas e contra-hegemônicas na ocasião da disputa fez com que, no caso dessa proposta, as forças hegemônicas representadas pelo legislativo e que defendiam interesses privatistas e neoliberais fossem amplamente desfavoráveis a ela, sendo a mesma retirada do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996 (BRASIL, 1986).

A expansão da educação pública na oferta de vagas para os diferentes níveis da educação básica, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2006, e a regulamentação em 2008 do piso salarial nacional do magistério, entre outros avanços identificáveis nos últimos anos, não vieram acompanhados na mesma proporção de uma

formação capaz de promover plenamente o aprendizado de crianças, jovens e adultos com as mesmas oportunidades e com qualidade social.

A qualidade social da educação, a valorização do professor e o investimento público para o setor, entre outros desafios importantes para a política educacional, foram contemplados nas 20 metas propostas no Plano Nacional de Educação (PNE), para o período 2014-2024. No entanto, o cumprimento dessas metas está ameaçado pelo congelamento dos investimentos em educação e pelo redirecionamento ultraconservador e ultraliberal do governo atual com medidas que ferem a Constituição Brasileira e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, abalando também valores básicos, como o respeito ao próximo.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei ordinária, prevista na Constituição Federal, que entrou em vigência no dia 26 de junho de 2014 e valerá por dez anos. Estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional, no período 2014-2024. Os planos estaduais e municipais de educação devem ser criados ou adaptados em consonância com as diretrizes e metas estabelecidas por ele. Acesse em <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.

Em relação à proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora as discussões tenham se iniciado em 2012, o texto foi homologado no governo Temer e reflete sua visão de educação. Pautada nas já mencionadas correntes ideológicas e de acordo com a cartilha da austeridade econômica, na qual o povo brasileiro não cabe no orçamento público, a proposta nasce velha e equivocada em termos pedagógicos: não leva em conta quem faz a educação acontecer no chão de cada escola, desconsidera o debate com a sociedade e não mostra nenhuma preocupação com a repercussão dessas medidas na formação de milhões de brasileiros. Tudo indica que servirá mais ao controle do trabalho docente do que como apoio e subsídio. A aprovação da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) foi feita rapidamente; no entanto, há mais de sete anos aguarda-se a aprovação do custo aluno-qualidade inicial – dispositivo de investimento para regulamentar o padrão mínimo de qualidade da educação básica pública nacional, previsto na Constituição Brasileira e na LDB.

Em estudo recente sobre a qualidade da educação básica no Brasil, Cordeiro (2018) fez uma pesquisa junto a professores de uma escola pública sobre suas representações sociais acerca do que seria uma educação básica de qualidade. A autora chega à conclusão de alguns fatores

imprescindíveis para uma educação de qualidade: i) Formação integral e inserção social de todos os estudantes; ii) Professores éticos e com boa formação, valorizados em função do salário e de condições de estudo; iii) Boas condições de trabalho e de aprendizagem com infraestrutura física, pedagógica e administrativa adequada; iv) Ensino e conhecimento acumulado pela humanidade transposto em conteúdos disciplinares; v) Currículo diversificado, participativo e integrado.

Pela polissemia do termo, qualidade da educação pode estar associada a ideologias distintas, o que pode levar a resultados diferentes. A perspectiva da qualidade total aplica os princípios empresariais de controle de qualidade no campo pedagógico, valorizando os referenciais de produtividade, competitividade e eficiência. Nesse caso, qualidade se transforma em valor de mercado e a educação, em mercadoria. Numa outra perspectiva, a qualidade pode ter valor político, de compromisso com a transformação das relações de opressão na sociedade, uma perspectiva participativa e democrática, de valorização das diferenças, de posicionamento diante do mundo. Neste último caso, está referenciada no social, comprometida com a construção de uma sociedade mais civilizada, justa e igualitária (CORDEIRO, 2018).

Assim como na transformação das injustas e desiguais condições sociais por meio da democratização das oportunidades educacionais, favorecendo a reflexão e o pensamento crítico, a educação pode servir a diferentes fins, desde a tão sonhada contribuição para a emancipação humana até a servidão voluntária e a obediência moral e cívica, a partir de um conhecimento mínimo necessário, para bem servir a quem está no poder. Ambas são escolhas políticas ideológicas que traduzem diferentes e contraditórias visões de mundo, de projeto de país e de formação educacional.

Contudo, a educação é mais doutrinária em sua abordagem conservadora, porque adota um ponto de vista único, do que em uma abordagem reflexiva, crítica e problematizadora, a qual tem como pressuposto provocar, questionar, e interrogar, reconhecendo que o conhecimento não está pronto e acabado, mas em permanente transformação. As experiências bem-sucedidas nas escolas públicas brasileiras com melhores notas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) demonstram que o necessário para uma educação com qualidade são escolas com estrutura, professor valorizado, participação social, e uma pedagogia que, ao formar os cidadãos e as cidadãs, estimule novas interrogações sobre o mundo, a busca de diálogo na superação dos desafios, a resolução dos problemas de forma coletiva e o exercício da convivência, da sensibilidade e da criatividade na nossa humanização.

Entretanto, os futuros são muitos, e dependerá da luta política que se trava também no cotidiano das escolas, num esforço histórico dos professores pela democratização do ensino no Brasil e do trabalho acumulado de todas as gerações de educadores que nos antecederam e que buscaram, em cada momento histórico, caracterizar os principais aspectos que influenciam a qualidade da educação básica no setor público.

Para refletir

Na sua opinião, o que seria uma educação pública de qualidade?

Histórico da educação permanente e suas apropriações na educação e na saúde

A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde deve considerar as especificidades regionais, a superação das desigualdades regionais, as necessidades de formação e desenvolvimento para o trabalho em saúde e a capacidade já instalada de oferta institucional de ações formais de educação na saúde.
(BRASIL, 2007)

O termo “educação permanente” aparece no Brasil na década de 1960, nos escritos de Pierre Furter (1974), professor francês adepto do pensamento utópico de Ernst Bloch, baseado na reflexão e no estudo. A pedagogia para ele só fazia sentido com utopia e projeto, e a educação permanente estava associada à visão de homem como um ser inacabado, que busca a perfeição e precisa se educar como sujeito da história; em consequência a educação torna-se um processo contínuo que só termina com a morte. A prática dessa educação contínua deve ser objeto de reflexão, pois traz, em qualquer situação, o germe da mudança.

Em 1968, no mesmo ano em que eclode o movimento estudantil em vários países, sobretudo na França, propondo “a imaginação no poder” e “é proibido proibir”, em um contexto de ruptura com a rigidez e centralização do sistema escolar, a Unesco propõe como orientação a educação permanente, a partir da premissa de que o homem se educa ao longo de toda a vida.

O conceito foi retomado, em 1970, por ocasião do Ano Internacional da Educação e publicado de forma sistematizada em documento intitulado “Aprender a ser”, organizado por Edgar Faure (1972), como inspirador para as políticas educacionais dos países membros, trazendo entre os seus pressupostos as ideias de que o homem é um ser inacabado; uma

sociedade em constante mudança exige uma educação permanente e a educação e a formação profissional têm múltiplas interdependências.

A Unesco, o Conselho da Europa e depois a Organização para a Cooperação no Desenvolvimento Econômico (OCDE) passam a recomendar a educação permanente em seus documentos oficiais. Uma forte crítica a essa recomendação incidia sobre o viés econômico e produtivista baseado na teoria do capital. Nesse estágio do capitalismo, sua consequência na qualificação dos trabalhadores, com vistas ao desenvolvimento econômico do país tendo como base apenas as necessidades e as mudanças do mundo do trabalho, exigia mais competição e eficácia de um trabalhador polivalente.

No Brasil de 1968, em plena ditadura militar, estávamos muito distantes de uma educação pública, laica e gratuita para todos; não tínhamos sequer o mínimo aceitável para garantir o acesso e a permanência no ensino fundamental público, situação agravada por um contingente muito alto de analfabetismo, em um ano marcado por protestos estudantis, respondidos com repressão e cerceamento de liberdade de expressão com o Ato Institucional n. 5. É nesse contexto que no Brasil se implementa a educação permanente por meio da adesão ao projeto da Unesco “Cidades Educativas”, que influencia diretamente a organização do ensino supletivo voltado à suplência escolar de jovens e adultos com nenhuma ou baixa escolaridade.

A educação permanente despertou interesse tanto entre educadores que criticavam a educação tradicional distante do mundo real, quanto entre tecnocratas preocupados com uma educação adequada ao estágio do capital. A perspectiva de educação pode tanto emancipar, como conformar, a depender dos pressupostos que a orientam. Nesse sentido, ter o trabalho como dimensão educativa pode também servir tanto ao trabalhador na busca de sua autonomia e na construção coletiva, como ao capital, na medida em que os processos de produção do trabalho e as relações sociais ocorrem em sociedades capitalistas.

A escolha que fazemos aqui é numa perspectiva de educação permanente como um movimento coletivo, como possibilidade de aprendizagem e transformação no cotidiano do trabalho, de maneira que a reflexão coletiva e a problematização dos processos de trabalho contribuam não só para a resolução de problemas governáveis, mas também para o fortalecimento da cidadania e desenvolvimento integral do ser humano ao longo da vida, do qual o trabalho é parte constituinte.

Por um lado, observa-se uma apropriação da educação permanente como um mecanismo de progresso econômico desenvolvimentista ligado ao capitalismo tardio e suas exigências na formação de mão de obra. Mas, por outro, reitera-se uma possibilidade de insurgência ao retomar uma antiga preocupação sobre a necessidade humana de aprender por toda a vida, que não se esgota e nem se dá apenas no âmbito da educação escolar e acadêmica. Essa necessidade prossegue principalmente na vida adulta, seja ao problematizar os desafios e construir coletivamente estratégias de melhoria no cotidiano do trabalho, seja movida pela curiosidade e pelo conhecimento sobre as coisas; pela necessidade profissional de atualização; pelo desenvolvimento científico e tecnológico acelerado que demanda novos desafios; pela complexidade das sociedades humanas na contemporaneidade, entre outras questões prementes, que se imbricam na vida profissional.

Conforme apontamos anteriormente, os processos de formação no trabalho receberam nomes distintos na área da educação e na área da saúde. Entretanto, em ambas as áreas, torna-se necessário identificar a perspectiva que orienta os processos de formação continuada ou permanente no trabalho, se a perspectiva é somente transmissiva, informativa e instrumental ou se tem caráter problematizador, reflexivo e crítico, pois há enormes diferenças entre elas. Mais recentemente, alguns autores, tentando diferenciar o escopo de atuação, definem a educação continuada como associada ao aprimoramento profissional, ao desenvolvimento técnico-científico contínuo, que incide na valorização e no crescimento pessoal do profissional no trabalho e pode ocorrer em diferentes espaços. E a educação permanente, sobretudo na saúde, pode ser definida como uma aprendizagem significativa, crítica e reflexiva com os trabalhadores, a partir da problematização do próprio processo de trabalho, processo esse que envolve diferentes sujeitos – portanto coletivo, multiprofissional e multidisciplinar – e que deve ser dinamizado e avaliado no ambiente de trabalho.

Observa-se que a definição do conceito de educação permanente, a depender da concepção que o inspira, vai adquirindo diferentes sentidos e, de modo amplo, geralmente está associado à educação por toda a vida. Alguns estudos revelam diversas caracterizações sobre o termo, associando-o à educação de adultos, à educação em serviço, à educação informal, à educação contínua, entre outras. Na produção de autores brasileiros, podemos destacar alguns sentidos, sintetizados no quadro a seguir:

Quadro 1 – A educação permanente na produção de autores brasileiros

Ano	Autor/Obra	Abordagem
1969	Dumerval Trigueiro Mendes (1º autor brasileiro a tratar do tema) <i>Um novo mundo, uma nova educação</i>	Apresenta a educação permanente como alternativa para a extensão da escolaridade, em conexão com o problema da construção de uma nação moderna. A educação permanente buscará a eficiência e será o motor das transformações sociais.
1973	Arlindo Lopes Correia <i>Educação e emprego</i>	Conceitua a educação permanente à luz da economia da educação, partindo de seus postulados básicos: vê a educação como fator de crescimento econômico e o Estado como responsável por atender às exigências da força de trabalho qualificado, propondo programas e reformas educacionais.
1977	Vanilda Paiva <i>Educação permanente e capitalismo tardio</i>	Crítica a educação permanente tendo em vista as relações entre a produção e a qualificação, o que caracteriza o modo de produção capitalista em sua fase tardia, constituindo o cerne de reflexões a educação global e a educação permanente. Mostra que o sistema educacional não é capaz de suprir o mercado com a força de trabalho adequada às atividades industriais segundo o modelo de desenvolvimento brasileiro, o que dá origem "à consideração da reciclagem como uma anomalia" a ser corrigida por uma reforma de ensino plena e à certeza de que toda educação não poderia ser realizada pelo sistema educacional tradicional [...] A reciclagem e a adaptação a novas formas de trabalho podem ser facilitadas pela disposição de 'aprender a aprender', ou seja, por aquilo que classicamente é apresentado como o fundamento da educação permanente" (PAIVA; RATTNER, 1985).
1981	Moacir Gadotti <i>A educação contra a educação</i>	Define a educação permanente como uma necessidade de continuar constantemente a formação, distinguindo-a do aparecimento dessa necessidade numa determinada época, provocada por uma sociedade que exige constante renovação dos conhecimentos. Afirmando ser a educação "um combate em favor de uma sociedade mais justa, por mais igualdade, por menos seletividade, por um homem mais humano", critica o conceito de educação permanente da Unesco – "Para quem?", "Contra quem age esta educação?". Seu projeto de educação vale para todos os sistemas políticos, não importando o sistema social e econômico de cada país, servindo para que os trabalhadores com formação profissional mais ampla se tornem mais rentáveis e se adaptem melhor às novas exigências tecnológicas do desenvolvimento econômico e industrial. Cria também promessas de formação para o desenvolvimento individual, cujo objetivo, porém, é o crescimento econômico capitalista. Conclui que é um discurso conservador colocar o mito da educação e da formação como pressupostos de toda ação, no qual basta um suplemento de educação para realizar a transformação social (GADOTTI, 1992).
1986	Álvaro Vieira Pinto <i>Sete lições sobre educação</i>	Apesar de não debater o tema da educação permanente de forma direta, faz em seu trabalho abordagens que colocam a educação como tarefa permanente ao longo de toda a vida do indivíduo. Ele destaca a importância da educação contínua de adultos, afirmando que "o que distingue uma modalidade de educação da outra, ou seja, a educação em crianças ou em adultos, não é somente o conteúdo, os métodos, mas sim os interesses que a sociedade como um todo tem, quando educa a criança ou o adulto". Apresenta a educação como processo contínuo e permanente, onde o homem tende a dar prosseguimento à obra educacional: "Em virtude do caráter criador do saber, que todo saber possui, o homem que adquire conhecimentos é levado naturalmente a desejar ir mais além daquilo que lhe é ensinado" (PINTO, 1986, p.194).
1987	Paulo Freire <i>Pedagogia do oprimido</i>	Importante pensador brasileiro que não aborda diretamente a educação permanente, mas sua obra filosófica enfatiza a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, que implica constante ato de desvelamento da realidade. Para ele, a busca crítica da realidade, aliada a uma educação problematizadora, ajuda na construção de algo novo, transformador (FREIRE, 1987, p. 42). Por isso, educar com o diálogo requer um profundo respeito pelos saberes prévios dos educandos, adquiridos na prática, no dia a dia de sua relação com o mundo. Freire parte do pressuposto de que homens e mulheres são seres inacabados, portanto em constante refazimento; nesse sentido a formação permanente dos educadores é condição fundamental para a reflexão crítica, aprofundamentos e avanços da prática educativa.

Fonte: Elaboração dos autores.

A partir dos conceitos descritos podemos apreender resumidamente dois sentidos para a educação permanente: um mais ligado ao desenvolvimento econômico e produtivo do país, atendendo as demandas de formação para o mercado de trabalho em mudança constante no sistema capitalista; e outro mais filosófico, ligado às necessidades de aprendizagem que permeiam a existência humana, e que envolve diferentes dimensões no tornar-se humano, quando o trabalho adquire relevo e significância.

Na saúde, um dos principais desafios no processo de implantação do SUS se constitui na política de recursos humanos com a qualificação da força de trabalho necessária para a construção do modelo de atenção integral à saúde. Para enfrentar esse desafio, é preciso desenvolver um conjunto de ações no campo educacional que proporcione uma ampliação quantitativa e qualitativa da força de trabalho. Dentre essas ações, talvez a mais potente seja estimular a reflexão crítica sobre o próprio processo de trabalho das equipes, reconhecendo o potencial formativo do trabalho e incorporando-o como eixo orientador da formação para os trabalhadores do SUS.

Desde os anos 1960, com a criação de um conjunto de iniciativas, como, por exemplo, o Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (Nutes) da UFRJ, até as mais recentes, como os programas VerSUS, AprenderSUS, a especialização em Ativação de Processos de Mudança na Graduação em Saúde, os Polos de Educação Permanente, o Promed e o Prosaúde, constituem-se em ações com o objetivo de causar um reordenamento tanto das políticas de saúde como de educação, visando o profissional de saúde e sua atuação no SUS (CASOTTI, 2009).

Nos anos 1980, a Organização Pan-Americana de Saúde (Opas) também aponta para a necessidade do desenvolvimento de novas formas de abordar os problemas colocados para a formação de pessoal, propondo o conceito de educação permanente na área de saúde. O trabalho coletivo de grupos coordenados pela Opas consolidou-se em torno de uma proposta pedagógica baseada na noção de que o trabalho seria o eixo fundamental para a aprendizagem em saúde (ROSCHKE; DAVINI; HADDAD, 1993). Do ponto de vista macro vivia-se um momento de reestruturação produtiva com o fortalecimento do neoliberalismo, caía o muro de Berlim e se enfraqueciam as ideias socialistas, trazendo novas exigências para a formação dos trabalhadores.

Surge daí o marco teórico conceitual para os programas de educação permanente em saúde no continente americano, valorizando a dimensão pedagógica inerente ao próprio processo de trabalho das equipes

de saúde. No Brasil, como reflexo desse intenso debate, surgem alguns programas de formação em saúde adotando aqueles princípios, sendo o Projeto Larga Escala um dos melhores exemplos das políticas de formação implementadas no período (GRYSCHKEK *et al.*, 2000). O Programa de Formação em Larga Escala do pessoal de Nível Médio e Elementar para os serviços básicos de saúde, também conhecido como Projeto Larga Escala, surgiu em 1981 como demanda da área de enfermagem e foi fruto do processo de reformulação dos serviços de saúde que visavam à extensão de cobertura das ações de saúde no Brasil.

De acordo com Figueiredo e Vermelho (2007), já nos anos 1990, a implantação do Programa de Agentes Comunitários de Saúde (Pacs) e, posteriormente, do Programa de Saúde da Família (PSF), como estratégias de reorientação do modelo assistencial, evidenciou a fragilidade na formação dos profissionais de saúde. Tornou-se necessário implementar mudanças tanto no currículo dos cursos de graduação quanto nos programas de (re)qualificação profissional em saúde. Esse contexto gerou um profundo debate no âmbito das instituições que atuam no campo da educação em saúde, como a Fiocruz, a Rede Unida, o Fórum Nacional de Educação das Profissões na Área da Saúde (Fnepas), o Nutes/UFRJ e o Grupo de Trabalho de Educação em Saúde da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (GT-Abrasco).

Na tentativa de avançar na construção de propostas eficazes diante dos problemas identificados, foram implementados os Polos de Formação, Capacitação e Educação Permanente em Saúde da Família, que, embora tenham contribuído muito para a capacitação dos profissionais das equipes para atuar no PSF, produziram poucas experiências no desenvolvimento de estratégias capazes de propiciar a implantação de processos de educação permanente nos serviços de saúde (FIGUEIREDO; VERMELHO, 2017).

A partir de 2003, com a criação da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde no Ministério da Saúde (Segetes/MS), a educação permanente se torna um eixo central da política para formação e desenvolvimento de recursos humanos em saúde no país. No ano subsequente à criação da Segetes, difundiu-se a proposta de implantação dos Polos de Educação Permanente em Saúde, que, por suas características de integração entre diversos atores, seria responsável pela reorganização do modelo de formação de profissionais para o setor saúde, constituindo-se em um fórum para a proposição de iniciativas educativas com financiamento do Ministério da Saúde (BRASIL, 2005b; CECCIM; FEUERWERKER, 2004). A Portaria n. 198 GM/MS de 13 de fevereiro de 2004 institui a Política Nacional de Educação Permanente



O texto da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (BRASIL, 2007) está disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/prt1996_20_08_2007.html



em Saúde e por meio da Portaria n. 1.996 de 2007, o Ministério da Saúde estabelece as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (Pneps) (BRASIL, 2007).

Em 2004, a ideia de educação permanente em saúde foi retomada e ressignificada pelo MS como uma opção pedagógica para mudanças estratégicas das práticas de saúde e de gestão. Ao instituí-la como política nacional para a articulação entre a formação, a gestão, a atenção à saúde e a participação social, assume o ordenamento e a formação de recursos humanos do setor. Vale destacar que a formação profissional, desde a Constituição Cidadã de 1988, era considerada fundamental para a consolidação da Reforma Sanitária Brasileira.

A Pneps adota como pressupostos a aprendizagem significativa, a problematização e o trabalho como fundamentos educativos e transformadores da realidade. Enfatiza que a transformação das práticas profissionais deve estar ancorada na reflexão crítica sobre as práticas reais de profissionais reais em ação na rede de serviços ou na rede de gestão. E os processos de formação dos trabalhadores da saúde devem ser estruturados a partir da problematização do seu processo de trabalho com o objetivo de transformar as práticas e a própria organização do trabalho, tomando como referenciais as necessidades de saúde das pessoas, a gestão setorial e a promoção da saúde.

Embora não fosse esse o escopo da proposta percebe-se uma dimensão importante de exercício de cidadania, na medida em que as ações se voltam para a construção e o fortalecimento do SUS com foco na formação e no desenvolvimento dos trabalhadores da saúde em articulação com as necessidades de saúde das pessoas e da população, de modo a contribuir para um sistema de saúde público democrático e participativo. Assim, a descentralização política na primeira fase de implementação da política incluía a participação dos movimentos sociais, que pela primeira vez junto com os gestores, formadores e profissionais da saúde propunham alternativas para melhorar a formação profissional e consequentemente os serviços, dos quais são usuários.

Com o objetivo de ampliar o potencial de reflexão das equipes de saúde nos sistemas locais, foram propostos pelo Ministério da Saúde, em parceria com a então Coordenação de Educação a Distância da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (EAD/ENSP/Fiocruz), diversos programas de educação a distância, de abrangência nacional, para a formação de profissionais de saúde. A ênfase foi dada inicialmente na formação dos facilitadores de práticas de educação permanente, direcionada aos serviços de saúde, e na formação de ativadores de processos

A partir da aprovação de um novo regimento para a escola, em 2015, as ações de educação a distância da ENSP/Fiocruz ficaram alocadas na Coordenação de Desenvolvimento Educacional e Educação a Distância da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (CDEAD/ENSP/Fiocruz).

de mudanças, direcionada aos professores de cursos de graduação em saúde. Esses sujeitos teriam a função de dinamizar os serviços de saúde; e às instituições de ensino superior caberia contribuir com a construção de cenários que pudessem propiciar a reflexão sobre as práticas de educação permanente (BRASIL, 2005a; 2005b).

Outra ação importante e de envergadura foi a criação da UNA-SUS, em que a adesão das universidades à rede acabou por mobilizar a cooperação entre as instituições formadoras, aproximando-as para lidar com a problemática de formação de profissionais mais condizente com os processos de trabalho (CARVALHO, 2016).

No entanto, apesar dos esforços que vêm sendo empreendidos com processos de formação e qualificação profissional no SUS, não se chega a alcançar a transformação desejada nas práticas de saúde. Provavelmente, um dos principais motivos desse problema seja o fato de que os processos educacionais, na maioria das vezes, priorizam a formação técnica individual dos profissionais, com poucos espaços para uma prática mais densa, dificultando o trabalho das equipes no cotidiano dos serviços de saúde (FIGUEIREDO; VERMELHO, 2017).

Por tudo que foi visto, podemos destacar que o sentido dado à educação permanente pode ser limitado ou ampliado conforme a abordagem e a perspectiva conceitual de cada autor ou corrente de pensamento e a apropriação que dele é feita. A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde previa várias ações, entre elas a de negociação do trabalho, e de investimentos na saúde, reconhecendo que somente a formação seria insuficiente para sua implementação e para as mudanças desejadas nos processos de trabalho em saúde. Para nós importa, antes de tudo, uma educação que não reproduza a injustiça social, o desmonte das políticas públicas, a não garantia dos direitos arduamente conquistados.

Na busca de novos sentidos para a educação permanente

De acordo com Vermelho e Figueiredo (2017), a dificuldade em se chegar a uma definição de educação permanente é resultado da complexidade em se articular dois conceitos polissêmicos: educação e trabalho. As discussões sobre esse tema colocam a categoria processo de trabalho na centralidade dos processos educacionais, tornando necessário que os atores locais adotem a reflexão sobre o fazer como fonte de aprendizado. Para tanto, surgem as dificuldades inerentes a todo processo coletivo e democrático, impondo a necessidade de novos pactos políticos em nível de gestão e novos parâmetros para as relações interpessoais entre todos

os sujeitos envolvidos (gestores, trabalhadores de saúde, população usuária dos serviços, movimentos sociais e instituições de formação).

Nesse sentido, talvez a maior dificuldade resida exatamente em transformar a cultura organizacional de serviços, pois para resolver os principais problemas que surgem nas equipes e nos serviços de saúde, é necessário pensar as diferentes relações sociais que se estabelecem entre os sujeitos em determinado modelo assistencial e o reposicionamento dos atores frente ao seu trabalho. Ou seja, cada local, com seu coletivo único de trabalhadores, precisa estar apto para construir estratégias que auscultem o processo de trabalho e permitam retirar da própria realidade local as questões que orientarão a reflexão sobre as práticas de educação permanente.

Rovere (1994) afirma que as diferentes concepções que tiveram êxito em estruturar a cultura dos serviços de saúde trazem implícitas concepções do trabalho, do trabalhador, das relações de poder, da participação, da natureza dos contratos de trabalho formais e informais, que predefinem os espaços permitidos, os estilos educacionais, os conteúdos e as características das demandas que especificamente podem ser feitas à educação permanente em saúde.

O maior desafio seria, portanto, ampliar os objetivos da formação para além da informação técnico-científica, incorporando as dimensões ética e política como base do exercício profissional. Encontramos, assim, um campo fértil de desenvolvimento para a articulação dos projetos de integração ensino-serviço, o que pode reforçar a compreensão e a prática da formação em saúde como socialização profissional.

Por outro lado, é na práxis que se plasam essas questões, mas para Freire a práxis não é pura ação, mas ação e reflexão, que implica consciência crítica da relação homem-mundo (FREIRE, 1987, p. 21). Na práxis, a consciência se transforma, a partir de uma unidade entre prática e teoria, em movimento permanente. E é nesse processo de conscientização e transformação que se chega a “ser mais”, a se libertar da condição de oprimidos.

Porém é importante considerar que: “[...] ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte” (FREIRE, 2001), pelo que também para os profissionais de saúde a reorientação das suas práticas educativas na comunidade é um constante aprendizado. Por isso numa visão crítica da educação em saúde: “A educação se refaz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo” (FREIRE, 1987, p. 42).

Ao refletir sobre a formação de sujeitos com qualidades específicas para a realidade cultural e socioeconômica brasileira é preciso construir uma problematização do processo de trabalho pelo próprio sujeito do trabalho, dando voz aos seus questionamentos e apoiando a reorganização das práticas em nível local. Segundo Teixeira & Paim (1996), esse processo político poderá ensejar o aparecimento de segmentos inovadores e novas lideranças no estabelecimento de diretrizes para a saúde.

Como afirma Giroux (1986), a consciência e a experiência do sujeito humano são o ponto de referência para o desenvolvimento de práticas críticas e contextualizadas de educação permanente, criando as condições objetivas para que a família e os novos movimentos – de bairro, ecológicos, étnicos, gênero, esportivos etc. – tenham possibilidade de expressão na construção da saúde como conquista coletiva no processo histórico da sociedade brasileira. Ao incorporarem no campo de significados da equipe uma reflexão sobre as relações de poder na sociedade, onde as doenças são geradas, e proporem simultaneamente o reordenamento do modelo de atenção em saúde, os atores locais estariam iniciando o processo de construção de um novo paradigma para a saúde pública.

Para a implementação de um processo de educação permanente em saúde com esse viés crítico, seria necessário favorecer o desenvolvimento de uma nova consciência social, baseada na compreensão dos cidadãos como os principais sujeitos do processo de mudança das sociedades. A proposição de novas práticas de saúde como tentativa de resposta a contradições reais da prática como é hoje, só pode ser buscada no reconhecimento das próprias contradições, no interior das situações concretas em que são realizadas, bem como na transformação da escala de valores, com o resgate do humanismo e o desenvolvimento da ética na saúde (CORDÓN; BELACIANO, 1994).

É nesse sentido que as práticas de educação permanente podem constituir-se também como importante eixo de estruturação para a construção de ambientes de aprendizagem, elegendo o próprio processo de trabalho como objeto de reflexão para o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Uma potência na compreensão da educação permanente diz respeito à incompletude e ao inacabamento dos seres humanos, isso porque homens e mulheres jamais terminam de se tornar humanos, de ser, e de se tornar juntos e em relação com o outro; portanto é possível, por meio do encontro, da alteridade, do diálogo e da leitura constante

da realidade, experimentar coletivamente maneiras de problematizar e buscar soluções para as questões enfrentadas no cotidiano do trabalho em saúde e educação, o qual envolve equipes multidisciplinares e multiprofissionais. Esse exercício vai favorecer uma convivência democrática e cidadã, tendo por premissa saúde e educação como bens públicos que se destinam aos usuários e à comunidade.

A educação permanente é uma real possibilidade de problematizar e refletir criticamente a partir dos processos de trabalho de saúde e de educação naquilo que impedem a formação integral do sujeito e o cuidado integral em saúde. Portanto, os preceitos constitucionais merecem ser destacados, pois se referem ao desenvolvimento humano do trabalhador, à formação constante do cidadão e da cidadã e à necessária qualificação para o trabalho, em um momento de nossa história em que precisamos mais do que nunca reafirmá-los nessa construção.

Em síntese, o desafio de articular saúde e educação, na perspectiva de educação permanente por nós defendida, pressupõe:

- ❑ Propiciar uma reflexão crítica sobre os processos de trabalho em saúde e educação.
- ❑ Favorecer o diálogo e promover um fazer coletivo na superação dos problemas identificados.
- ❑ Articular redes para o fortalecimento da participação cidadã e a defesa da democracia.

Por isso, finalizamos também este texto com um convite especial a você para o compartilhamento e a socialização de experiências educativas da sua realidade que expressem os princípios e a abordagem aqui explicitada.

Aproximação inicial para a construção do trabalho de conclusão de curso*

*Rosely Magalhães de Oliveira, Elomar Castilho Barilli,
Helena Maria Scherlowski Leal David*

Quando escrevemos um projeto, estamos definindo uma cartografia de escolhas para abordar a realidade (o que pesquisar, como, por que, por quanto tempo etc.). Isso porque o projeto científico trabalha com um objeto construído e não com o objeto percebido, nem com o objeto real. (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1997, *apud* DESLANDES, 2010).

Introdução

No primeiro momento presencial, iniciamos as reflexões e discussões sobre o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), neste caso um projeto de intervenção, que será construído transversalmente, considerando a contribuição da Educação Permanente no enfrentamento de problemas oriundos do seu processo de trabalho.

Um projeto de intervenção não retira o caráter científico e a necessidade de você se apoiar em um certo rigor para construí-lo. Para isso, vamos propor algumas reflexões importantes, que dizem respeito à relação entre linguagem, realidade e produção de conhecimentos. Nesse sentido, propomos que você lance um olhar investigativo como ponto de partida. Em outras palavras, que você “pense sobre o pensamento”.

Nosso senso comum diário, as formas de pensar e sentir que usamos no cotidiano nos levam a olhar os fenômenos como prontos, dados. Isso porque no dia a dia e, em geral, na vida, com suas imprevisibilidades e decisões a serem tomadas, é impossível que fiquemos analisando o tempo todo os porquês das coisas. Um olhar crítico e cuidadoso sobre a realidade, no entanto, exige atenção e a elaboração de perguntas, de descrições sobre a realidade, de explicações sobre os fenômenos.

A ciência opera num sentido mais preciso e sistemático. Mas, para dar início a qualquer investigação de caráter científico, a observação de um fenômeno ou situação da realidade não pode ser descrita apenas em termos da linguagem cotidiana.

* Texto adaptado por Isabel Lamarca, Gíssia Galvão e Maria Cristina Botelho de Figueiredo do material didático digital do Curso Tecnologias Educacionais para a Prática Docente no Ensino da Saúde na Escola, desenvolvido pela Coordenação de Desenvolvimento Educacional e Educação a Distância da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (CDEAD/ENSP) da Fiocruz, em parceria com o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2017.

A linguagem não é neutra, nem é produzida como algo externo ao pesquisador. Na ciência, como na vida, é preciso que lancemos mão da nossa bagagem de conhecimentos (profissionais e pessoais) para realizarmos uma primeira descrição sobre o que queremos propor como objeto de pesquisa.

A linguagem é elemento-chave quando queremos identificar e situar um problema a ser investigado e resolvido; ela tanto molda como é moldada pelo pensamento e pelo mundo onde vivemos. Portanto, sempre há atravessamentos diversos em jogo – forma de olhar o mundo, de explicar os fenômenos, acúmulos de conhecimento, entre outros.

Olhemos agora para os aspectos relativos ao nosso entendimento sobre o que é realidade, e como ela tem sido explicada ao longo da história. Os autores que estudaram as formas de conhecer o mundo e, em especial, as formas de conhecer com base na ciência, estabeleceram categorias explicativas para explicar as visões de mundo, e como elas afetam o processo de construção do conhecimento.

Nelson Vaz (1991), professor da Universidade do Estado de Minas Gerais, trouxe indagações sobre aquilo que sempre se considerou “verdade”, ou seja, a ideia de que “existe um mundo real e objetivo, e a ciência precisa apenas se aproximar e conhecê-lo”.

É claro que ainda há correntes de pensamento que explicam o mundo desta forma – a realidade existe independente de cada um de nós, e não tem nada a ver com os modos de explicá-la. Em decorrência, o conhecimento sobre essa realidade não muda, ou muda muito pouco, e, para ser passado de geração para geração, basta que alguém que “possui” esse conhecimento o “repasse” para aqueles que não o possuem (ou seja, que “nada sabem”). Isso lembra um tema bastante discutido no campo da pedagogia, o da educação bancária em contraposição à educação problematizadora.

No Quadro 1 a seguir, elaborado pela pesquisadora Rosely Magalhães de Oliveira (2000), apresentamos uma síntese do pensamento de Vaz (1991). Apresentam-se duas perspectivas sobre produção do conhecimento, considerando aspectos relacionados a “visão de mundo”, “função da linguagem” e “consequência prática” de cada uma delas.

Quadro 1 – Perspectivas sobre produção do conhecimento segundo Nelson Vaz (1991)

Perspectiva	Perspectiva idealista	Perspectiva construtivista
Visão de mundo	Existe uma só realidade (é um só mundo objetivo) que pode ser conhecida por meio da captação de informações, do acúmulo e da transmissão de informações. A percepção dos indivíduos no mundo, como habitantes no mundo, independe de como eles o descrevem. Existe uma só verdade – um só caminho.	Existem realidades (mundos subjetivos) que são criadas por cada sujeito na interação com outros sujeitos humanos e outros seres que habitam o mundo. As percepções de mundo são tão variadas quanto nossas formas de descrevê-lo. A realidade que cada sujeito percebe depende de sua história/experiência de vida e também de seus projetos. Existem diferentes verdades – diferentes caminhos.
Função da linguagem	A linguagem é apenas um meio para a difusão de informações sobre a “verdade”. É ela, a linguagem, que nos permite participar do mundo por meio da transmissão e recepção (consumo) de informações.	A linguagem e as explicações que ela permite construir são fenômenos essencialmente sociais, pois dependem das ações consensuais entre dois ou mais observadores. A linguagem, portanto, faz parte do processo de construção do conhecimento, à medida que é integrante da explicação da “realidade” de cada sujeito.
Consequência prática	Quem acumula mais informações sobre a “verdade” tem mais conhecimento e está mais autorizado a transmitir as informações e tomar decisões sobre ele (o mundo verdadeiro). Resta aos indivíduos menos informados acatar e obedecer aos conhecedores. Busca-se incessantemente “a verdade”, uma só verdade que represente o mundo o mais verdadeiramente possível. Essa “verdade” deve ser acatada e obedecida, levando ao estabelecimento de relações humanas baseadas no controle e na submissão. Um grupo de privilegiados que tem acesso às informações consideradas legítimas para representar a “verdade” acaba por impor suas decisões e normas, utilizando-se de um discurso considerado mais verdadeiro.	Admite-se a legitimidade de diversos conhecimentos e conhecedores, de acordo com sua realidade (como percebem e descrevem o mundo). Busca-se despender esforços no sentido de melhorar as condições de convivência com outros seres humanos, com outros seres vivos e objetos com os quais compartilhamos nossa existência. A melhoria das condições de convivência possibilita o compartilhamento de distintos conhecimentos que podem potencializar a ação coletiva e individual. Reconhece-se a necessidade de conviver/ compartilhar/dialogar.

Fonte: Elaboração de Oliveira (2000), a partir da leitura de Vaz (1991).

Essas formas diferentes de compreender a realidade e o papel da linguagem irão se desdobrar, por sua vez, em diferentes formas de entender o que é conhecimento, como se produz e a quem ou a que serve.

Podemos aprofundar mais essa discussão refletindo sobre as possíveis consequências sociais e práticas das diferentes formas de pensar a produção de conhecimento.

Diversos outros autores também trouxeram reflexões semelhantes, uns aprofundando mais o sentido cognitivo do aprendizado e do pensamento (como Piaget), outros mais preocupados com as consequências sociais em termos de autonomia dos países e da justiça social como direito de todos – direito inclusive ao acesso ao conhecimento (como Paulo Freire, Juan Díaz Bordenave, Dermeval Saviani, entre outros).

Para refletir

Como você acha que essas questões vêm afetando a sua forma de pensar, explicar o mundo, e explicar as questões de educação e saúde? Quais dessas perspectivas fazem mais sentido para explicar a realidade do seu local de trabalho, e para propor ações que contribuam para superar os problemas? Reflita um pouco sobre tais questões e também sobre sua vivência no curso.

Os caminhos investigativos – relação entre método e produção de conhecimento

O olhar investigativo exige um certo distanciamento. Como o pesquisador-observador é também alguém imerso em uma dada realidade, a ideia de neutralidade científica tem sido questionada, sobretudo quando o objeto de pesquisa é a realidade social. Isso não significa que o processo de investigação possa se desenvolver de qualquer modo. Os passos e as escolhas para definir um problema de pesquisa, e para investigá-lo, compõem o método científico.

O método será então o processo que mediará a relação entre o objeto de pesquisa (no seu caso a questão ou problema levantado) e você, como pesquisador. Veja o que diz a pesquisadora Suely Deslandes (2012, p. 82):

Espera-se que o método possa ajudar a regular tal relação, permitindo ao(à) pesquisador(a) que:

- oriente a busca desinteressada da verdade;
- exponha à crítica dos pares todos os procedimentos de construção do conhecimento empregados;
- ajude a produzir uma boa interpretação da realidade;
- reconheça a provisoriade de seus achados, uma vez que a realidade e o método de produzir teorias sobre ela são igualmente históricos.

É claro que não é objetivo do curso que você se torne, de uma hora para outra, um pesquisador superespecializado. Mas é importante e necessário que alguns desses postulados sobre a ciência sejam aplicados na construção do seu projeto de intervenção, desde a etapa de definição do problema.

A escolha de um método deve ser coerente com o referencial teórico e conceitual adotado, pois é esse referencial que irá orientar o seu olhar sobre a realidade, e lhe permitirá descrever alguma situação ou questão em termos de problema.

Como o produto a ser gerado é um projeto de intervenção, não basta levantar dados e analisar resultados da investigação – será preciso também propor ações capazes de modificar a realidade, ou de pelo menos preparar o caminho para a mudança. Um projeto, de forma geral, pode ser conceituado a partir de alguns atributos:

- ❑ prevê atividades orientadas para um fim específico, geralmente com foco na resolução ou enfrentamento de um problema;
- ❑ tem limites de tempo e recursos;
- ❑ sua implementação apresenta aspectos de incerteza e não previsibilidade.

Vejam os que aponta a pesquisadora Suelly Deslandes (2012, p. 84):

Um projeto constitui uma proposição de realização para o futuro, um planejamento de ações ainda a serem praticadas, mas também traz o sentido de um esboço, ainda provisório, que poderá demandar modificações quando for colocado em prática.

Há uma permanente tensão entre os fatos e as situações específicos que serão investigados e o campo de determinações mais gerais, que também se expressam nas situações particulares ou singulares. Sobre a relação entre o conhecimento produzido em uma realidade específica (local) e a possibilidade de generalizar a discussão dos seus resultados, a pesquisadora afirma:

O determinismo generalizante toma um modelo teórico e aplica suas regras e lógicas gerais à análise de qualquer realidade social, sem aprofundar suas especificidades e os seus contextos. Por outro lado, uma análise particularista ignora as articulações gerais daquela realidade com outras semelhantes (regularidades já previamente explicadas em determinadas teorias científicas) e trata de descrever minuciosamente todos os fatos e fenômenos sem o confronto com as teorias que explicam esses acontecimentos à luz de estruturas e processos sociais mais amplos (DESLANDES, 2012, p. 83).

Note que o desafio é superar tanto o olhar “empiricista”, assentado apenas na análise das questões particulares ou singulares, como também as explicações excessivamente generalizantes, ou apenas teóricas. A relação entre teoria e campo empírico é um diálogo constante – leitura, debates, trocas com colegas e tutores, retorno aos dados coletados – tudo isso deverá compor esse processo de análise e definição do problema que servirá de base para a elaboração do seu TCC.

O método é uma escolha consciente e estratégica, que leva em conta o objeto de estudo e sua natureza, além de outros elementos, como os objetivos do estudo, o tempo disponível para a pesquisa, os recursos existentes, entre outros. Sendo uma escolha, inclui determinados procedimentos, faz determinadas perguntas, e deixa de fora outros procedimentos e perguntas. Nesse sentido, nenhuma pesquisa atinge a completude do conhecimento acerca de seu objeto, sendo apenas mais um “grão de areia” para contribuir na caminhada da produção de conhecimento.

Essa caminhada não tem fim, e o método, nessa etapa do curso, será a possibilidade de trilhar um caminho compartilhado com outros colegas, e que o ajudará na reflexão e ação sobre a realidade do seu local de trabalho.

Roteiro para a construção do projeto de intervenção

Para a construção do projeto de intervenção durante o 1º Encontro presencial, convidamos você para refletir sobre aspectos relativos ao processo de construção do conhecimento e ao método científico, entre outros. Além disso, apresentaremos informações que relacionam as Unidades de Aprendizagem I, II e III, e a construção do seu TCC (Quadro 2).

Quadro 2 – Relação entre atividades do curso e a elaboração do TCC

Atividades	Trabalho de conclusão de curso (TCC) projeto de intervenção
Atividade 1 – Aproximação inicial à educação permanente	Elaboração da introdução
MC1 – Projeto de intervenção: iniciando a elaboração – 1º Encontro presencial	
Orientações para elaboração do projeto de intervenção	
Atividade 2 – Análise de conjuntura no contexto do trabalho Produto: Texto de análise de conjuntura do seu contexto de trabalho	Elementos para a elaboração da introdução (justificativa)
MC2 – Projeto de intervenção: construção do conhecimento	
Construção de texto: Primeiras reflexões sobre o projeto	
Atividade 3 – Rede de cogestão de coletivos Produto: Síntese da microintervenção realizada	Elementos para a elaboração da introdução (descrição do tema e do problema, e justificativa)

Quadro 2 – Relação entre atividades do curso e a elaboração do TCC (cont.)

Atividades	Trabalho de conclusão de curso (TCC) projeto de intervenção
Atividade 4 – Olhares para o território Produto: Texto sistematizado sobre as características do território e do local de trabalho	Elementos para a elaboração da introdução (apresentação do projeto e justificativa) e da metodologia (público-alvo e abrangência)
Atividade 5 – Processo de trabalho em educação Produto: Participação no fórum de discussão	Elementos para construção da introdução (apresentação do projeto) e da revisão de literatura
Atividade 6 – Processo de trabalho em saúde Produto: Participação no fórum de discussão	Elementos para construção da introdução (apresentação do projeto) e da revisão de literatura
Atividade 7 – Rede analisadora do processo de trabalho Produtos: Participação no fórum de discussão e elaboração de síntese da Microintervenção realizada	Elementos para construção da introdução (apresentação do projeto) e da revisão de literatura
Atividade 8 – Rede explicativa do problema e nós críticos Produtos: Participação no fórum de discussão e elaboração de síntese da microintervenção realizada	Elementos para a elaboração da introdução (descrição do tema e do problema) e da metodologia (descrição da ação)
MC3 – Projeto de intervenção: delimitando o problema Produto: Esboço do projeto de intervenção (descrição do problema e finalização da justificativa)	
MC4 – Projeto de intervenção: iniciando a estrutura Produto: Esboço da apresentação do projeto de intervenção (justificativa, objetivos e bibliografia selecionada)	
MC5 – Projeto de intervenção: apresentando e debatendo – Atividade 9 do 2º Encontro presencial Produto: Projeto de intervenção incorporando sugestões produzidas no 2º encontro Apresentação e discussão coletiva do projeto de intervenção: introdução e esboço da revisão de literatura	
Atividade 9 – Articulação intersetorial Produto: Participação no fórum de discussão	Elementos para a elaboração da metodologia (parcerias e articulação intersetorial na perspectiva do trabalho em rede)
MC6 – Projeto de intervenção: revendo a literatura Produto: Projeto estruturado com a revisão de literatura e metodologia Realização de revisão bibliográfica	
MC7 – Projeto de intervenção: elaborando a metodologia Produto: Projeto estruturado com a revisão de literatura e metodologia Elaboração da metodologia	
Atividade 10 – Coletivo de educação permanente: pactuação de agenda Produto: Síntese da microintervenção realizada, incluindo a matriz contendo ação, tempo, recursos, responsabilidades e parcerias	Elementos para elaboração da metodologia (cronograma e recursos)
MC8 – Projeto de intervenção: qualificando o projeto após a discussão no coletivo Produto: Projeto incorporando os ajustes e modificações pertinentes, incluindo acompanhamento, avaliação e cronograma	

Quadro 2 – Relação entre atividades do curso e a elaboração do TCC (cont.)

Atividades	Trabalho de conclusão de curso (TCC) projeto de intervenção
Atividade 11 – Caminhos percorridos na prática da educação permanente Produtos: Participação no fórum de discussão e elaboração de texto sobre o percurso no curso	Elementos para elaboração do acompanhamento e avaliação do projeto
MC9 Projeto de intervenção: finalizando o TCC Produto: Projeto de intervenção para a banca	
3º Encontro presencial Produto: Apresentação dos projetos à banca do TCC	

Fonte: Elaborado pelos autores.

Agora é hora de detalharmos mais os componentes e passos que serão necessários para a elaboração do projeto de intervenção. – nosso tema é o “roteiro de construção do projeto de intervenção”. Para isso, vale parar um pouco e pensar: o que é um projeto?

A pesquisadora Suely Deslandes (2012, p. 84) considera que:

Um projeto de intervenção se constitui de forma semelhante ao de investigação científica, mas aporta a definição do objeto definido como uma ‘situação-problema’. Demanda uma ‘análise de viabilidade de implementação’, além de ser desejável que inclua um plano de monitoramento e avaliação dos resultados propiciados pela intervenção [...].

Embora existam diferenças, de modo geral, os elementos que compõem um projeto de intervenção incluem:

- ❑ Introdução
 - Apresentação do projeto
 - Descrição do tema e do problema
 - Justificativa
 - Objetivos
- ❑ Revisão de literatura
- ❑ Metodologia
 - Público-alvo
 - Abrangência
 - Descrição da ação
 - Cronograma
 - Recursos

- Parcerias e articulação intersetorial na perspectiva do trabalho em rede
- ❑ Acompanhamento e avaliação
- ❑ Considerações finais
- ❑ Referências

A seguir apresentaremos cada um desses elementos.

Elementos de um projeto de intervenção

Introdução

Apresentação do projeto

A escolha de um tema é o primeiro passo para que se determine o escopo do campo de estudo. Trata-se de uma primeira e mais geral aproximação e não necessita, nesse momento, de exaustiva busca bibliográfica.

O tema de um projeto revela qual área de interesse será trabalhada. A partir dessa escolha várias questões se apresentam e, ao formularmos perguntas ao tema, estaremos construindo sua problematização. “Um problema decorre, portanto, de um aprofundamento do tema. Ele é sempre individualizado e específico” (DESLANDES, 2010, p. 60).

Descrição do tema e do problema

Considerando objeto, problema e situação-problema como termos correlatos, enfrentamos aqui um primeiro desafio, o de tornar mais claro o seu conceito e o do seu verbo correspondente, relativo ao ato de problematizar.

Na área da educação, o termo “problematização” está vinculado às vertentes pedagógicas críticas. No livro *A pedagogia do oprimido*, Paulo Freire (1987) discute a importância do papel do educador no ato de problematizar, que em algumas passagens está referido ao processo denominado “descodificação” do seu método de alfabetização. Freire se ampara na filosofia do materialismo histórico-dialético, quando recupera o pensamento do filósofo Karel Kosik (1985), no livro *A dialética do concreto* (1985), no qual o autor se refere ao mundo da vida cotidiana e às formas de representação imediata da realidade pelas pessoas com o termo “pseudoconcreticidade” – pseudo, porque falso, aparentemente dado; e concreticidade, porque o mundo, no nosso dia a dia, nos surge

como algo concreto a ser vivido, estando ocultas as suas complexas e múltiplas determinações históricas, econômicas, culturais, entre outras.

Situação-problema, ou problema, para Freire (1987), é aquilo que se apresenta para homens e mulheres como questão que lhes impede ou dificulta seu pleno desenvolvimento e viver, a “vocação para ser mais” que todos temos. É também uma situação ou questão cuja determinação e elementos constituintes não estão imediatamente visíveis – por isso a ideia de algo “pseudoconcreto”.

Daí decorre que não há problema predefinido num processo de investigação que pretenda olhar uma dada realidade social. O problema a ser investigado precisa ser construído por meio de um esforço de cognição que, partindo da vivência empírica e também do arcabouço teórico do pesquisador, busque captar seus elementos constituintes, as suas determinações mais amplas, e quais as formas de mediação entre os níveis de determinação.

O processo de problematização da realidade não se produz a partir de questões externas a um grupo, trazidas por alguém de fora. Pelo contrário, é preciso partir de onde se está, das questões cotidianas, e trilhar um debate investigativo coletivo. O objeto, ou problema, não está predefinido ou explícito.

No ato de problematizar, as perguntas que permitem que as pessoas expliquem, identifiquem aspectos não visíveis e recuperem o processo histórico são sempre boas. O educador não pode estabelecer metas ou produtos *a priori* – as explicações podem se encaminhar por trilhas diversas, e podem se abrir também para soluções criativas e solidárias, aquilo que ainda não existe, mas pode se produzir a partir do exame coletivo do problema. Paulo Freire (1987) chamou de “inérito-viável” essa potência de transformação que está presente em todo problema.

Outros autores também se alinham a essa perspectiva no que se refere a problema. Elizabeth Artmann (2000), pesquisadora da ENSP/Fiocruz, destaca que um dos aspectos importantes no enfoque do Planejamento Estratégico Situacional (PES) defendido por Carlos Matus é:

Um problema suscita a ação: é uma realidade insatisfatória superável que permite um intercâmbio favorável com outra realidade. [...] problema nunca é “solucionado” definitivamente, mas uma intervenção eficaz na realidade deve produzir um intercâmbio positivo de problemas.



Deslandes (2012, p. 87-88), por sua vez, aponta que:

Um projeto de intervenção é aquele que nasce do reconhecimento e caminha para o conhecimento mais sistemático de uma situação-problema que pode ser definida como insatisfatória, mas que pode ser mudada para outra realidade que se considere desejável. Em outros termos, é uma situação reconhecida socialmente como fragilizadora das potências e capacidades de indivíduos, grupos e instituições que pode ser modificada, seja a curto, médio ou longo prazo [...] A eleição de um problema para intervenção precisa ainda levar em conta o valor e o reconhecimento daquele problema para a sociedade, o custo econômico das proposições e a eficácia da intervenção proposta diante da complexidade do problema. ■

Neste momento, o convidamos a retornar às suas anotações e sínteses realizadas durante as microintervensões e outras atividades do curso, nas quais registrou a temática, para, a partir de sua experiência e acúmulos teóricos, buscar construir e especificar que problema deve ser aquele que precisa e pode ser enfrentado por meio de um projeto de intervenção.

Justificativa

A justificativa se refere à relevância do projeto. Nesse item, os motivos que justificam o projeto devem ser explicitados, bem como os fatores que determinaram a escolha do problema, as contribuições, possíveis intervenções ou soluções. De acordo com Deslandes (2010, p. 42): “A forma de justificar em pesquisa que produz maior impacto é aquela que articula a relevância intelectual e prática do problema investigado à experiência do investigador”.

Objetivos

Muito embora alguns materiais acadêmicos dediquem uma parte separada para apresentar seus objetivos gerais e específicos, ainda assim eles fazem parte da introdução. É uma decorrência natural do processo reflexivo e de escrita; partindo da contextualização mais geral da temática, até a definição de um objeto de intervenção, os objetivos irão descrever o que se pretende atingir com o projeto de intervenção.

Não se deve confundir objetivos com as possíveis contribuições do projeto. Os objetivos de um projeto de intervenção apontam as mudanças desejadas, seus propósitos finais e os resultados esperados. As contribuições serão decorrência dos objetivos atingidos.

Geralmente define-se um objetivo geral e objetivos específicos. Projetos grandes, complexos, podem ter diversos objetivos específicos, mas, de forma geral, sugere-se que não se defina um número excessivo deles.

É recomendável que os objetivos sejam enunciados com verbos no infinitivo, definindo a ação proposta (DESLANDES, 2012).

Esse conjunto de registros escritos irá compor então a introdução do seu projeto de intervenção.

Na atividade de metodologia – MC3 e MC4 –, você terá que sistematizar todos esses elementos da introdução do seu projeto de intervenção. A ideia é que você, junto com seus colegas e tutor, apresente e discuta o seu pré-projeto no 2º Encontro presencial.

As demais etapas do seu projeto de intervenção exigirão um certo aprofundamento teórico e conceitual em torno do tema e do problema.

Revisão de literatura (com base em revisão/busca bibliográfica)

É nesse momento que você irá fazer um aprofundamento acerca da temática e do objeto definidos para o seu estudo ou projeto de intervenção, articulando os dados científicos com a realidade local. A revisão de literatura apresenta a temática central do estudo ou projeto de intervenção, com base no que outros autores dizem e escrevem sobre esse mesmo tema.

Para isso, existem modelos de busca consolidados no campo das ciências no Brasil, e que são de uso fácil, estando as fontes, em sua maioria, disponíveis publicamente. No entanto, para efetivar uma busca correta e encontrar aquilo que se deseja, é preciso definir palavras-chave de busca, sendo que existem bases formais nas quais se pode encontrar esses termos que são de uso corrente.

Metodologia

A definição dos caminhos para seu projeto atingir os objetivos é o que chamamos metodologia.

Qualquer proposta metodológica é uma escolha e, como tal, deve ser coerente com o tema e o problema que se deseja abordar. Vamos pensar!

Se meu problema de pesquisa e intervenção é a ausência de informações sobre obesidade infantil em uma localidade, e eu quero desenvolver um projeto de intervenção que contribua para ampliar o acesso a essas informações, o caminho metodológico poderia ser:

- ❑ realizar uma ampla revisão de literatura internacional e nacional sobre o problema, identificando quais as melhores propostas de intervenção;

- ❑ entrevistar os principais comunicadores de emissoras de rádio e televisão para desenvolver com eles uma proposta para ampliar as informações; ou
- ❑ propor, na escola, a criação de um grupo para divulgar mais informações sobre obesidade infantil.

É claro que, olhando essas propostas, tendemos a achar que a última é naturalmente a mais adequada, pois está voltada para o próprio local onde o problema foi identificado. Em se tratando de um projeto de intervenção, a sua aplicabilidade é um elemento central.

Mas será que as demais escolhas estão erradas? Em se tratando de ciência, estamos falando de escolhas, afinadas com uma certa concepção sobre conhecimento e realidade. Assim, uma revisão de literatura não é, a rigor, errada, mas tem limites para a construção de um projeto de intervenção – é longa, é apenas teórica, e impede que uma relação efetiva se estabeleça entre aquele que propõe o projeto e a realidade a ser enfrentada.

Da mesma forma, entrevistar comunicadores, sensibilizá-los e com eles desenvolver uma proposta para ampliar a difusão de informações seria um excelente projeto de intervenção. Para tanto, será necessário pensar na sua viabilidade e aplicabilidade, tanto do ponto de vista dos recursos como do tempo de que se dispõe.

Além desse, outros itens devem compor a sua metodologia:

Público-alvo

Atores que o projeto abrangerá direta ou indiretamente e que serão beneficiários dessa ação.

Abrangência

Apresentação de características demográficas, socioeconômicas e ocupacionais do território onde será realizado o projeto de intervenção.

Descrição da ação

Definição das estratégias, descrevendo as atividades a serem realizadas e relacionadas com cada objetivo proposto.

Cronograma

A distribuição, no tempo, das etapas definidas nos objetivos específicos constitui-se no cronograma do projeto. Por vezes, é necessário que algumas etapas preliminares sejam desenvolvidas, tais como reuniões preparatórias, microintervenções e leituras prévias.

O cronograma é usualmente descrito em uma tabela, na qual as colunas são os meses ou semanas de desenvolvimento, e as linhas, à esquerda, apresentam as etapas a serem cumpridas, sendo que algumas podem se sobrepor. Veja este exemplo, para um projeto a ser desenvolvido em nove meses.

Etapas	Meses								
	jan.	fev.	mar.	abr.	maio	jun.	jul.	ago.	set.
Reuniões preliminares para definição de um grupo operativo microintervenções									
Revisão de literatura e discussão coletiva									
Desenvolvimento das ações									
Reuniões de acompanhamento e monitoramento									
Avaliação coletiva do projeto									

Recursos

Recursos se referem ao conjunto de apoios, financeiros ou de outra ordem, que serão necessários para desenvolver o seu projeto de intervenção. Podem ser recursos materiais (papel, tinta de impressão etc.), ou apoios de outro tipo (obtenção de tempo para desenvolver alguma atividade, uso de algum tipo de recurso de divulgação etc.).

É importante que você defina as bases necessárias, em termos de recursos, para que o projeto de intervenção possa acontecer, mesmo sabendo que, para fins da terminalidade deste curso, você não necessitará implementá-lo. Os recursos são descritos, geralmente, em formato de lista de itens, constando também a quantidade necessária de cada item.

Parcerias e articulação intersetorial na perspectiva do trabalho em rede

O projeto deve prever alianças e parcerias intersetoriais com vários atores, na perspectiva do trabalho em rede. Devem ser definidas as responsabilidades dos diferentes atores, de modo a assegurar uma boa execução e o desenvolvimento das atividades propostas no projeto.

Acompanhamento e avaliação

É necessário incluir as etapas de acompanhamento do desenvolvimento das ações descritas e definir como, quando e por quem será executado. O acompanhamento deve ser realizado ao longo do projeto para que se possa reconduzir, redimensionar e formular recomendações.

A avaliação é fundamental no processo de implementação e pretende verificar o impacto das ações realizadas.

Considerações finais

Todo projeto apresenta um item com as conclusões ou considerações finais. Nessa etapa, recomenda-se retomar o planejamento inicial do projeto, contemplando os resultados esperados.

No caso específico de um projeto de intervenção, não se pretende alcançar a completude do conhecimento, e sim contribuir no seu processo de construção, bem como no desenvolvimento de uma proposta de ação, considerando o problema a ser enfrentado.

Nas considerações finais pretende-se fazer uma “costura” das ideias desenvolvidas ao longo de todo o projeto, contemplando planejamento inicial, problema escolhido, justificativa, revisão de literatura, metodologia e resultados previstos.

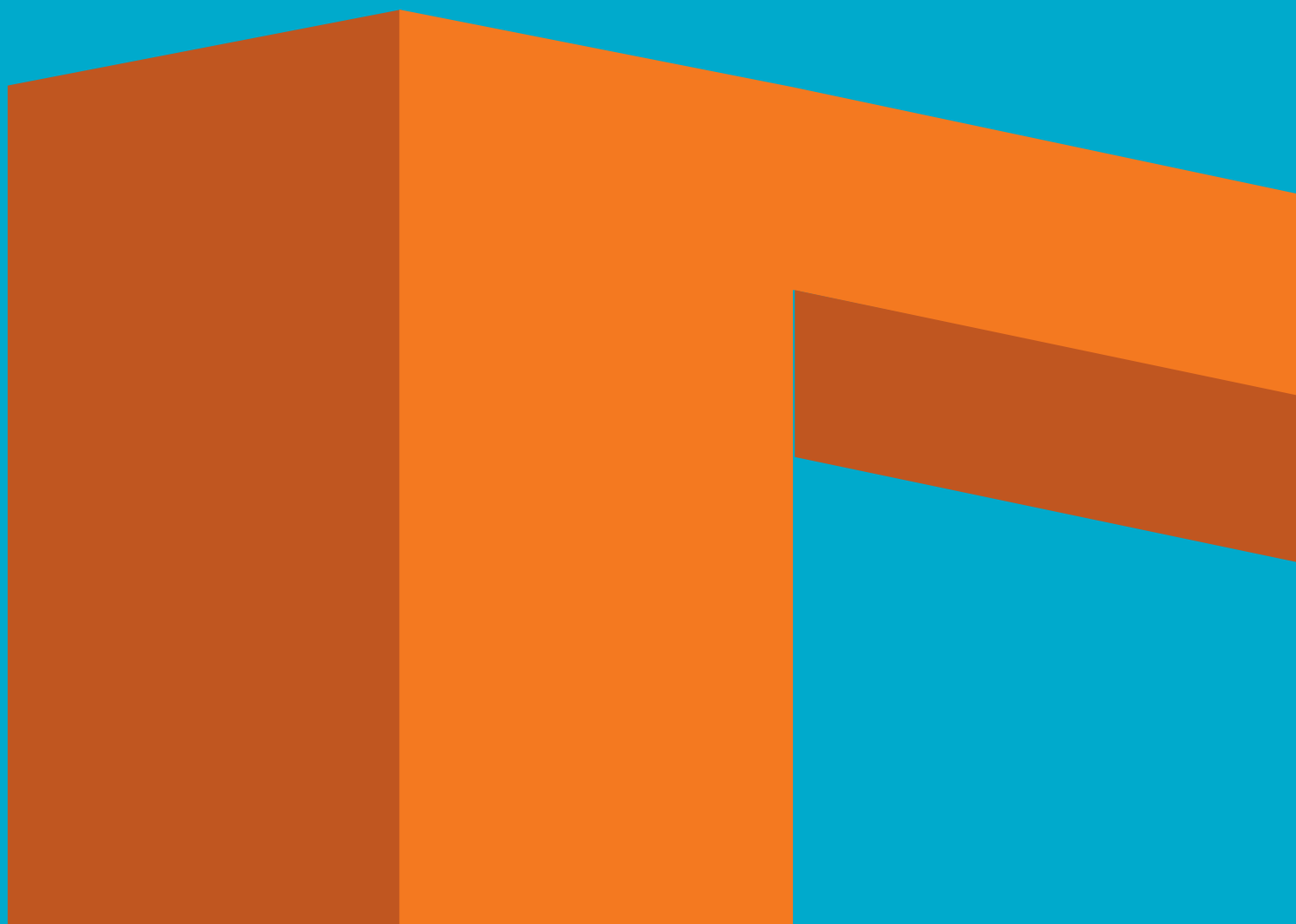
Tanto o início quanto o final do projeto são considerados partes fundamentais e é importante deixar claro sobre o que trata o texto em sua totalidade.

Referências

As referências ajudam a identificar as obras e as publicações que foram consultadas e citadas no projeto, não apenas distinguindo o que foi escrito por você e o que é de outros autores, como também explicitando como eles contribuíram para o seu trabalho (BOLETIM DAS BIBLIOTECAS DA UNIVERSIDADE DE AVEIRO, 2011). Elas representam o conjunto padronizado de elementos descritivos retirados de documentos que permitem a sua identificação individual. É um elemento obrigatório no TCC. Todas as referências a obras publicadas ou a documentos utilizados no corpo do trabalho devem constar nesta seção e seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ENSP, 2016).

Caso sinta necessidade, recomendamos que consulte seu tutor e as orientações presentes na parte IV do Caderno do Aluno (seção “Como fazer referências e citações no TCC”).

IV | A construção do conhecimento



Introdução

A abordagem do processo de construção do conhecimento em dois atos – estudar e articular o pensar e o agir – constitui-se apenas uma organização didática para tratar questões complexas, intrínsecas ao pensamento humano. Na prática, como veremos, esses atos encontram-se intimamente interligados.

É nosso desejo que o estudo desse tema possa ajudar na organização dos seus estudos e na construção do TCC.

O ato de estudar

Diariamente, usamos nossa capacidade de leitura de formas diferentes. Com tanta informação e tantas solicitações, muitas vezes, apenas passamos os olhos no texto. Esse modo de ler, justificável em algumas ocasiões, não é característico do ato de estudar. Com o educador Paulo Freire (1989), aprendemos que “estudar é assumir uma atitude séria e curiosa diante de um problema”. Uma atitude imprescindível para compreender as coisas e os fatos que estamos observando. Para o sábio mestre:

Um texto para ser lido é um texto para ser estudado. Um texto para ser estudado é um texto para ser interpretado. Não podemos interpretar um texto se o lemos sem atenção, sem curiosidade; se desistimos da leitura quando encontramos a primeira dificuldade[...] insiste em compreendê-lo. Trabalha sobre ele. Estudar exige disciplina. Estudar não é fácil, porque estudar é criar e recriar; é não repetir o que os outros dizem (FREIRE, 1989).

Com essas palavras, de tom suave e significante, é nossa expectativa que suas leituras representem momentos de criação e recriação, e não de repetição do que os autores mencionam no material didático do curso e nos textos complementares de aprofundamento.

O estudo exige certa disciplina intelectual, diferente da leitura de um romance por puro entretenimento. Para estudar e obter maior rendimento, existem alguns elementos práticos que muitos de nós já utilizamos, seja intuitivamente, seja pelo hábito de leitura já consolidado. Encontramos esses elementos explicitados com muita clareza e fundamentação didática em Libanio (2001), cujas ideias apresentamos, de modo resumido, no texto a seguir – “**Intelecção da leitura**”.

Intelecção é o ato de entender, conceber, compreender.

Um modo simples para realizar a pré-leitura é percorrer o material, buscando respostas para indagações como:

- O que lhe sugere o título?
- Observe o conjunto temático da unidade. Que reflexões suscitam?
- Quais os temas tratados?
- Já tem alguns conhecimentos acerca dos temas?
- O que apresentam de inovação para você?
- E as atividades, o que propõem?
- Você conhece as referências apresentadas?
- Conhece outras referências que complementam os temas abordados?

São raros os textos de estudo que, logo no primeiro contato, revelam-se perfeitamente claros e compreensíveis. Seja curioso(a): busque no dicionário o sentido dos termos desconhecidos e verifique seu significado no contexto da leitura.

Se a ideia central não estiver explícita, insista, procurando-a nos pormenores, nas entrelinhas.

Quando essa procura se tornar um hábito, a dificuldade desaparecerá.

Intelecção da leitura

1º nível: Pré-leitura

Corresponde à sondagem prévia, uma exploração do material a ser estudado, para dele obter um conhecimento global.

Com a pré-leitura, adquire-se uma visão geral e resumida do todo, um esquema mínimo para estudar com proveito e entender mais facilmente. Ela desperta interesse, curiosidade e aumenta a motivação para o estudo.

Algumas perguntas podem auxiliar na pré-compreensão do estudo:

- O que já conheço ou li deste tema?
- Qual é o ponto fundamental do tema explorado?
- Por que ele tem determinada estrutura ou organização?
- Por que ele se apresenta neste formato?

À medida que a pré-compreensão é maior, mais desenvolvida, tanto mais fácil será a intelecção da leitura.

2º nível: Leitura

A maneira de fazer a leitura depende qualitativamente da natureza do objeto de estudo. E aproveita-se tanto mais quanto mais claramente se tem em mente a finalidade do estudo e um quadro de referência em que ele se insere. À medida que um estudo vem responder a questões concretas, a objetivos bem definidos, a interesses e desejos explícitos, mais se faz proveitoso.

Conhecer o significado das palavras facilita o entendimento do assunto. Por isso, recomenda-se anotar as palavras desconhecidas, recorrendo ao dicionário (geral ou especializado) para verificar o significado, e criar, se necessário, um pequeno glossário para uso próprio. Em alguns casos, o conhecimento da composição etimológica (origem) da palavra favorece entender outras novas.

Captação das ideias centrais

Para melhor aproveitamento e intelecção de uma leitura, é importante distinguir o conceito central dos pormenores, ainda que importantes. Os outros elementos estão postos para explicitar a ideia central como: explicação, exemplo, ilustração, desenvolvimento, demonstração, prova, dedução.

Fazer pequenos esquemas das leituras é um exercício fundamental. Vai se criando a facilidade de entender os textos sempre dentro de esquemas e também se adquire a capacidade de fazer depois esquemas próprios com maior facilidade.

Pequenas repetições

O rendimento da leitura aumenta pela prática de pequenas repetições.

Em breves pausas, ao longo da leitura, é válido repetir para si o lido no seu essencial. Para facilitar essa repetição, já durante a leitura, assinalam-se as ideias principais.

Deste modo, no fim desse processo, basta percorrer as ideias ou passagens anotadas para se ter uma noção dos conceitos-chave e dos elementos essenciais. Procura-se, então, ordená-los em esquemas e sínteses provisórias.

3º nível: Pós-leitura

No fim da leitura, faz-se uma rápida repetição e verificação de todo o lido. É a hora de verificar, avaliar, rever, repassar, fazer um exame retrospectivo e elaborar para si uma ideia sintética do que leu, por meio de procedimento semelhante à pré-leitura.

Nesse momento, ajudam as seguintes perguntas:

- Estou de acordo com o que li? As conclusões estão em sintonia com o que eu pensava até então? Se não, por quê?
- Consigo distinguir fatos de opiniões? Teses de hipóteses? Verdades assertivas de posições opinativas?
- As conclusões respondem aos argumentos indicados, aos fatos apresentados?
- Seria possível concluir de outra maneira?

Na pós-leitura, fecha-se a tríade didática para abordar um tema, um texto: síntese-análise-síntese. Começou-se, na pré-leitura, com uma rápida síntese. Durante a leitura, fez-se a análise. Na pós-leitura, faz-se de novo uma síntese, porém mais consistente e rica que a inicial. Esta se exprime, sobretudo, na forma de um esquema, que organiza as principais ideias, explicita-lhes a estrutura lógica e a articulação interna.

Texto adaptado do Guia do Aluno do Curso Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem (PERROTA, 2002). Condensado e adaptado de Libanio (2001, cap. 13).

Faça esquemas, sínteses e as atividades propostas nos textos. Você pode registrar sua produção no AVA, utilizando a ferramenta “Anotações”. Logo adiante, você vai conhecer a importância delas.

Agora, a interlocução entre você e o autor chega ao clímax. O diálogo se intensifica, porque você já tem elementos suficientes para inferir; interpretar; interpelar o autor; comparar as ideias do autor com as de outros autores, com as suas próprias leituras e experiências; e assumir uma posição sobre o que leu.

Encerrada a pós-leitura, reflita sobre sua produção – esquemas, sínteses e outras atividades realizadas. Algumas ideias irão revelar fragilidades; outras ganharão maior consistência e, até mesmo, estimularão novas reflexões. Elabore uma nova síntese.

Como você já sabe, muitos são os textos disponíveis para leitura durante o curso, tanto no material didático impresso como no AVA ou em outros suportes. Explore todo o potencial que apresentam. Quando for realizar as leituras, lembre-se das sugestões de Paulo Freire e Libanio, importantes educadores em cujas ideias buscamos subsídios para elaborar essas poucas linhas para você.

O ato de articular o pensar e o agir: a construção do trabalho de conclusão de curso

A opção pelo TCC realizado coletivamente deve ser justificada seja pela natureza do objeto de estudo seja pela metodologia adotada. Um requisito para a elaboração coletiva é explicitar a contribuição pessoal de cada estudante na construção do trabalho.

Individual ou coletivo, o TCC exige um planejamento cuidadoso desde o início do curso.

O TCC é um trabalho acadêmico realizado em cursos de especialização. Nos cursos de educação a distância da ENSP, o TCC é desenvolvido sob a orientação do tutor-docente, podendo ser realizado individual ou coletivamente.

Na perspectiva político-pedagógica da CDEAD/ENSP/Fiocruz, o TCC é uma etapa fundamental do processo de construção de conhecimentos em que se prioriza a análise teoria-prática, favorecida pela abordagem conceitual adotada no curso, e o estímulo à reflexão e à expressão do pensamento dos alunos sobre um tema específico da área da saúde pública, de relevância social e científica. Portanto, tem papel estratégico no curso porque materializa objetos de estudo e proposição de ações que pretendem resultar em benefícios para a sociedade (ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SERGIO AROUCA, 2016).

Diretrizes para a elaboração do TCC

O TCC integra o processo de formação de profissionais a serviço da consolidação do SUS, conscientes e comprometidos com a transformação das realidades nas quais estão inseridos. Nessa perspectiva, pretende sistematizar o conhecimento relevante (re)construído no processo de qualificação do aluno, em termos intelectuais e profissionais e no âmbito da temática explorada por cada curso. Portanto, deve exprimir a aquisição/consolidação de um “novo olhar” sobre a prática social e a atividade profissional capaz de imprimir mudanças nos sujeitos e em seus contextos.

Amplia-se, assim, o sentido do TCC para além de um trabalho “de final” ou “no fim do curso”, destituído de uma dimensão formativa, “burocratizado”, representante da rigidez metodológica e não de um saudável rigor acadêmico-pedagógico. Com essa compreensão, sugere-se que na produção do TCC você considere:

- a) a escolha de um tema significativo que permita explorar ou aprofundar questões emergentes da prática social e da inserção profissional do aluno;
- b) o exercício da ação-reflexão autônoma, significativa, qualificada e emancipadora do aluno envolvido no processo de ensino-aprendizagem, no âmbito da relação trabalho-saúde-educação;
- c) a demonstração da capacidade político-reflexiva e propositiva do aluno e do processo formativo vivenciado;
- d) a construção individual e/ou coletiva sistematizada de acordo com a opção teórica-metodológica adotada, que expresse a contribuição pessoal de cada um, combinando a síntese pessoal com a pluralidade de olhares do grupo;
- e) a adoção de linguagens, meios ou formas adequados para expressar as intencionalidades definidas nos projetos de TCC;
- f) a elaboração do TCC de acordo com a proposta do curso.

Para subsidiar a elaboração do seu TCC, recomendamos a leitura do texto “Notas para elaboração de projetos de investigação científica e projetos de intervenção”, de Suely Ferreira Deslandes, pesquisadora da Fiocruz, disponível no AVA do curso. Nele, a autora apresenta e comenta vários conceitos relacionados à elaboração de um projeto de intervenção como o que você precisará desenvolver.

Estrutura e desenvolvimento do TCC

Os trabalhos acadêmicos, produzidos nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, têm requisitos de construção e apresentação. Em primeiro lugar, devem ser redigidos com linguagem simples e direta, possuir clareza suficiente para que qualquer leitor interessado no tema possa compreendê-los. Isso quer dizer que a redação do texto não deve permitir interpretações diversas das que o aluno deseja comunicar. Um bom estilo de escrita, que motiva o leitor a continuar, requer escolher a palavra certa, evitar ambiguidades, apresentar as ideias ordenadamente (MOREIRA, 2008).

Durante a leitura do texto da pesquisadora Suely Ferreira Deslandes, use os elementos práticos sugeridos por Libanio (2001) para vivenciar a tríade didática (síntese-análise-síntese) inerente aos atos de estudar e pesquisar.

Hoje, infelizmente, compram-se e vendem-se, como qualquer outra mercadoria, trabalhos acadêmicos de qualquer área, o que representa comportamento eticamente reprovável e facilmente identificado pelo “olhar crítico” dos professores, com ajuda de softwares elaborados com essa finalidade. O problema ocorre em cursos presenciais e a distância e tem diferentes feições, que vão desde a cópia sem indicação de autoria de vários parágrafos até a apresentação de trabalhos feitos sob encomenda. Perde-se aí a possibilidade de reflexão, de crescimento pessoal e profissional, além, é claro, do direito ao certificado do curso (BONFIM, 2009).

A estrutura de trabalhos acadêmicos é definida pela NBR 14724 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICA, 2011a) e composta pelas partes externa e interna. Na externa, a capa é um elemento obrigatório. A parte interna compreende três elementos: pré-textuais, textuais e pós-textuais.

A estrutura do trabalho pode variar de acordo com a alternativa de TCC adotada. Ou seja, alguns elementos essenciais numa monografia, necessariamente não se aplicam a um artigo, projeto de pesquisa ou investigação, ou mesmo a um projeto de intervenção, por exemplo.

O quadro, a seguir, apresenta uma síntese dos elementos da parte interna do TCC, com a especificação dos obrigatórios e dos opcionais.

Síntese dos elementos para elaboração de um TCC

Elementos pré-textuais	Obrigatório	Opcional
Folha de rosto		
Errata		
Folha de aprovação		
Dedicatória		
Agradecimentos		
Epígrafe		
Resumo em língua nacional ¹ /Palavras-chave ²		
Resumo em língua estrangeira/Palavras-chave em língua estrangeira		
Lista de ilustrações	Se houver	
Lista de tabelas	Se houver	
Lista de abreviaturas e siglas	Se houver	
Lista de símbolos	Se houver	
Sumário		
Elementos textuais	Obrigatório	Opcional
Introdução/Apresentação do projeto/Descrição do tema e do problema/Justificativa/Objetivo geral/Objetivos específicos		
Revisão de literatura		
Metodologia/Público-alvo/Abrangência/Descrição da ação/Cronograma/Recursos/Parcerias e articulação intersetorial na perspectiva do trabalho em rede		
Acompanhamento e Avaliação		
Considerações finais		
Elementos pós-textuais	Obrigatório	Opcional
Referências		
Anexos		

1 Elaborado de acordo com a ABNT NBR 6028:2003.

2 Palavras representativas do conteúdo do documento, escolhidas, de preferência, em vocabulário controlado (adaptado de ABNT, 2003b) que, na ENSP, refere-se aos Descritores das Ciências da Saúde (DECS/Bireme).

Dentre os elementos pré e pós-textuais, o **resumo** e as **referências** são obrigatórios em todas as alternativas de TCC, enquanto o **sumário** não é obrigatório apenas para **artigos**. Para elaboração das referências, consulte as “Orientações para elaboração do TCC” (ENSP, 2016). A **folha de rosto** é a fonte principal de identificação do TCC.

Elementos textuais

Os elementos textuais são comuns a todas as alternativas de TCC, embora possam ter algumas variações na sua organização, particularmente nos projetos de intervenção. São eles:

- **Introdução:** aqui, o(a) autor(a) apresenta o tema (o objeto) estudado com um breve histórico do que foi encontrado na literatura, a **justificativa do estudo** e a relevância do tema e, finalmente, os **objetivos do trabalho**. Os objetivos podem estar em um item específico, com numeração própria, considerando sua relevância para o conjunto do trabalho.
- **Referencial teórico ou marco teórico-conceitual:** apresenta a definição de conceitos-chaves, e o que já foi produzido, analisado e debatido sobre o tema. É importante que seja construído e analisado com objetividade, coerência lógica e consistência, de modo a demonstrar o conhecimento do aluno sobre o tema e a relevância do estudo a que se propõe desenvolver. Pode ser organizado em itens e subitens para dar maior clareza a exposição. Quando o TCC é uma pesquisa bibliográfica, o referencial teórico não deve incluir as referências selecionadas para análise.
- **Metodologia:** inclui a descrição das etapas do estudo, o critério de seleção e a descrição da casuística estudada, os métodos relacionados às etapas da pesquisa e o tipo de análise realizada. Devem ser consideradas, também, as questões éticas da pesquisa que envolvem seres humanos, direta ou indiretamente. Nesse caso, deve constar o número de aprovação fornecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/ ENSP). Essa exigência não é aplicável aos estudos realizados com dados e/ou fontes de acesso irrestrito. No caso do projeto de intervenção, a casuística do estudo e os métodos são relacionados ao passo a passo da intervenção que se pretende realizar ou aprimorar.
- **Resultados:** devem ser apresentados de forma clara e objetiva para facilitar a compreensão do exposto. Neles, são descritos os dados obtidos. Recomenda-se utilizar tabelas, quadros e figuras em busca de objetividade, mas de modo a evitar a superposição dos dados com o texto. No caso de projeto de intervenção, descrevem-se os resultados que se espera alcançar com as ações a serem realizadas.

Os elementos textuais são discutidos e aprofundados no texto “Notas para elaboração de projetos de investigação científica e projetos de intervenção”, já recomendado para leitura.

- **Considerações finais ou conclusões:** correspondem à seção final do estudo, na qual são apresentadas as deduções extraídas dos resultados encontrados ou levantadas ao longo da discussão do assunto. Ou seja, é nessa seção do TCC que o(a) autor(a) infere com base nas discussões já apresentadas. Relacionam-se, diretamente, com os objetivos do estudo e/ou com as hipóteses levantadas. Devem ser elaboradas de forma clara e objetiva. Não devem incluir dados quantitativos, tampouco apresentar resultados passíveis de questionamento ou discussão. Ademais, é importante terminar o trabalho com a apresentação dos limites do estudo e a indicação de novas questões, que poderão inspirar o desenvolvimento de outros trabalhos relacionados ao tema investigado. ■

Durante a construção do TCC, mantenha diálogo constante com seu tutor. A interação entre vocês é imprescindível para compartilhar não só orientações sobre a escolha do tema, a elaboração da justificativa e dos objetivos, as definições conceituais, a metodologia, o cronograma das atividades, como também leituras importantes referentes ao tema do seu trabalho, ou sobre a estruturação propriamente dita do TCC.

Como fazer referências e citações no TCC

Nos trabalhos acadêmicos, as **referências** são elementos obrigatórios e as **citações**, muitos usuais, objetivam enriquecer o texto. Por isso, incluímos, neste caderno, algumas orientações sobre como padronizá-las.

Referência é a representação do documento citado no trabalho acadêmico. É o conjunto de elementos que identificam, no todo (livros, artigos, entre outros) ou em parte (capítulos de livros etc.), documentos impressos ou em diversos tipos de material (ARRUDA; CHAGAS, 2002).

Citações são as menções, no texto, de informações retiradas de outras publicações consultadas, com a finalidade de esclarecer ou complementar as ideias do autor. Podem ser:

- diretas: transcrição textual (literal) de conceitos ou partes de textos de outro autor;
- indiretas: transcrição redigida pelo autor do trabalho embasada em ideias de outros autores. Deve-se indicar a fonte de onde foi retirada

Com o crescimento da produção intelectual em diversos suportes físicos e virtuais, intensificou-se a necessidade de se estabelecer uma uniformização de diretrizes e normas que garantam o reconhecimento e entendimento desses suportes em níveis nacional e internacional. Achamos importante que você se organize, desde o início do curso, para incorporá-las aos textos que gradualmente irá produzir. É mais uma competência estimulada no curso para você aplicar nas produções que realiza na vida profissional.

Existem hoje vários padrões de apresentação dos resultados das pesquisas e de novos conceitos, facilitando a transmissão dos conhecimentos de maneira organizada (ARRUDA; CHAGAS, 2002). Considerando importante a orientação e a padronização na forma de apresentação de trabalhos acadêmicos, apresentamos as orientações a seguir, com base nas Normas NBR 6023, de 2018, e NBR 10520, de agosto de 2002, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que é um Fórum Nacional de Normalização.

É importante ressaltar que há outras normas. Por exemplo: na área da saúde, a norma adotada, de modo geral, tem sido a Vancouver, utilizada em vários periódicos nacionais e internacionais. Assim, no momento de redigir um artigo científico e enviá-lo para publicação, é importante conhecer qual norma é utilizada pelo periódico selecionado.

Você deve se basear nesses exemplos para fazer as atividades e avaliações solicitadas no curso.

Referências por tipo de autoria

❑ Autor pessoal

ROUQUAYROL, M. Z.; ALMEIDA FILHO, N. *Epidemiologia e saúde*. Rio de Janeiro: MEDSI, 1999.

- Quando houver até três autores, todos devem ser indicados. E quando houver quatro ou mais autores, convém indicar todos, embora não seja obrigatório, especialmente se a quantidade de autores é muito extensa. Nesses casos, é permitido indicar apenas o primeiro nome seguido de *et al.* Importante: se adotar a indicação de todos, em todas as referências todos os autores deverão ser indicados.

URANI, A.; MOREIRA, A.; FERREIRA, M. A. R.; GOTTSALK, H. *Constituição de uma matriz de contabilidade social para o Brasil*. Brasília, DF: Ipea, 1994.

- Quando existir um organizador ou compilador, editor, coordenador, deve-se indicar essa função com os termos org., comp., ed. ou coord., respectivamente:
SANTOS, E. M.; NATAL, S. (org.). *Dimensão técnico-operacional: unidade didático-pedagógica: modelo lógico do programa*. Rio de Janeiro: Abrasco, 2005. v. 2, p. 7-15.

❑ Autor entidade (órgãos do governo, empresas, congressos etc.)

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Catálogo de tese da Universidade de São Paulo, 1992*. São Paulo: Edusp, 1993.

Referências por tipo de publicação

❑ Livro

BECKER, H. S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1994.

❑ Capítulo de livro

REICHENHEIM, M. E.; MORAES, C. L. Buscando a qualidade das informações em pesquisas epidemiológicas. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. (org.). *Caminhos do pensamento: epistemologia e método*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

❑ Artigo de periódico

GARBIN, C. A. S. *et al.* Violência doméstica: análise das lesões em mulheres. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, p. 2567-2573, 2006.

❑ Artigo de jornal

LEONI, R. Novos métodos de gestão para garantir resultados. *O Globo*, Rio de Janeiro, p. 3, 6 ago. 2000. Boa Chance.

❑ Legislação

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n. 1.356, de 23 de junho de 2006. Institui incentivo aos estados, Distrito Federal e aos municípios para a Vigilância de Acidentes e Violências em Serviços Sentinela, com recursos da Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n.186, p. 49, 27 set. 2006.

❑ Trabalho apresentado em evento

SABROZA, P. C. Globalização e saúde: impacto nos perfis epidemiológicos das populações. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EPIDEMIOLOGIA, 4., 1998, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Abrasco, 1998.

❑ Tese

LIPPI, J. R. S. *Tentativa de suicídio associada à violência física, psicológica e sexual contra a criança e o adolescente*. 2003. Tese (Doutorado em Saúde da Criança e da Mulher) – Instituto Fernandes Figueira, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2003.

❑ Dissertação

PEÑUELA, P. M. *Uma análise sócio-semiótica de propagandas antidrogas*. 1999. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 1999.

❑ Documentos em formato eletrônico ou disponível na internet

A referência mantém o formato, como exemplificamos para cada tipo de publicação. Incluem-se notas ao final, de acordo com o caso:

• Se disponível em CD

KOOGAN, A.; HOUAISS, A. (ed.). *Enciclopédia e dicionário digital* 98. São Paulo: Delta, 1998. 1 CD.

- Se disponível na internet
PINHEIRO, R.; FERLA, A.; SILVA JUNIOR, A. G. Integrality in the population's health care programs. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 343-349, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v12n2/a10v12n2.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2007.

Citações

- ❑ Deve-se indicar a citação pelo sobrenome do autor, seguido da data de publicação. São duas as citações:
 - Se estiver dentro de parênteses:
(FREIRE, 1989).
 - Se estiver na sentença, dentro do texto:
"De acordo com Freire (1989)..."
- ❑ Além disso, indica-se também a página consultada, quando a citação for direta, ou seja, literal. Em citação indireta, a indicação da página é opcional:
(KRUG *et al.*, 2002, p. 5).
- ❑ Quando a obra citada possuir dois ou mais autores, e estiverem dentro dos parênteses, todos são citados e interligados pelo ponto e vírgula:
(ROUQUAYROL; ALMEIDA FILHO, 1999).
- ❑ Quando os autores estiverem inseridos no texto, interligam-se pela vogal "e":
"Segundo Rouquayrol e Almeida Filho (1999)..."
- ❑ Quando a obra citada possuir mais de três autores, indica-se o primeiro autor seguido da expressão *et al.* ou indicam-se os demais autores, de acordo com a referência.
"Segundo Minayo *et al.* (1999)..."
ou
"...de acordo com o objetivo da pesquisa (MINAYO *et al.*, 1999) ..."
- ❑ Citação direta com até três linhas
Os autores dizem que "[...] temos de nos arranjar com os pais que o destino nos deu[...] Embora a criança não seja simplesmente passiva no processo de sua socialização, são os adultos que estabelecem as regras do jogo (BERGER; LUCKMANN, 2002)".



Para saber mais sobre como apresentar citações e referências para as atividades do curso, você pode consultar as duas importantes normas da ABNT:

- NBR 10520:2002 – Informação e documentação: citações em documentos;
- NBR 6023:2018 – Informação e documentação: referências, elaboração.

Leia também o texto “Normas de referência e de citações: complementos para publicações”, de Susana Margaret de Arruda e Joseane Chagas (2002).

■ Citação direta com mais de três linhas

A ingenuidade do discurso que fala da “objetividade” que deixa totalmente fora da questão a subjetividade, a qual experimenta e conhece e é a única que produz de maneira verdadeiramente concreta; a ingenuidade do cientista da natureza e do mundo em geral é cego para o fato de que todas as verdades que ele entende como objetivas, e mesmo o próprio mundo objetivo que é o substrato de suas fórmulas, é a própria configuração de vida (HUSSERL, 1980, p. 16).

■ Citação indireta

O leite materno nos primeiros meses de vida singulariza um exemplo excepcional nesse sentido. Essas características impõem a necessidade de uma alimentação variada, de modo que a diversificação possa resultar na oferta combinada de toda a variedade de nutrientes necessários ao organismo (WILLIAM, 1997).

■ Citação de citação

Segue-se a ordem dos elementos: sobrenome do autor citado, data do autor citado seguido da expressão *apud* e, após ela, o nome do autor da obra consultada. Referencia-se somente a obra consultada:

“Souza (2000 *apud* PEREIRA, 2002) comenta que...”

ou

“(SOUZA 2000 *apud* PEREIRA, 2002)...”

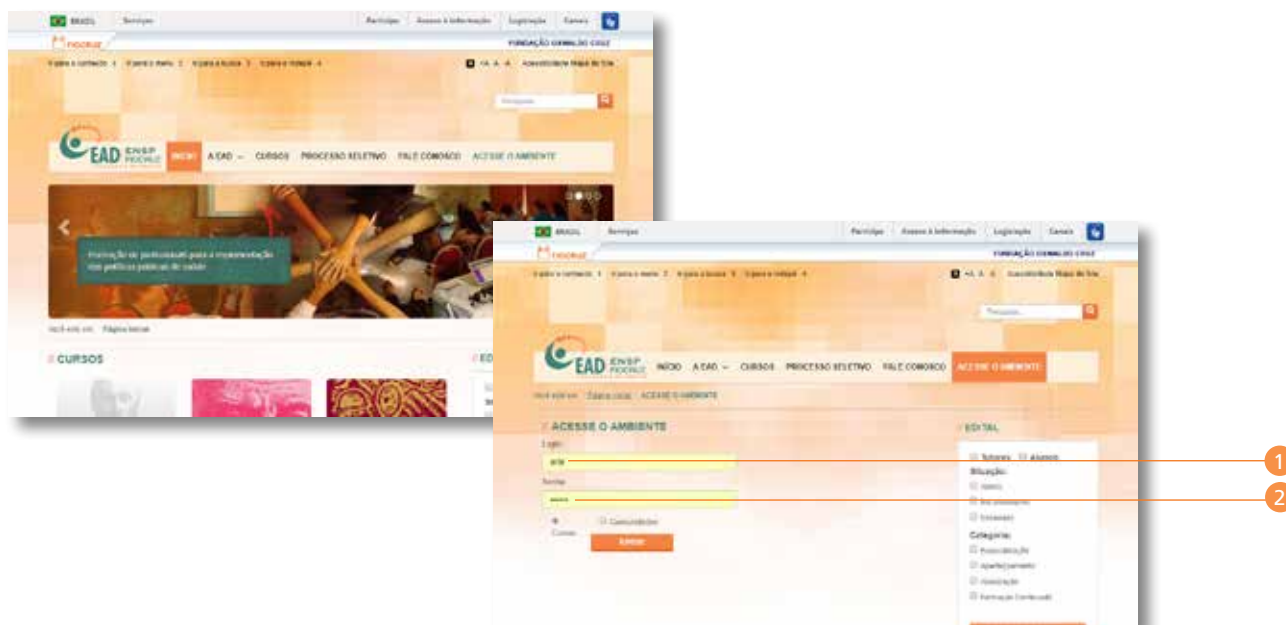
V | Orientações para o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem Viask

O ambiente virtual de aprendizagem

Este é o lugar certo para você encontrar, com rapidez, as novidades do curso do qual você participa, para fazer contatos, conhecer outros alunos, trocar ideias, buscar dicas e informações úteis, além de conhecer um pouco mais sobre a experiência de educação a distância da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, da Fundação Oswaldo Cruz (ENSP/Fiocruz).

Comece visitando o portal dos cursos de educação a distância da ENSP no endereço <http://www.ead.fiocruz.br>.

Figura 1 – Página inicial do portal dos cursos de educação a distância da ENSP



No portal dos cursos de educação a distância da ENSP você terá acesso ao ambiente virtual de aprendizagem do curso, usando seus respectivos login ❶ (matrícula na CDEAD) e senha ❷, previamente enviados.

Como já vimos, o ambiente Viask é um *software* desenvolvido para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem a distância. Ele é composto de telas que permitem a você navegar no ambiente; utilizar ferramentas interativas de comunicação; desenvolver atividades em equipe de forma colaborativa; consultar documentos na biblioteca da turma; receber e trocar informações sobre o curso; enviar as atividades para o tutor; acompanhar seu desempenho; inserir links de seu interesse e outras especificidades que irá conhecer gradativamente.

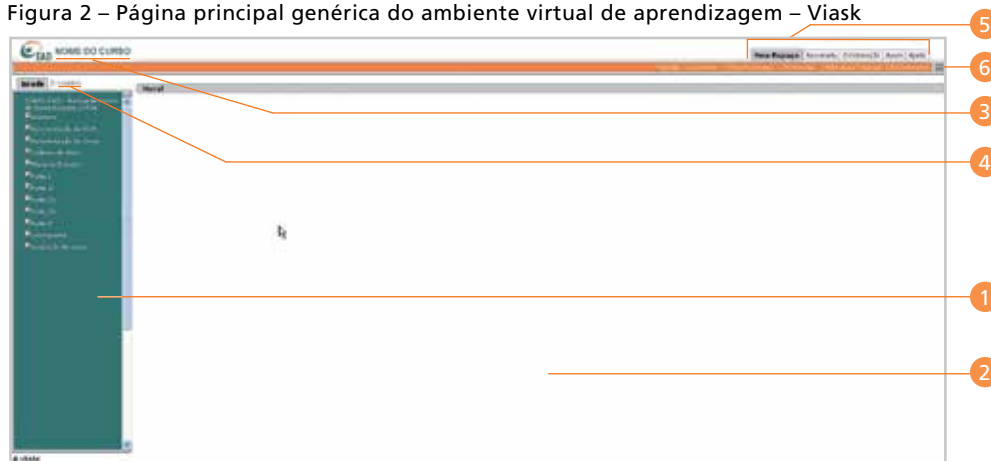
Para facilitar o manuseio dessas orientações e ajudá-lo a encontrar mais rapidamente as informações que você procura, apresentamos, a seguir, todos os itens dessa parte do caderno com o respectivo número da página.

Composição do ambiente	109
Grade de navegação no conteúdo	109
Área de conteúdo	110
Identificação do curso	111
Identificação do usuário	111
Menu de ferramentas	112
Saída do ambiente	112
O menu de ferramentas	112
Grupo Meu Espaço	113
Agenda	113
Contatos	113
Sites Favoritos	117
Anotações	117
Biblioteca Pessoal	117
Desempenho.....	118
Grupo Secretaria	118
Mural	118
Perfil	119
Envio de Atividades	120
Grupo Colaboração	123
Fórum	124
Chat	133
Grupo Apoio	135
Biblioteca	135
Sites Sugeridos	138
Log Chat	138
Grupo Ajuda	138
Como usar?	139
Mapa do Site	139
Fale com o Tutor	139
Configurações recomendadas para a utilização do Viask	144

Composição do ambiente

Uma vez conectado ao Viask, você terá acesso à página principal do ambiente virtual de aprendizagem de seu curso, e seu nome aparecerá logo acima da grade **1**, no canto superior esquerdo. Veja o que mostra a página principal do Viask para os cursos de educação a distância desenvolvidos pela ENSP (Figura 2).

Figura 2 – Página principal genérica do ambiente virtual de aprendizagem – Viask



Como você observou na Figura 2, a página principal do ambiente Viask está organizada da seguinte forma:

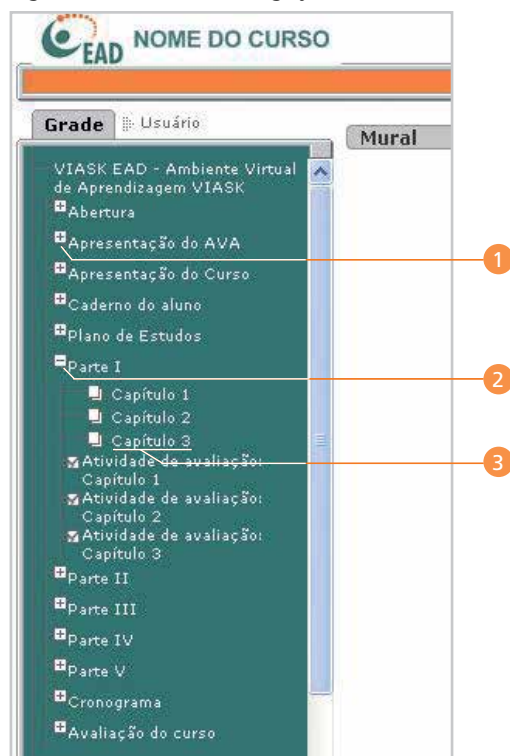
- 1** Grade – à esquerda da tela principal
- 2** Área do conteúdo – na área central da tela principal
- 3** Identificação do curso – no canto superior esquerdo
- 4** Identificação do usuário – no canto superior esquerdo
- 5** Menu de ferramentas – no canto superior direito
- 6** Botão de saída do ambiente – no canto direito do menu de ferramentas

Conheça melhor cada um desses elementos.

Grade de navegação no conteúdo

É a apresentação do conteúdo, de forma organizada (unidades ou partes, capítulos ou módulos) e sequencial. Essas unidades de aprendizagem ou partes possuem conteúdos e atividades. A grade também é denominada grade de navegação de conteúdo.

Figura 3 – Grade de navegação de conteúdo



- 1 Para visualizar os tópicos referentes a um determinado tema, clique no botão **Expandir** , situado ao lado do tema desejado.
- 2 Quando terminar sua consulta, clique no botão **Comprimir** , e a grade voltará à organização inicial.
- 3 Na forma expandida, você poderá visualizar o conteúdo dos tópicos da grade e as atividades propostas. Para isso, clique no título que se encontra ao lado do ícone , como mostra a Figura 3.

Importante!

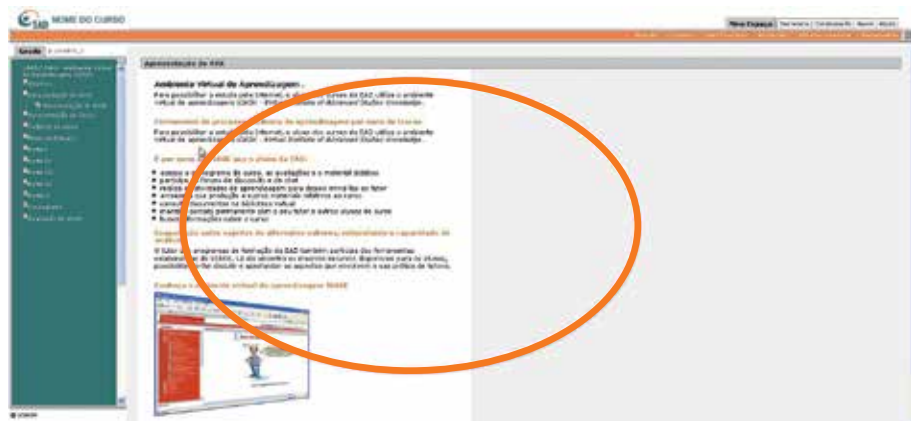
Para acessar os grupos de ferramentas (veja o detalhamento adiante), é preciso comprimir todos os tópicos da grade (todos os botões devem estar com o ícone )

Área de conteúdo

É onde aparecem, quando expandidos, efetivamente, todos os links da grade de navegação: os conteúdos, a abertura do curso, o caderno do

aluno, os textos, os vídeos, as imagens, as atividades, a biblioteca, o cronograma do curso, os formulários de avaliação do curso, além das mensagens postadas no Mural e o Mapa do Site (Figura 4).

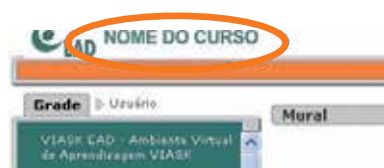
Figura 4 – Área de conteúdo



Identificação do curso

Exibe o nome do curso que está sendo ministrado para aquele usuário. Isso pode ser verificado pela imagem e pelo nome principal na grade (Figura 5).

Figura 5 – Identificação do curso (exemplo)



Identificação do usuário

Apresenta o nome do usuário que está acessando o ambiente (Figura 6).

Figura 6 – Identificação do usuário (exemplo)



Menu de ferramentas

Este menu é composto de ferramentas que constituem o Viask, como você pode ver na Figura 7. Essas ferramentas estão organizadas em cinco grupos: Meu Espaço; Secretaria; Colaboração; Apoio e Ajuda.

Esses grupos serão detalhados mais adiante.

Figura 7 – Menu de ferramentas (exemplo)



Importante!

As ferramentas disponíveis no menu variam de acordo com o curso e o perfil. Para verificar todas as ferramentas disponíveis para você, acesse **Ajuda** ⇒ **Mapa do Site**.

Saída do ambiente

Para sair do ambiente, clique no botão **Sair** , ao lado direito do menu de ferramentas.

Importante!

Não feche o seu navegador antes de clicar no botão **Sair** . Se você esquecer esse procedimento e desejar retornar ao ambiente, ficará sem acesso por alguns minutos. Nesse caso, você verá a mensagem: "Usuário já logado". Se isso ocorrer, aguarde um período de aproximadamente cinco minutos e tente entrar no ambiente de novo.

O menu de ferramentas

Como apresentado anteriormente (Figura 7), o menu de ferramentas é composto dos seguintes grupos:

- ☐ Meu Espaço
- ☐ Secretaria
- ☐ Colaboração
- ☐ Apoio
- ☐ Ajuda

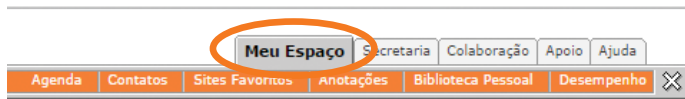
Observe o detalhamento e as possibilidades desses grupos.

Grupo Meu Espaço

Este espaço é reservado exclusivamente para você, e nenhum outro usuário do Viask tem acesso. Nesse grupo (Figura 8), você terá acesso a importantes ferramentas: Agenda, Contatos, Sites Favoritos, Anotações, Biblioteca Pessoal e Desempenho.

Essas ferramentas podem ajudá-lo na organização e no monitoramento de seus estudos.

Figura 8 – Grupo Meu Espaço no menu de ferramentas



Agenda

Permite que você inclua, visualize, modifique e apague seus eventos e compromissos, particulares ou acadêmicos. Para saber mais, acesse o grupo **Ajuda** ⇒ **Como usar?** e selecione a ferramenta **Agenda**.

Contatos

Ferramenta de comunicação entre usuários do Viask de forma síncrona (ocorre temporalmente ou ao mesmo tempo) e assíncrona (ocorre de forma atemporal ou em tempos diferentes).

A comunicação síncrona só é possível quando você está conectado e visualiza os usuários com os quais quer se comunicar e também estão conectados. Nesse caso, o nome do usuário aparecerá na cor azul, e você poderá escolher entre um bate-papo/chat usuário-usuário, o envio de mensagem instantânea e o envio de e-mail. Quando o nome do usuário aparecer na cor vermelha, significa que ele está desconectado. Nesse caso, a única possibilidade de comunicação é o envio de e-mail.

Importante!

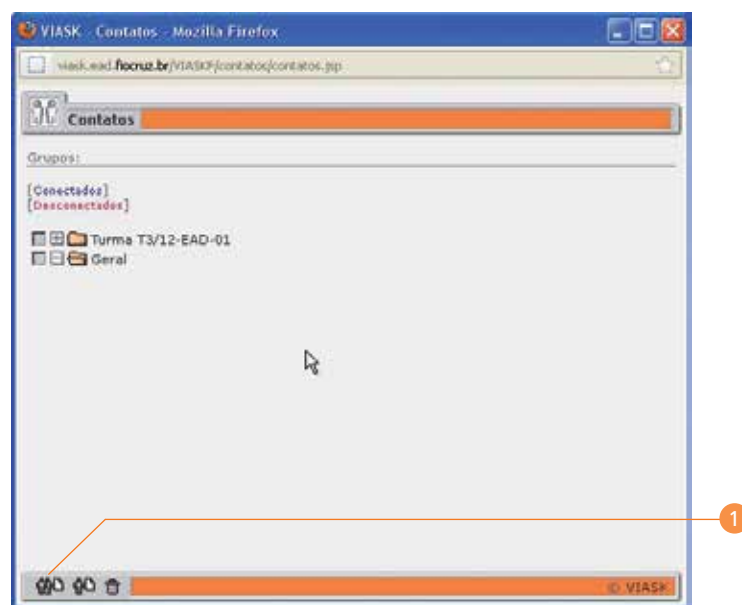
- Todos os usuários da sua turma (alunos e tutor) já estão cadastrados em uma pasta específica com o nome da turma. Veja a Figura 9 a seguir.
- Para outros participantes que têm acesso ao Viask (alunos de outras turmas e tutores, coordenação do curso e orientadores), será preciso cadastrá-los em uma nova pasta a ser criada por você.

Vejamos, agora, como proceder em algumas situações.

Inserir um novo contato

Clique no menu de ferramentas do Viask, no grupo **Meu Espaço** ⇒ **Contatos**, o que dará origem à seguinte tela (Figura 9):

Figura 9 – Tela de Contatos



- 1 Crie e dê um nome para uma nova pasta em que você irá armazenar os novos contatos.

Importante!

A ferramenta **Contatos** permite que você busque, no Viask, os usuários cadastrados. Essa busca poderá ser feita de duas maneiras.

1ª – Consulta pelo nome do usuário cadastrado, denominada busca específica

O nome a ser procurado (do novo contato) deve ser digitado exatamente como consta no Viask. Você deve tentar diferentes grafias para o mesmo nome. Por exemplo:

Mateus ou Matheus, Sonia ou Sônia, Cibele ou Cibelle.

Tenha cuidado com homônimos.

2ª – Consulta pelo perfil do usuário cadastrado, denominada busca geral

Nos cursos de educação a distância da ENSP, temos os seguintes perfis: aluno, tutor, orientador, coordenador e pedagógico. Além disso, na ferramenta Contatos, você também poderá:

- Convidar para bate-papo privado
- Enviar mensagem instantânea
- Enviar mensagem para e-mail

Sugerimos a leitura do passo a passo no tutorial do Viask, no grupo **Ajuda**, antes de colocar em prática essas possibilidades de comunicação.

Visualizar contatos

- 1 Para visualizar os contatos, clique no botão **Expandir**  da pasta desejada. Feito isso, todos os contatos dessa pasta serão listados na tela (Figura 10). Repare na figura que, após expandido, o botão  muda para o botão **Comprimir**  e é apresentada sua lista de contatos para a determinada pasta.
- 2 Se o contato estiver *on-line*, ou seja, se estiver conectado ao ambiente naquele momento, o sistema indica o nome do usuário na cor azul (Figura 10).
- 3 Nesse caso, clicando sobre o nome do contato, o sistema permite o estabelecimento de uma conversação instantânea, por um bate-papo usuário-usuário, por meio de trocas de mensagens ou envio de e-mail, como apresentado na Figura 11.

Figura 10 – Lista de contatos

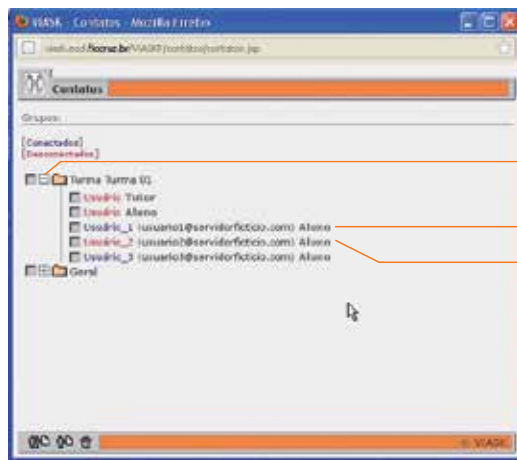
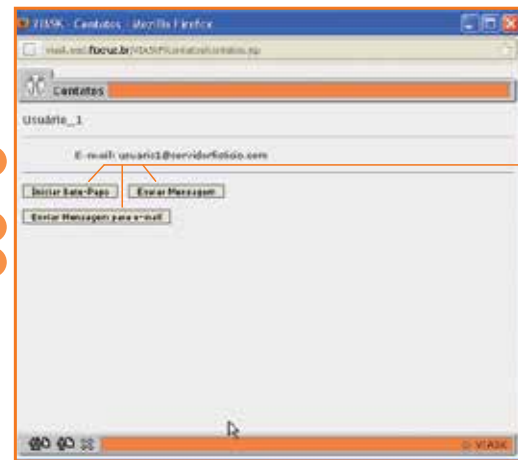
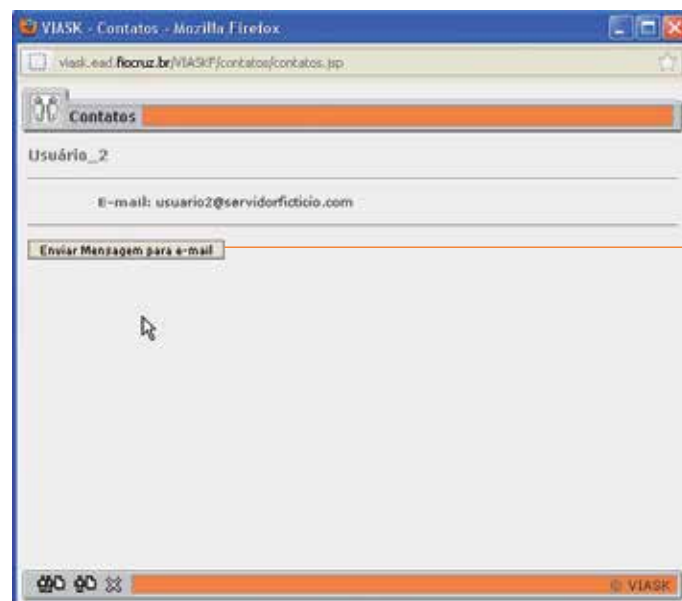


Figura 11 – Contato on-line



- 4 Se o contato estiver *off-line*, ou seja, não estiver conectado ao ambiente naquele momento, o sistema indica o nome do usuário na cor vermelha (Figura 10).
- 5 Nesse caso, clicando sobre o nome do contato, o sistema permite apenas o envio de uma mensagem por e-mail, conforme a Figura 12. Essa mensagem será enviada para o destinatário, com cópia para o seu próprio e-mail.

Figura 12 – Contato off-line



Sites Favoritos

Possibilita que o usuário armazene os links de seu interesse encontrados na internet. Para melhor organização dos links armazenados, você poderá agrupá-los em pastas, que deverão ser criadas por você de acordo com suas necessidades.

Para saber mais, acesse o grupo **Ajuda** ⇒ **Como usar?** e selecione a ferramenta **Sites Favoritos**.

Anotações

Permite que o usuário registre anotações para posterior consulta. O espaço disponível é para o registro de um texto de até 4 mil caracteres.

Para a melhor organização das anotações, crie pastas de acordo com a sua necessidade. Para saber mais, acesse o grupo **Ajuda** ⇒ **Como usar?** e selecione a ferramenta **Anotações**.

Importante!

Sempre que encontrar, no material impresso ou no ambiente virtual, as expressões “anote” ou “registre no bloco de notas” ou “diário” você pode utilizar a ferramenta **Anotações**. Lembre-se de que os registros só serão acessados/visualizados por você.

Biblioteca Pessoal

É um repositório para arquivos de diferentes mídias (documentos, vídeos, imagens e sons), permitindo a organização do seu material em pastas. Nessas pastas, você poderá adicionar, copiar, visualizar e modificar arquivos de seu interesse pessoal ou acadêmico.

O processo para a inclusão de arquivos na Biblioteca Pessoal é idêntico ao realizado para anexar arquivos a mensagens de e-mail. Em caso de dúvida, acesse o grupo **Ajuda** ⇒ **Como usar?**.

Importante!

Lembramos que a Biblioteca Pessoal só pode ser visualizada por você. Se desejar compartilhar algum arquivo, encaminhe por e-mail ou solicite a ajuda do tutor que, considerando a relevância e a pertinência do documento, poderá divulgá-lo em outro espaço do Viask.

Desempenho

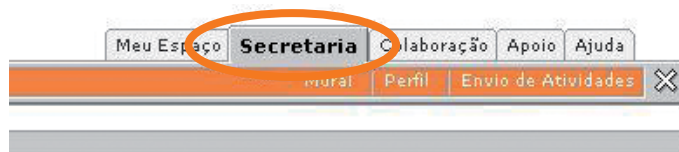
Com essa ferramenta, você irá acompanhar o seu desempenho no curso. Permite visualizar: perfil de navegação, resultado das avaliações com as datas das correções, notas e comentários do seu tutor, sua participação em fóruns e chats da turma. Além disso, você poderá visualizar seus últimos acessos ao ambiente e as estatísticas de acesso por ferramenta (gráfico).

Para fazer esse acompanhamento, clique no menu de ferramentas do Viask, no grupo **Meu Espaço** ⇒ **Desempenho**. As informações de seu desempenho e acessos ficarão à sua disposição.

Grupo Secretaria

Por meio deste outro grupo do menu (Figura 13), você terá acesso às seguintes ferramentas: Mural, Perfil e Envio de Atividades.

Figura 13 – Grupo Secretaria, no menu de ferramentas



Mural

Ferramenta de comunicação coletiva que permite aos alunos, tutores, orientadores de aprendizagem, coordenadores de curso e assessoria pedagógica da CDEAD publicarem informações de interesse geral e informativos atualizados relativos ao curso. Tais recados podem, assim, ser consultados por todos os usuários do respectivo curso.

Para saber mais, acesse o grupo **Ajuda** ⇒ **Como usar?** e selecione a ferramenta **Mural**.

Importante!

As mensagens no Mural só ficam visíveis durante 30 dias. Utilize esse espaço apenas para notícias e comunicados importantes! Para a publicação de suas dúvidas, utilize o grupo **Ajuda** ⇒ **Fale com o Tutor**.

Perfil

Por meio desta ferramenta, o usuário poderá trocar de curso ou de perfil (aluno, tutor, orientador, coordenador) sem que seja necessário sair e entrar novamente no ambiente. Essa ferramenta só será visualizada por você caso esteja cursando outro curso ao mesmo tempo, ou desempenhe diferentes funções (perfis) em cursos de educação a distância da ENSP.

Para utilizar essa ferramenta, clique em **Secretaria** ⇒ **Perfil**.

Figura 14 – Ferramenta Perfil



- ① Para alterar a turma, clique no botão ▾ e selecione a turma desejada.
- ② Selecione o perfil disponível.
- ③ Clique no botão **Confirma** .

Importante!

Caso você esteja matriculado em apenas uma turma, essa ferramenta não estará disponível. Para saber qual o seu perfil nesse momento, leia sempre a primeira frase da janela. Por exemplo, na Figura 14, aparece: “Você está acessando a plataforma Viask como Aluno da turma EAD”. Caso a frase permaneça a mesma, após clicar no botão **Confirma** , significa que seu perfil não foi alterado. Então, repita a alteração de Perfil.

Envio de Atividades

É por meio desta ferramenta que você enviará as atividades para seu tutor. Logo, é muito importante que você a utilize, uma vez que o sistema registra o dia e a hora do envio. Caso as suas dúvidas persistam, entre em contato com o seu tutor.

Para utilizar essa ferramenta, clique em **Secretaria ⇒ Envio de Atividades**.

- 1 Em seguida, clique na atividade que deseja enviar (Figura 15).

Figura 15 – Tela para o aluno selecionar a atividade a ser enviada



Atividade	Prazo
Avaliação diagnóstica	31/12/2011
Relatório 1	22/12/2013
Relatório 2	13/04/2014
Relatório 3	17/08/2014

Atividade	Situação	Data de Envio
Nenhuma atividade enviada.		

- 2 Depois de clicar na atividade, preencha os dados solicitados (Figura 16).

No espaço **Observação**, informe ao seu tutor suas impressões sobre a atividade desenvolvida.

Figura 16 – Tela para escrever suas observações e anexar o arquivo



Envio de Atividade

Unidade 1 - Módulo 1 - Atividade 1

Unidade 1 - Módulo 1

Atividade 1: Intervenções

Com base na discussão realizada no fórum e na leitura do texto "A importância da avaliação no contexto das políticas de saúde no Brasil", escolha três intervenções de seu local de trabalho que você gostaria de avaliar e associe com as concepções de avaliação discutidas. Explique por que você gostaria de avaliá-las e o que espera de sua avaliação. Lembre-se de que avaliar consiste em fazer um julgamento de valor sobre uma intervenção ou qualquer um de seus componentes, com o emprego de dispositivos que permitam fornecer informações científicamente válidas e socialmente legítimas, visando uma ação transformadora.

Objetivo: Unidade 1 - Módulo 1

Observação:

Arquivo:

3 Finalmente, clique no botão **Enviar**.

Figura 17 – Tela de envio da atividade

Envio de Atividade

Unidade I - Módulo 1 - Atividade 1

Unidade I - Módulo 1
Atividade 1: Intervenções

Com base na discussão realizada no fórum e na leitura do texto "A importância da avaliação no contexto das políticas de saúde no Brasil", escolha três intervenções de seu local de trabalho que você gostaria de avaliar e assessorar as concepções de avaliação discutidas. Explique por que você gostaria de avaliá-las e o que espera de sua avaliação. Lembre-se de que avaliar consiste em fazer um julgamento de valor sobre uma intervenção ou qualquer um de seus componentes, com o emprego de dispositivos que permitam fornecer informações cientificamente válidas e socialmente legítimas, visando uma ação transformadora.

Objetivo: Unidade I - Módulo 1

Observação:

* Arquivo:

Após o envio da atividade, automaticamente ela aparece no histórico das atividades enviadas, que apresenta a situação (recebido) daquela atividade e a data de envio.

Figura 18 – Tela para visualizar situação das atividades

VIASK-F - Envio de Atividades - Google Chrome

viaslead.focruz.br/VIASKF/envio_atividades/

Envio de Atividades Tema T4/13-AS-01-05

Unidade V - Módulo 2 - Atividade 1	03/08/2014
Avaliação da Unidade V (atribuição de nota)	11/08/2014
Unidade VI - Módulo 1 - Atividade 1	17/08/2014
Unidade VI - Módulo 2 - Atividade 1	24/08/2014
Unidade VI - Módulo 2 - Atividade 2	31/08/2014
Unidade VI - Módulo 2 - Atividade 3	07/09/2014
Unidade VI - Módulo 3 - Atividade 1	14/09/2014
Unidade VII - Módulo 1 - Atividade 1	21/09/2014
Avaliação da Unidade VI (atribuição de nota)	22/09/2014
Unidade VII - Módulo 1 - Atividade 2	28/09/2014
Unidade VII - Módulo 2 - Atividade 1	12/10/2014
Envio do TCC para leitura do tutor	02/11/2014
Avaliação da Unidade VII (atribuição de nota)	03/11/2014
Envio do TCC em forma final	11/01/2015

Atividades Enviadas

Atividade 0	Situação 0	Data de Envio 0
Unidade VII - Módulo 3 - Atividade 1	Recebido	31/01/2014 16:16
Unidade I - Módulo 2 - Atividade 2	Corrigido	28/01/2014 09:00
Unidade I - Módulo 3 - Atividade 1	Corrigido	27/01/2014 13:31
Unidade I - Módulo 2 - Atividade 1	Corrigido	23/12/2013 14:45
Unidade I - Módulo 1 - Atividade 2	Corrigido	16/12/2013 16:07
Unidade I - Módulo 1 - Atividade 1	Corrigido	09/12/2013 10:27

O tutor, após analisar sua atividade, pode solicitar revisão. Quando isso ocorre, o sistema envia a você uma mensagem de e-mail solicitando que proceda à revisão e, com esse e-mail, vem também um comentário do seu tutor. Veja este exemplo:

Assunto: Viask: Revise a sua resposta

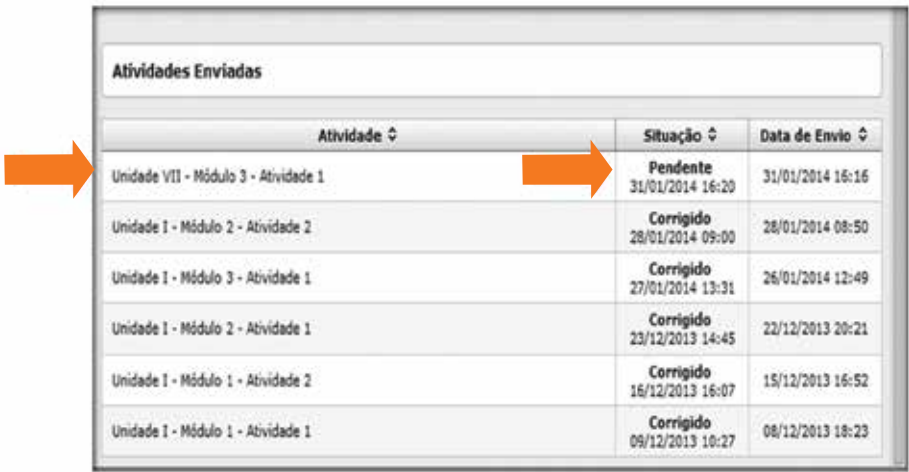
Mensagem:

Olá [Nome do Aluno]

Solicitamos que você revise e reenvie sua resposta para a avaliação [Nome da Avaliação], com o intuito de aprofundar o tema. Abaixo, seguem os comentários do seu tutor.

Comentário do tutor para o aluno.

Figura 19 – Tela para visualizar situação das atividades



Atividades Enviadas		
Atividade ↕	Situação ↕	Data de Envio ↕
Unidade VII - Módulo 3 - Atividade 1	Pendente 31/01/2014 16:20	31/01/2014 16:16
Unidade I - Módulo 2 - Atividade 2	Corrigido 28/01/2014 09:00	28/01/2014 08:50
Unidade I - Módulo 3 - Atividade 1	Corrigido 27/01/2014 13:31	26/01/2014 12:49
Unidade I - Módulo 2 - Atividade 1	Corrigido 23/12/2013 14:45	22/12/2013 20:21
Unidade I - Módulo 1 - Atividade 2	Corrigido 16/12/2013 16:07	15/12/2013 16:52
Unidade I - Módulo 1 - Atividade 1	Corrigido 09/12/2013 10:27	08/12/2013 18:23

- 1 A atividade aparecerá com *status* de “pendente” quando seu tutor solicitar a revisão.
- 2 Para reenviar uma atividade, clique sobre **Atividade Pendente**, procure o arquivo revisado, por meio do botão **Download**, e finalmente **Reenviar**.
- 3 Depois que clicar sobre a atividade pendente, aparecerá a seguinte tela, conforme a Figura 20:

Figura 20 – Tela de reenvio de atividade ao tutor



Histórico [X]

Unidade VII - Módulo 3 - Atividade 1

Data de Envio: 31/01/2014 - 16:16

Situação: Pendente
31/01/2014 - 16:20

Observação:

DDDD

Comentário do Tutor:

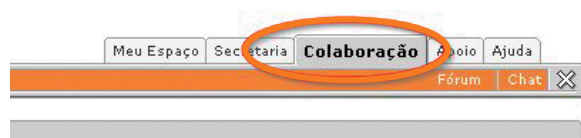
DDDDDDDD

Reenviar **Download** **Fechar**

Grupo Colaboração

É neste grupo (Figura 21) que estão as ferramentas de comunicação interativas: o Fórum e o Chat.

Figura 21 – Colaboração, no menu de ferramentas



Importante!

Você poderá acessar as opções **Fórum** e **Chat** por meio dos comandos que estão disponíveis no lado direito da barra de ferramentas, como mostra a Figura 21.

Fórum

O Fórum é uma ferramenta de comunicação assíncrona que permite a publicação de mensagens a qualquer hora, podendo ser lida ou respondida pelos usuários da turma a qualquer momento, sem necessidade de estarem conectados simultaneamente.

A utilização dessa ferramenta tem a finalidade de promover a interação, potencializando a aprendizagem de forma colaborativa, por intermédio da troca de mensagens como: perguntas, respostas, debates, negociações, consensos e sínteses de temas gerais ou focadas nas unidades de aprendizagem/partes do curso.

Lembramos apenas que deve ser respeitada a coerência entre o assunto e o contexto de cada fórum.

Para utilizar a ferramenta **Fórum**, você precisa clicar, no menu de ferramentas do Viask, o grupo **Colaboração** ⇒ **Fórum**.

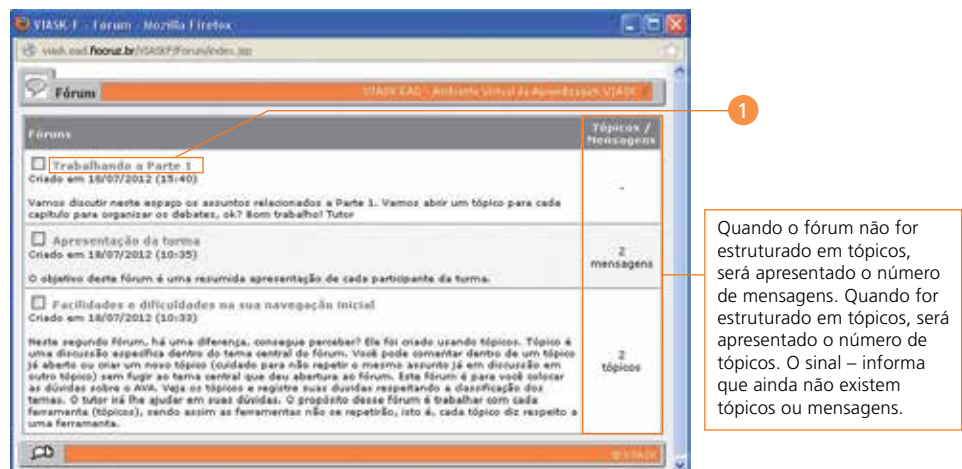
Veja como proceder a fim de participar dos fóruns: criar um novo tópico e publicar mensagens.

Criar um novo tópico (somente para fóruns com estrutura de tópicos)

- 1 Para criar um novo tópico, você deverá entrar no fórum em que deseja criá-lo, lembrando que ele deve utilizar a estrutura de tópicos.

Para isso, clique no nome do fórum, conforme ilustrado na Figura 22.

Figura 22 – Lista de fóruns e a seleção de um fórum



A Figura 23 mostra a janela que exibirá a lista de tópicos do fórum escolhido. Na figura, o fórum ainda não possui nenhum tópico criado.

- 2 Clique no botão **Novo tópico** , que aparece nas figuras 23 e 24.

Figura 23 – Tela utilizada para a criação de um novo tópico em um fórum

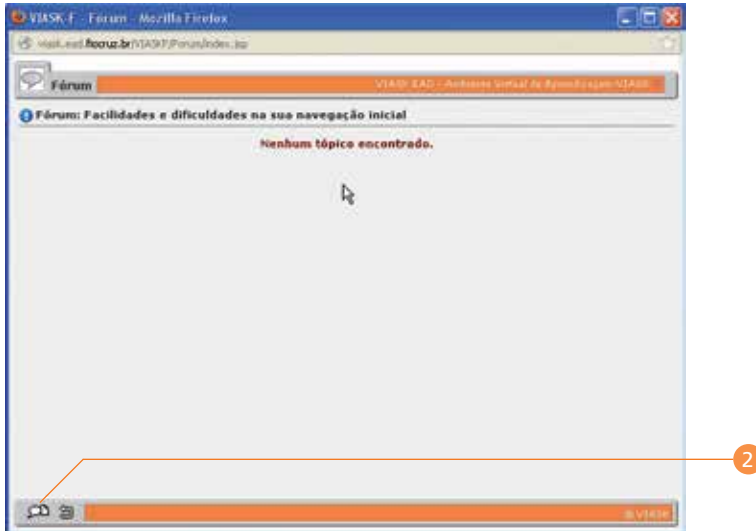


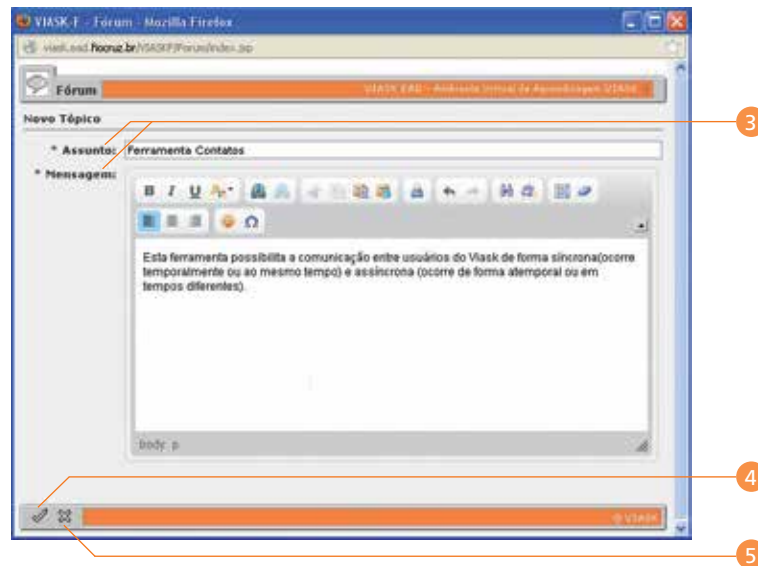
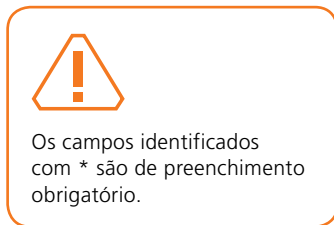
Figura 24 – Descrição do fórum por posicionamento do cursor



Ao posicionar o cursor sobre o nome do fórum, será mostrada sua descrição, conforme a Figura 24.

- 3 Na tela seguinte, você irá preencher os campos **Assunto** e **Mensagem**, com as informações devidas, conforme a Figura 25.

Figura 25 – Tela preenchida de criação de um novo tópico



4 Para criar, clique no botão **Confirmar** .

5 Para cancelar, clique no botão **Cancelar** .

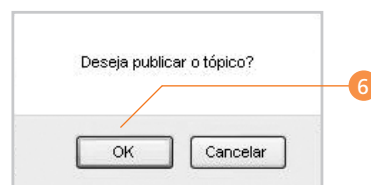
Importante!

Você pode utilizar recursos de edição em sua mensagem como: estilos de texto, numeração e marcação, localização, alinhamento, caracteres especiais, entre outros, utilizando os botões disponíveis no campo **Mensagem**.

Não exagere na utilização desses recursos, pois eles reduzem consideravelmente o espaço que você tem para a escrita da sua mensagem, porque incluem códigos HTML (Hyper Text Markup Language) que não são visíveis durante a sua edição.

O sistema pede para confirmar a criação do tópico, conforme a Figura 26.

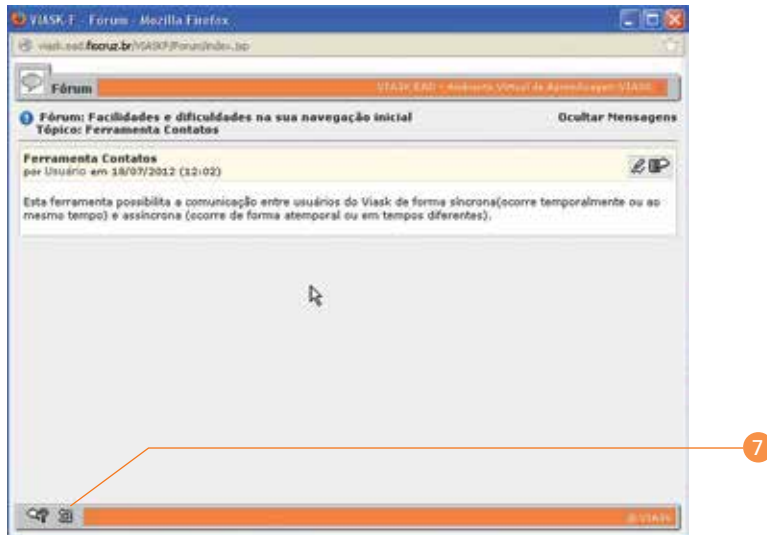
Figura 26 – Tela de confirmação da publicação de um tópico



- 6 Para criar, clique no botão OK. Senão, clique no botão **Cancelar**.

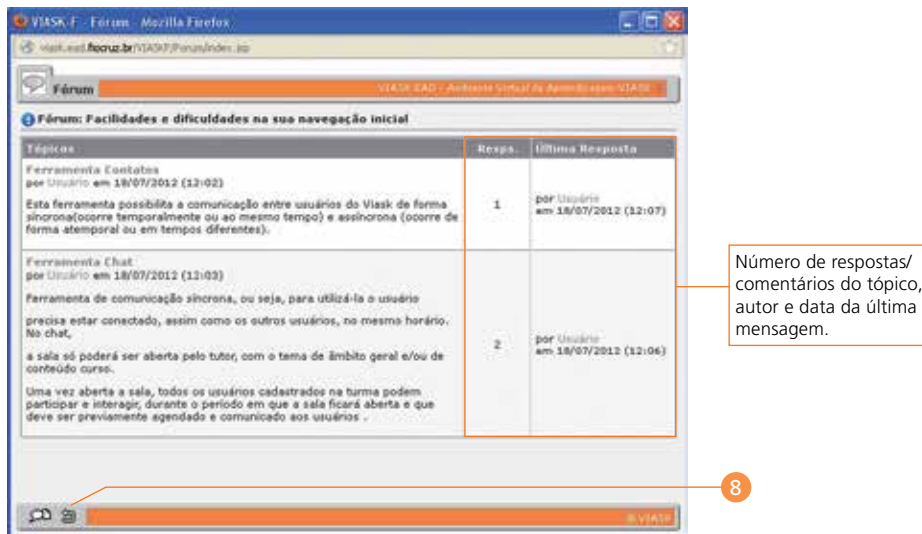
Após criar o novo tópico, ele será apresentado com destaque como a primeira mensagem (de provocação) daquele tópico, conforme a Figura 27.

Figura 27 – Tela do novo tópico criado



- 7 Para retornar à lista de tópicos, clique no botão **Voltar** . Assim, você retornará à listagem de tópicos do fórum escolhido, conforme a Figura 28.

Figura 28 – Lista de tópicos de um fórum e seleção de um tópico



- 8 Para retornar à lista de fóruns, clique no botão **Voltar** . Você retornará à lista de fóruns, conforme a Figura 29.

Publicar uma nova mensagem

- 1 Para publicar uma nova mensagem, você deverá, primeiro, entrar no fórum escolhido, apresentado na Figura 29.

Figura 29 – Lista e seleção de fóruns com a seleção de um deles

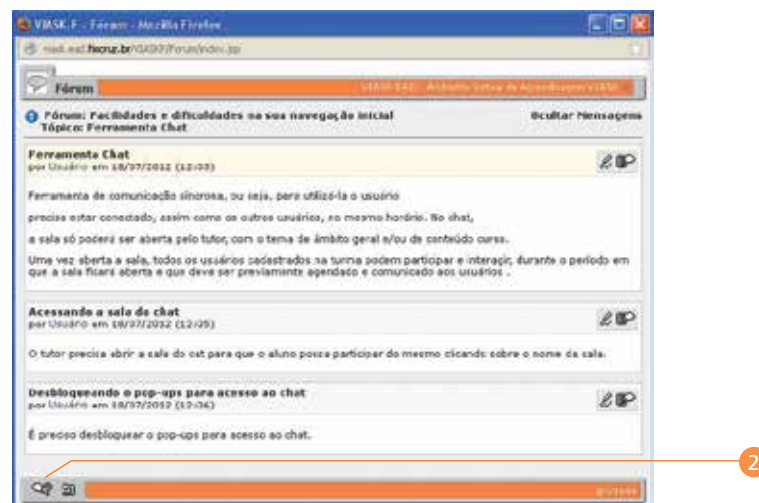


Se o fórum for estruturado em tópicos, entre no tópico do fórum em que deseja criar a mensagem. Para isso, clique no título do tópico do fórum, conforme a Figura 28. A Figura 30 mostra a janela com as mensagens do tópico escolhido anteriormente.

Figura 30 – Tela de mensagens do tópico de um fórum estruturado em tópicos



Se o fórum for estruturado em tópicos, a primeira mensagem é o próprio tópico do fórum que funciona como mensagem de provocação à discussão.



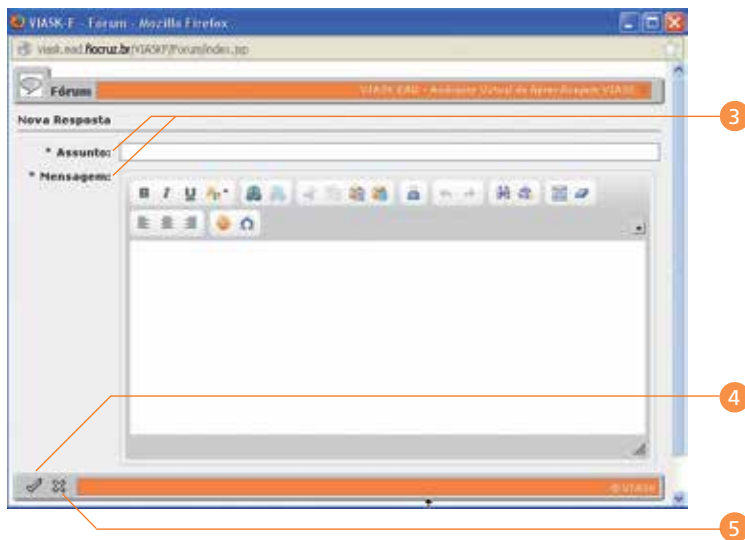
No caso do fórum não estruturado em tópicos, ao entrar no fórum escolhido, será mostrada diretamente a janela com a lista de mensagens, conforme a Figura 31.

Figura 31 – Tela de mensagens de um fórum sem estrutura de tópico



- 2 Clique no botão **Responder tópico**  que aparece na Figura 30 ou **Responder fórum**  que aparece na Figura 31.
- 3 Na nova tela, você irá preencher os campos Assunto e Mensagem com as informações devidas, conforme Figura 32.

Figura 32 – Tela preenchida para a criação de uma mensagem



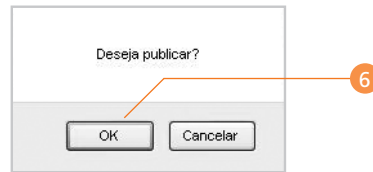
Os campos identificados com * são de preenchimento obrigatório.

- 4 Para publicar, clique no botão **Confirmar** .
- 5 Para cancelar, clique no botão **Cancelar** .

O sistema pede para confirmar a publicação, conforme a Figura 33.

- 6 Para publicar, clique no botão **OK**. Senão, clique no botão **Cancelar**.

Figura 33 – Tela de confirmação da publicação de uma mensagem



Após publicar a nova mensagem, ela será listada na tela de mensagens com as outras que já foram publicadas.

Ocultar e Mostrar Mensagens

Para alterar o modo de visualização das mensagens, ocultando o texto e mantendo apenas o assunto, o autor, a data e a hora da criação, basta clicar em **Ocultar Mensagens**, que fica no canto superior direito da janela. E, para visualizar novamente o texto das mensagens, você deve clicar em **Mostrar Mensagens**.

Editar Mensagem

Após publicar uma Mensagem, o botão **Editar** ✎ ficará disponível por dez minutos para você realizar pequenas modificações na sua mensagem. O botão **Editar** fica disponível por 10 minutos. Cabe lembrar que o tempo para a edição da mensagem não é este, mas o botão **Editar** só estará disponível por 10 minutos.

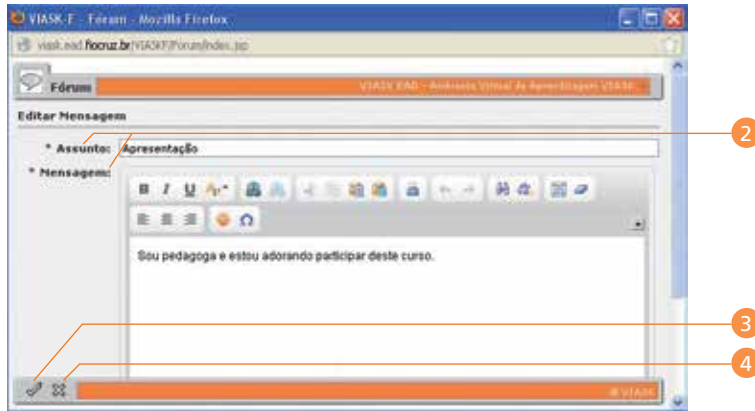
- 1 Para editar uma mensagem, clique no botão **Editar** ✎, caso ele ainda esteja disponível, conforme a Figura 34.

Figura 34 – Editar uma Mensagem



- 2 Faça as modificações nos campos **Assunto** e **Mensagem** de acordo com a sua vontade, conforme a Figura 35.

Figura 35 – Editando uma Mensagem



Os campos com * são de preenchimento obrigatório e não podem ficar vazios.

- 3 Para confirmar as modificações, clique no botão **Confirmar** .
- 4 Para cancelar, clique no botão **Cancelar** .

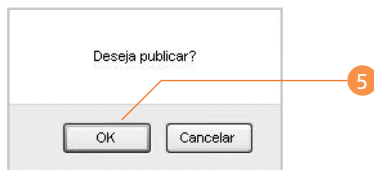
Importante!

Não há limite estipulado de tempo para alterar o texto, mas os outros usuários estarão visualizando a mensagem tal como foi publicada antes.

O sistema pede para confirmar a publicação da mensagem editada, conforme a Figura 36.

- 5 Para publicar, clique no botão **OK**. Senão, clique no botão **Cancelar**.

Figura 36 – Confirmação da publicação de uma mensagem editada



Após confirmar a publicação da mensagem editada, ela será listada na tela com as demais.

Comentar uma Mensagem

- 1 Para comentar uma mensagem, você deve clicar no botão **Comentar** , que fica no canto superior direito da mensagem que deseja comentar, conforme a Figura 37.

Figura 37 – Ícone Comentar uma Mensagem



Importante!

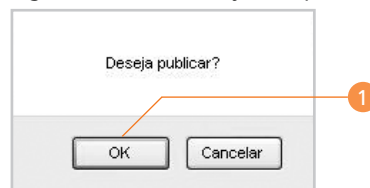
Recomendamos a utilização do botão **Comentar**  pelo tutor, principal moderador, de modo a facilitar a interação da discussão temática.

Na tela seguinte, você irá preencher o campo **Mensagem** com o comentário.

Para publicar, clique no botão **Confirmar** . Para cancelar, clique no botão **Cancelar** . O sistema pede para confirmar a publicação do comentário, conforme a Figura 38.

- 1 Para publicar, clique no botão **OK**. Senão, clique no botão **Cancelar**.

Figura 38 – Confirmação da publicação de um comentário



Após publicar o novo comentário, ele será listado na tela de mensagens com as outras que já foram publicadas.

Ver mensagens comentadas

Para visualizar todos os comentários de uma mensagem, clique no botão **Comentários** , localizado ao lado do botão **Comentar** , caso ele exista.

Chat

Ferramenta de comunicação síncrona, ou seja, para utilizá-la, os usuários precisam estar conectados no mesmo horário. No Chat, a sala só poderá ser aberta pelo tutor, com um tema de âmbito geral e/ou de conteúdo do curso.

Uma vez aberta a sala, todos os usuários cadastrados na turma podem participar e interagir durante o período em que a sala fica aberta. O chat deve ser previamente agendado e comunicado aos usuários.

Para utilizar essa ferramenta, clique no menu de ferramentas do Viask, no grupo **Colaboração** ⇒ **Chat**.

Veja, agora, como deverá proceder para acessar a sala e enviar mensagens.

Acessar sala de Chat

- 1 Para acessar uma sala de Chat, você precisa, inicialmente, clicar sobre a sala que deseja, como mostra a Figura 39.

Figura 39 – Tela para acessar a sala de Chat desejada

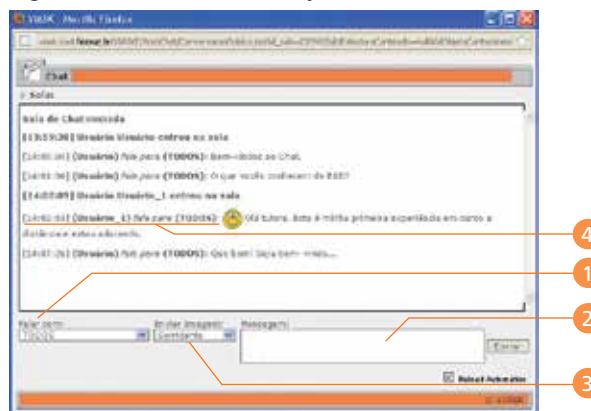


Importante!

- Caso apareça nessa janela a mensagem “Pop-up bloqueado. Para exibir esta pop-up ou opções adicionais, clique aqui...”, então você deve clicar sobre a barra e escolher “Sempre permitir pop-ups deste site...”. Caso contrário, você não conseguirá acessar essa ferramenta.
- Toda a conversa da sala de bate-papo é armazenada no sistema e poderá ser recuperada por você e pelo tutor na ferramenta **Log Chat**.

A partir daí, a janela de conversação do Chat estará aberta (Figura 40).

Figura 40 – Tela de conversação do Chat



Enviar mensagem

Para enviar mensagem, quando estiver participando de uma sala de chat, você deve fazer o seguinte:

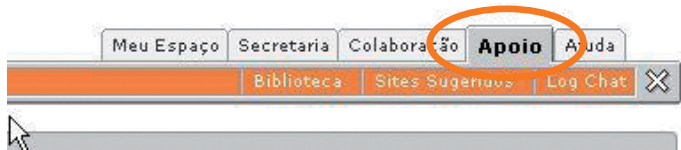
- 1 No campo **Falar com** (Figura 40), selecione o usuário para quem deseja enviar a mensagem. Caso não selecione, assume-se que a mensagem é para todos.
- 2 Preencha o campo **Mensagem** com o que pretende escrever.
- 3 Se desejar enviar uma imagem com sua mensagem, selecione o campo **Enviar imagem**.
- 4 A mensagem enviada aparece na parte central da janela indicando: horário do envio, por quem e para quem ela foi enviada.

Essa janela não deverá ser fechada enquanto você quiser participar do chat. Você pode minimizá-la clicando em .

Grupo Apoio

Em ferramentas, no grupo de apoio (Figura 41), você poderá acessar as seguintes opções: Biblioteca, Sites Sugeridos e Log Chat.

Figura 41 – Grupo Apoio, no menu de ferramentas



Biblioteca

É a opção que possibilita visualizar o material complementar do curso.

Esse material é colocado à sua disposição pela coordenação do curso, orientadores de aprendizagem, tutores e assessoria pedagógica.

Os tipos de mídia aceitos pela biblioteca são arquivos de documentos, imagens, áudios ou vídeos pequenos, sendo organizados em pastas específicas.

Você poderá copiar os arquivos para sua máquina, a fim de acessá-los quando desejar e sem estar conectado ao ambiente.

Para utilizar a ferramenta **Biblioteca**, clique no menu de ferramentas do Viask, no grupo **Apoio** ⇒ **Biblioteca**.

Importante!

Evite colocar arquivos grandes. No máximo de até 10 Mb.

Você vai encontrar o link biblioteca em três áreas do Viask: Biblioteca Virtual na grade de navegação (material complementar do curso), no grupo **Meu Espaço/Biblioteca Pessoal** (material organizado pelo aluno) e no grupo **Apoio/Biblioteca** (material organizado pelo tutor e de interesse da turma). Veja o Quadro 1.

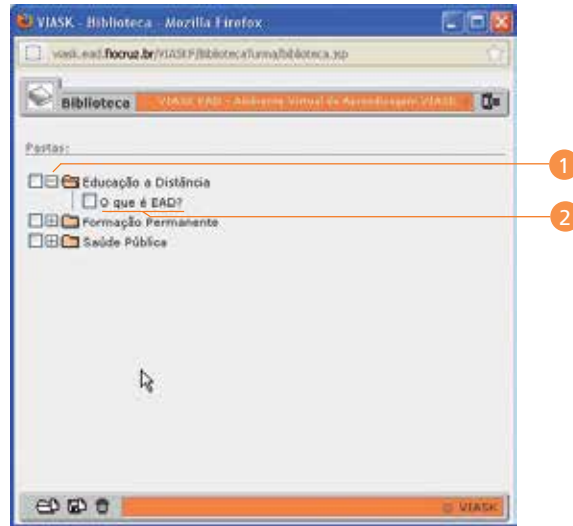
Quadro 1 – As três bibliotecas do Viask

Biblioteca Virtual na grade de navegação	Biblioteca no grupo Meu Espaço/Biblioteca Pessoal	Biblioteca no grupo Apoio/Biblioteca
Alimentada pela coordenação do curso e onde você encontrará o material complementar do curso.	Alimentada pelo próprio usuário, onde é possível armazenar o material organizado pelo usuário.	Alimentada pelo tutor, onde você encontrará o material organizado e de interesse da turma.

Visualizar informações do arquivo

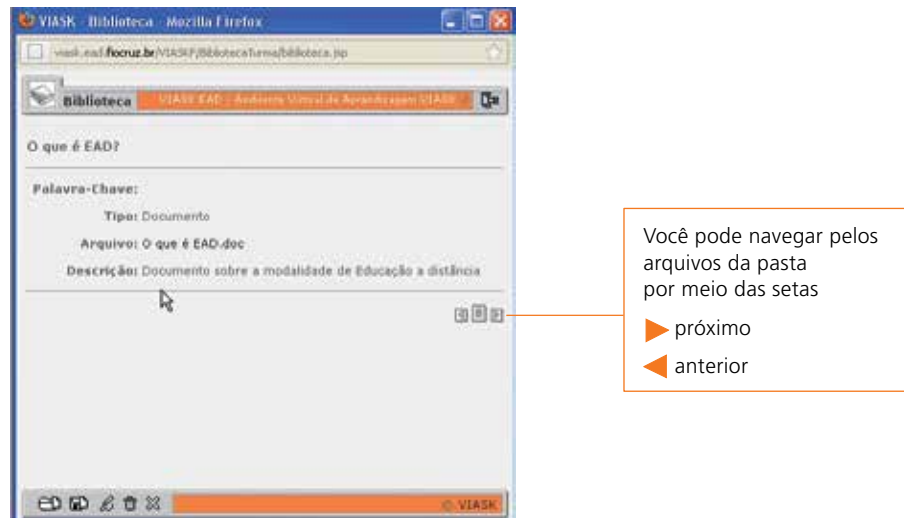
- 1 Aqui você pode visualizar as informações de um arquivo clicando no botão , de modo a expandir a pasta que contém o arquivo desejado (Figura 42).
- 2 Depois disso, clique no arquivo que deseja visualizar.

Figura 42 – Tela para visualizar informações de um arquivo



Depois de clicar no arquivo desejado, aparecerá uma nova tela (Figura 43) que mostra detalhes desse arquivo.

Figura 43 – Tela que mostra detalhes do arquivo procurado

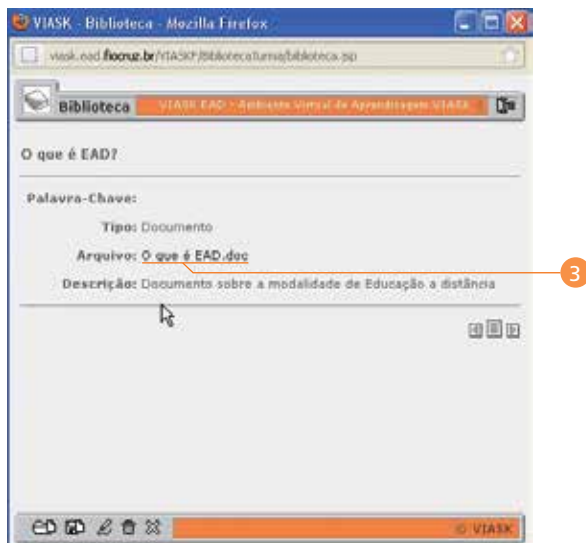


Abrir ou copiar um arquivo

O ambiente virtual de aprendizagem de seu curso possibilita que você copie um arquivo da **Biblioteca**.

- ❶ Para tanto, basta clicar no botão , a fim de expandir a pasta que contém o arquivo, conforme a Figura 42.
- ❷ Depois, clique no próprio arquivo desejado.
- ❸ A partir de seu comando anterior, surgirá uma nova tela (Figura 44), na qual você deverá clicar sobre o nome do arquivo que deseja copiar.

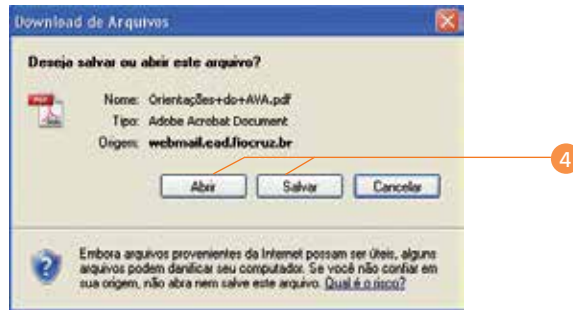
Figura 44 – Tela para selecionar o arquivo que deseja copiar



Feito isso, o sistema abrirá uma janela, dando a opção para você apenas salvar o arquivo ou, então, abri-lo (Figura 45).

- ❹ É aqui que você poderá escolher entre abrir o arquivo ou salvá-lo. Se desejar salvá-lo, indique o local adequado: computador, *pen drive* ou outro.

Figura 45 – Janela para o usuário abrir ou salvar o arquivo



Sites Sugeridos

Aqui, você poderá visualizar links e páginas interessantes relacionadas aos cursos sugeridos pelo tutor.

Para utilizar a ferramenta **Sites Sugeridos**, clique no menu de ferramentas do Viask, no grupo **Apoio** ⇒ **Sites Sugeridos**.

Importante!

Você vai encontrar o link **sites** em duas áreas do Viask: no grupo **Meu Espaço/Sites Favoritos** (sites organizados pelo usuário) e nesse grupo **Apoio/Sites Sugeridos** (sites organizados pelo tutor e que são de interesse da turma).

Log Chat

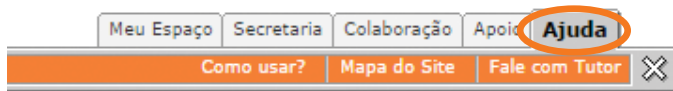
Aqui, você poderá visualizar os debates ocorridos nos chats já realizados na sua turma.

Para utilizar a ferramenta **Log Chat**, clique no menu de ferramentas do Viask, no grupo **Apoio** ⇒ **Log Chat**.

Grupo Ajuda

Neste grupo (Figura 46), você encontrará um glossário do ambiente para sempre recorrer em caso de dúvida operacional. Nos itens que seguem, você terá informações sobre: Como usar?, Mapa do Site e Fale com o Tutor.

Figura 46 – Grupo Ajuda, no menu de ferramentas



Como usar?

É o tutorial *on-line* do Viask, em que você encontrará informações básicas sobre como operar as ferramentas.

Para utilizar essa ferramenta, é necessário clicar no menu de ferramentas do Viask, no grupo **Ajuda** ⇒ **Como usar?**

Mapa do Site

Consiste em um mapa para você visualizar todas as ferramentas e acessá-las diretamente a partir dele. Para utilizá-lo, clique no menu de ferramentas, no grupo **Ajuda** ⇒ **Mapa do Site**.

O Mapa do Site aparecerá na tela em que antes estava o Mural.

Fale com o Tutor

Permite aos alunos o esclarecimento de dúvidas com o tutor.

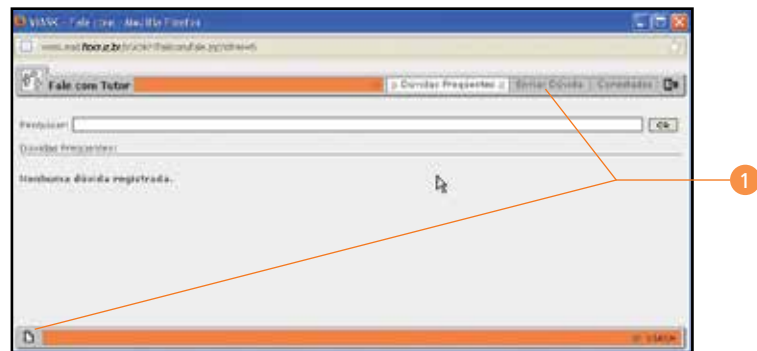
Para utilizar essa ferramenta, clique no menu de ferramentas do Viask, no item **Ajuda** ⇒ **Fale com o Tutor**.

Observe como proceder para enviar uma dúvida para o tutor, pesquisar dúvida, visualizar dúvida frequente e visualizar se o tutor está conectado, permitindo iniciar um bate-papo.

Envio de dúvida para o tutor

- 1 Inicialmente, clique no botão **Nova Dúvida**  ou, então, no item **Enviar Dúvida**, como mostra a Figura 47.

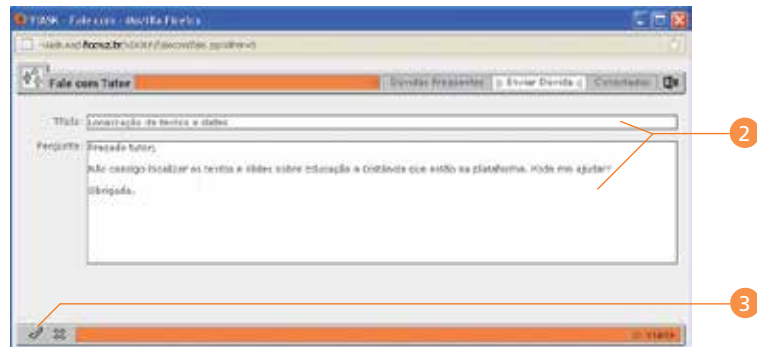
Figura 47 – Tela inicial para o envio de dúvidas ao tutor



2 Feito isso, preencha os dados da dúvida (Figura 48).

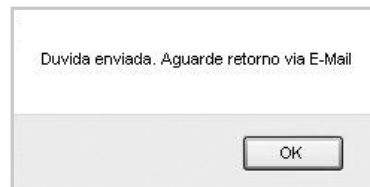
3 Em seguida, clique no botão **Confirmar** .

Figura 48 – Tela de envio da dúvida do aluno ao tutor



Ao enviar a sua dúvida para o tutor, na tela do computador, aparecerá uma janela de confirmação do envio (Figura 49). Para fechar a janela, clique em **Ok**.

Figura 49 – Janela de confirmação de envio da dúvida



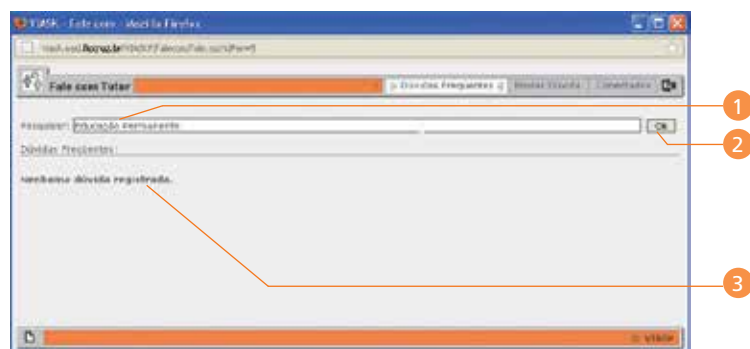
Pesquisar dúvida

Você pode pesquisar a dúvida na tela mostrada a seguir (Figura 50).

Para tanto, deverá:

- ❶ Preencher o campo **Pesquisar** com uma palavra-chave.
- ❷ Clicar no botão **Ok**.
- ❸ O resultado da pesquisa aparecerá na parte inferior da janela.

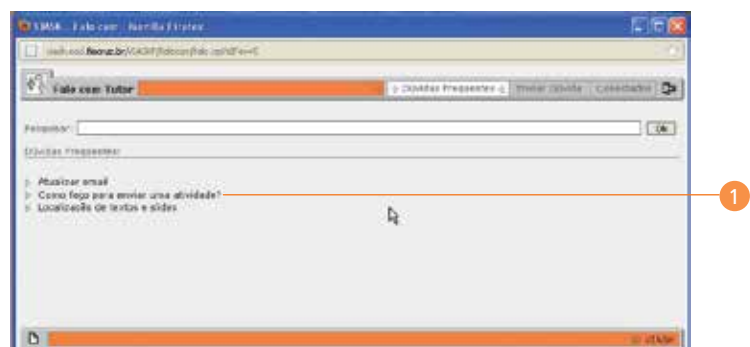
Figura 50 – Tela destinada à pesquisa de dúvida



Visualizar dúvida frequente

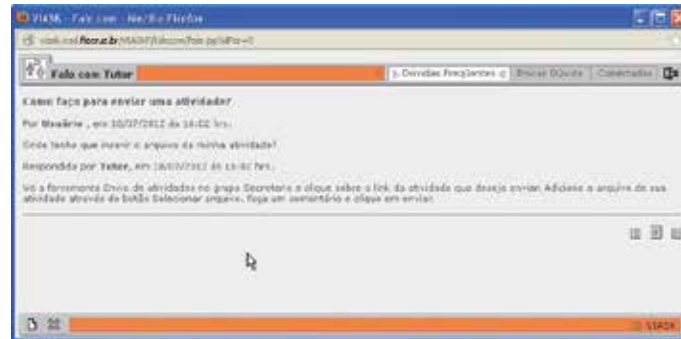
- ❶ Para visualizar uma dúvida frequente, você deve clicar em uma das dúvidas listadas na tela (Figura 51).

Figura 51 – Tela para visualizar dúvida frequente



Depois disso, abrirá uma janela com a resposta à dúvida procurada (Figura 52).

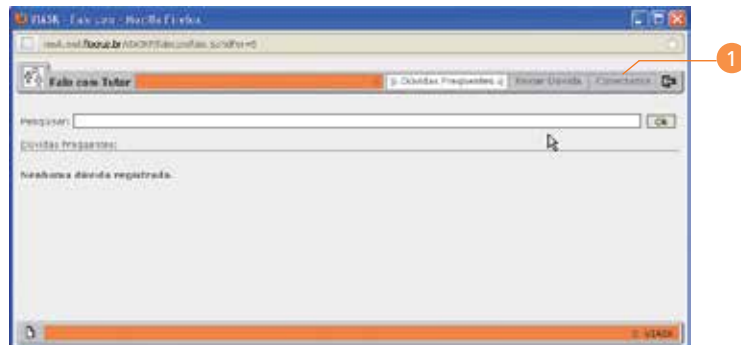
Figura 52 – Tela com a resposta à dúvida



Visualizar tutor conectado

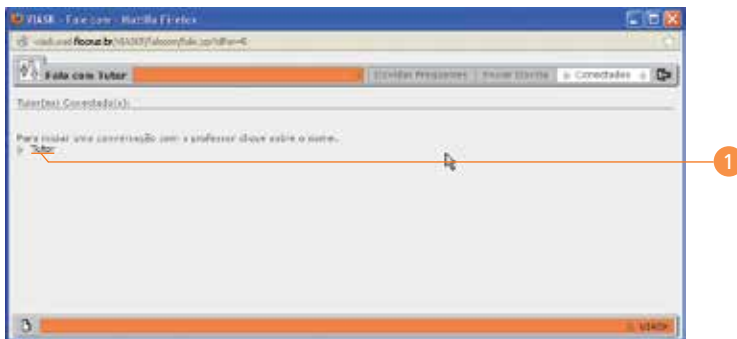
- 1 Ao clicar em **Conectados**, na tela que segue (Figura 53), você poderá visualizar o tutor conectado.

Figura 53 – Tela para localizar tutor conectado



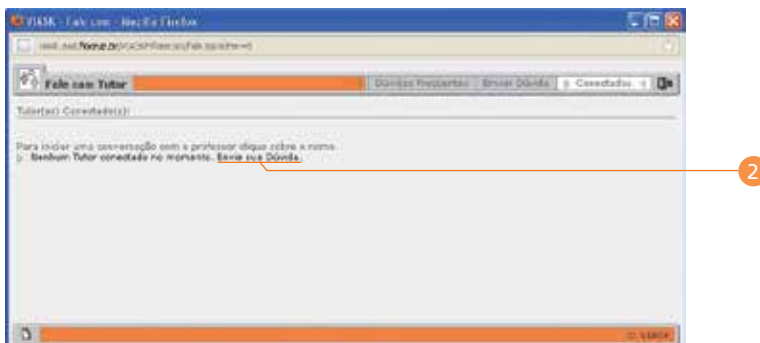
A partir daí, uma janela (Figura 54) mostrará a lista de todos os tutores conectados naquele momento.

- 1 Caso haja algum tutor conectado no momento, você poderá iniciar um bate-papo com ele clicando sobre o nome do tutor.

Figura 54 – Janela que mostra os tutores conectados naquele momento (tutor *on-line*)

- 2 Caso não haja nenhum tutor conectado no momento, clique em **Envie sua dúvida** (Figura 55) e siga as orientações contidas no item **Envio de dúvida para o tutor**, já citado anteriormente.

Figura 55 – Janela que mostra os tutores conectados naquele momento (nenhum tutor conectado no momento)



Você e os demais alunos que participam deste curso em todo o Brasil compõem o banco de dados administrado pela Educação a Distância da ENSP/Fiocruz, no Rio de Janeiro. Mudanças de endereço não comunicadas, indicação de e-mail ou códigos de endereçamento postal (CEP) incorretos impedem as comunicações necessárias e acarretam dificuldades no momento de certificação.

Esperamos que essas orientações possam ajudá-lo na utilização do ambiente virtual de aprendizagem. Nossa intenção foi apresentar as possibilidades operacionais que as ferramentas oferecem, facilitando assim a sua aproximação com o ambiente nesse início de curso.

Esse e qualquer outro ambiente de aprendizagem requer dedicação e muita prática. Caberá a você, em seu plano de estudos do curso, reservar um tempo semanal para o aprimoramento do uso do ambiente.

Configurações recomendadas para a utilização do Viask

Item	Detalhamento
1. Sistemas Operacionais	O Viask é compatível com os três sistemas operacionais mais utilizados: MS Windows®, Mac OS® e Linux.
2. Navegadores (Browsers)	O Viask suporta os navegadores mais utilizados: o Internet Explorer, Mozilla Firefox, Google Chrome, Opera e outros, desde que permitam javascript e cookies. Recomendamos a utilização das últimas versões dos navegadores. Importante: o navegador tem que estar com o bloqueador de pop-up desativado para o Viask.
3. Resolução de tela	A resolução mínima de tela adotada pelo Viask é 800 por 600.
4. Velocidade de conexão	Em linhas discadas, a velocidade mais comum é 56 kbps, mas é possível encontrar conexões com 33 kbps. O Viask trabalha preferencialmente com banda larga, sendo viável para acesso discado a velocidade de 56 kbps; porém, esta velocidade dificulta a visualização de algumas mídias (vídeos, PDFs) disponibilizadas no AVA, com tamanho superior a 1 MB.
5. Programas e <i>plug-ins</i>	Para acessar os conteúdos disponibilizados no ambiente, é necessário que você possua os seguintes <i>plug-ins</i> : Adobe Flash Player® e Adobe Reader®.

Referências do texto “Educação permanente: em busca de novos sentidos”

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neo-liberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Buenos Aires: Clacso, 2000. p. 35-46.

BALL, Stephan. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BALL, Stephan. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 8 nov. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Emenda constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2016. Publicado originalmente no DOU de 15.12.2016.

BRASIL. *Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990*. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 1990. Publicado originalmente no DOU de 20.09.1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm. Acesso em: 25 jun. 2019.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 1996. Publicado originalmente no DOU de 23.12.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jun. 2019.

BRASIL. *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2017a. Publicado originalmente no DOU de 17.02.2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. *Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017*. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2017b. Publicado originalmente no DOU de 14.07.2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 1.570, de 20 de dezembro de 2017. Homologa a Base Nacional Curricular Comum. *Diário Oficial da União*: seção1, Brasília, DF, n. 244, p. 146, 21 dez. 2017c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Curso de Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde*. Rio de Janeiro: EAD/ENSP/FIOCRUZ, 2005a.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Curso de Formação de Facilitadores de Educação Permanente em Saúde*: material didático. Rio de Janeiro: EAD/ENSP/FIOCRUZ, 2005b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n. 198/GM/MS, 13 de fevereiro de 2004. [Brasília, DF: Biblioteca Virtual de Saúde, 2017]. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/MatrizesConsolidacao/comum/13150.html>.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n. 1.996, de 20 de agosto de 2007. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 162, p. 34-38, 20 ago. 2007. Disponível em: <http://www.saude.mt.gov.br/upload/legislacao/1996-%5B2968-120110-SES-MT%5D.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Senado Federal. Câmara dos Deputados. *30 anos da Constituição*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2018].

CARVALHO, Rodrigo Alcântara. *Análise do processo de desenvolvimento de cursos a distância no contexto da Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde*. 2016. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) - Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2016.

CASOTTI, E. *Odontologia no Brasil: uma (breve) história do pensamento sobre o ensino*. 2009. Dissertação (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

CECCIM, R. B.; FERLA A. A. Educação e saúde: ensino e cidadania como travessia de fronteiras. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 443-456, nov. 2008.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. O quadrilátero da formação para a área da saúde. *Physis: revista de saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 41-65, 2004.

COMISSÃO NACIONAL DE DETERMINANTES SOCIAIS EM SAÚDE (Brasil). *As causas da iniquidade em saúde no Brasil: relatório final*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2008.

CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 4., 1986, Goiânia. Carta de Goiânia. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 8, n. 25, p. 5-10, dez. 1986. Disponível em: <http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Carta%20de%20Goi%C3%A2nia%2020a%20de%20Setembro%20de%201986.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.

CORDEIRO, Elaine. *A qualidade da educação básica numa escola pública federal: estudo de representação social com professores do ensino fundamental*. 2018. Dissertação (Mestrado) - Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CORDÓN, Jorge; BELACIANO, Mourat. Contribuição com vinte elementos teórico-metodológicos constituídos em função de um novo paradigma da saúde e educação. *Divulgação em Saúde para Debate*, Rio de Janeiro, n. 9, ago. 1994.

CORREIA, Arlindo Lopes. Educação e emprego. *Educação*, Brasília, DF, p. 7-23. jul./set. 1971.

DEMO, P. *Educação e qualidade*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília, DF: Inep, 2007.

FAURE, Edgar. *Aprender a ser: la educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial/Paris: Unesco, 1972.

FIGUEIREDO, Gustavo de Oliveira; VERMELHO, Sonia Cristina. Desafios para a qualidade da educação a distância na área da saúde: teoria crítica, processo de trabalho e interação social. *EmRede: revista de educação a distância*, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 4-26, 2017.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FURTER, Pierre. A educação permanente na perspectiva do desenvolvimento cultural. In: FURTER, Pierre. *Educação permanente e desenvolvimento cultural*. Petrópolis: Vozes, 1974. p. 111–159.
- FURTER, Pierre. *Educação e vida*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1972.
- GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação: o esquecimento da educação e a educação permanente*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.
- GIROUX, H. Ideologia, cultura e escolarização. In: GIROUX, H. Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 186. cap. 4, p. 160–220.
- GRYSHECK, Anna Luiza de F. P. Lins; ALMEIDA, Alva Helena de; ANTUNES, Maricy Nair; MIYASHIRO, Suely Yuriko. Projeto Larga Escala: uma proposta pedagógica real. *Rev. esc. enferm. USP* [online]. 2000, v. 34, n. 2, p. 196-201. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342000000200009>. Acesso em: 13 jul. 2019.
- JARDIM, Elizabeth; BRANDAO, Roberto; FIGUEIREDO, Gustavo. Contribuições das ideias de Paulo Freire para uma crítica da educação brasileira na conjuntura contemporânea. In: JARDIM, Elizabeth; BRANDAO, Roberto; FIGUEIREDO, Gustavo (org.). *Política educacional e dilemas do ensino em tempo de crise: juventude, currículo, reformas do ensino e formação de professores*. Rio de Janeiro: Ed. da Física, 2018. p. 465-500.
- LEITÃO, C. F. et al. O programa EAD/ENSP/Fiocruz e a educação permanente para o Sistema Único de Saúde: capilarizando uma política. Rio de Janeiro: CREAD, 2005.
- LEMOS, Cristiane Lopes Simão. Educação permanente em saúde no Brasil: educação ou gerenciamento permanente? *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 913-922, 2016.
- LOPES, Sara Regina Souto et al. Potencialidades da educação permanente para a transformação das práticas de saúde. *Comunicação em Ciências Saúde*, Brasília, DF, v. 18, n. 2, p. 147-155, 2007. Disponível em: www.fepecs.edu.br/revista/Vol18_2art06.pdf. Acesso em: 5 jul. 2009.
- PAIVA, V.; RATTNER, H. *Educação permanente e capitalismo tardio*. São Paulo: Cortez, 1985.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 4. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.
- PREVITALI, Fabiane Santana. Recensões: Ricardo Antunes: os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho, Coimbra: CES/Almedina, 2013. *Revista de Sociologia Configurações*, Coimbra, n. 12, 2013. Disponível em: <https://journals.openedition.org/configuracoes/2192>. Acesso em: 13 nov. 2018.
- PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (org.). *Dicionário da educação profissional em saúde*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Fiocruz, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/index.html>. Acesso em: 29 jun. 2019.
- ROSCHKE, M. A. C.; DAVINI, M. C.; HADDAD, J. Educação permanente e trabalho em saúde: um processo em construção. *Educación Médica en Salud*, Washington, DC, v. 27, n. 4, 1993.

ROVERE, M. Gestión estratégica de la educación permanente en salud. In: HADDAD, J.; ROSCHKE, M.; DAVINI, M. *Educación permanente del personal de salud*. Washington, DC: Organización Panamericana de Salud, 1994. Disponível em: <http://www.opas.org.br/mostrantp.cfm?codigodest=586>. Acesso em: 29 jun. 2019.

SANTOS, B. S.; CHAUI, M. *Direitos humanos, democracia e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Campinas, 25 ago. 2005. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa "O espaço acadêmico da pedagogia do Brasil. Financiado pelo CNPQ. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf. Acesso em: 29 jul. 2019.

SCLIAR, M. et.al. *Saúde pública: histórias, políticas e revolta*. São Paulo: Scipione, 2002.

SMAHA, I. N.; CARLOTO, C. M. Educação permanente: da pedagogia para a saúde. In: SEMINÁRIO TRABALHO-RET, 7. 2010, Olinda. *Anais do [...]*. [S. l.: s. n.], 2010. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/india_hara_smaha_cassia_maria_carloto_educacao_permanente_da_pedagogia_para_a_saude.pdf. Acesso em: 29 jul. 2019.

TEIXEIRA, C.; PAIM, J. Políticas de formação de recursos humanos em saúde: conjuntura atual e perspectivas. *Divulgação em Saúde para Debate*, Rio de Janeiro, v. 12, p. 18-26, 1996.

TRIGUEIRO, Dumerval Mendes. Um novo mundo, uma nova educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 51, n. 113, p. 9-18, jan./mar. 1969.

VERMELHO, Sônia Cristina; FIGUEIREDO, Gustavo. A percepção de secretários municipais de saúde sobre a gestão do trabalho e da educação na rede pública do Sistema Único de Saúde (SUS). *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 26, p. 382-396, 2017.

VIEIRA, A. G.R. Educação permanente: (re) vendo conceitos. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, Sinop, v. 3, n. 2, p. 179-193, jul./dez. 2013.

Referências do texto "Aproximação inicial para a construção do trabalho de conclusão de curso"

ARTMANN, E. Planejamento estratégico situacional no nível local: um instrumento a favor de uma visão multisetorial. *Cadernos da Oficina Social*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 98-119, 2000.

ASSOCIAÇÃO MUSICAL SUZUKI. *Metodologia Suzuki*. Campinas: Associação Musical Suzuki, [2014]. Disponível em: <http://www.associacaomusicalsuzuki.com.br/metodologia-suzuki/>. Acesso em: 2 maio 2018.

BOLETIM DAS BIBLIOTECAS DA UNIVERSIDADE DE AVEIRO, edição Primavera 2011, nº 21. Disponível em: <https://issuu.com/bibliotecasua/docs/boletim21/22>

BORODITSKY, Lena. Como a linguagem modela o pensamento diferentes idiomas afetam de maneiras distintas a percepção do mundo. *Scientific American Brasil*, n. 106, mar. 2011. Disponível em: http://www2.uol.com.br/sciam/reportagens/como_a_linguagem_modela_o_pensamento.html. Acesso em: 13 abr. 2018.

DAVID, H. M. S. L.; ACIOLI, Sonia. Problematizando a problematização: notas sobre uma prática educativa crítica em saúde. In: PELICIONI, Maria Cecília Focesi; MIALHE, Fábio Luiz. *Educação e promoção da saúde: teoria e prática*. Santos: GEN, 2012. p. 285-302.

DESLANDES, S. F. Notas para elaboração de projetos de investigação científica e projetos de intervenção. In: LEITÃO, Cleide Figueiredo; SANTOS, Henriette (org.). *Curso de impactos da violência na saúde*: caderno do aluno: orientações para o curso de especialização. Rio de Janeiro: EAD/ENSP, 2012. p. 80-104.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 31-60.

ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SERGIO AROUCA/ENSP. Orientações para elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Rio de Janeiro: ENSP, 2016. Disponível em: <http://www.ensp.fiocruz.br/portal-ensp/informe/site/arquivos/anexos/e37ca0605ed78d6831c2f929073066c3a2b3bac5.PDF>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2009.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MICHAELLIS: dicionário brasileiro da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2018.

OLIVEIRA, R. M. *A produção do conhecimento em escala local*: repensando a relação entre a investigação científica e a experiência dos grupos populares. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2000.

VAZ, N. Com o olhar de um biólogo. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE: NATUREZA E CULTURA, VIDA E SOCIEDADE, 8., 1991, Rio de Janeiro. [Anais...]. Rio de Janeiro: Senac, 1991.

Referências das partes I, II, IV e V

ARRUDA, S. M.; CHAGAS, J. Normas de referências e de citações: complementos para publicações. In: ARRUDA, S. M.; CHAGAS, J. *Glossário de biblioteconomia e ciências afins*: português-ínglês. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023*: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 10520*: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

BASTOS, A. M. L. et al. (org.). *Teoria e prática dos conselhos tutelares e conselhos dos direitos da criança e do adolescente*: caderno do aluno: orientações para o curso. Rio de Janeiro: EAD/ENSP/Fiocruz, 2009.

BASTOS, A. M. L.; ROCHA, S. G. *Curso Vigilância Alimentar e Nutricional para a Saúde Indígena*: caderno do aluno: orientações e atividades. Rio de Janeiro: EAD/ENSP/Fiocruz, 2007.

BECKER, F. *Da ação à operação*: o caminho da aprendizagem: J. Piaget e P. Freire. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002.

BONFIM, M. I. R. M. *Formação docente em educação profissional técnica na área da saúde*: caderno do tutor. Rio de Janeiro: EAD/ENSP/Fiocruz, 2007.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 1996. Publicado originalmente no DOU de 23.12.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria MS/GM n. 737, de 16 de maio de 2001. Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 96, p. 3, 18 maio 2001.

DESLANDES, Suely Ferreira. Notas para elaboração de projetos de investigação científica e projetos de intervenção. In: LEITÃO, Cleide Figueiredo; SANTOS, Henriette (Org.). *Curso de impactos da violência na saúde*: caderno do aluno: orientações para o curso de especialização. Rio de Janeiro: EAD/ENSP, 2012. p. 80-104.

ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SÉRGIO AROUCA (Brasil). Regulamento de ensino da ENSP. Rio de Janeiro, 2015.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Regimento geral da pós-graduação lato sensu: portaria da Presidência n. 070/2003-PR, de 24 de abril de 2003. In: FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. *Regimentos de ensino*. Rio de Janeiro, 2003.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LEITÃO, C. F. et al. *O programa EAD/ENSP/Fiocruz e a educação permanente para o Sistema Único de Saúde*: capilarizando uma política. Rio de Janeiro: Cread, 2005.

LIBANIO, J. B. *Introdução à vida intelectual*. São Paulo: Loyola, 2001.

LITWIN, E. *Educação a distância*: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LUCK, H. *Pedagogia interdisciplinar*: fundamentos teórico-metodológicos. 6. ed. São Paulo: Vozes, 1994.

MASSETO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Multidisciplinaridade. In: MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. *Dicionário interativo da educação brasileira*: EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Ed., 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=90>. Acesso em: 2 abr. 2009.

MORETTO, V. P. *Construtivismo*: a produção do conhecimento em aula. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, S. C.; LUCENA FILHO, G. J. L. Animação de fóruns virtuais de discussão: novo caminho para a aprendizagem em EAD via web. Renote: novas tecnologias na educação, Porto Alegre, v. 4, n. 2, dez. 2006. Disponível em: http://www.cinted.ufrgs.br/renoteold/dez2006/apresentacoes/animacao_foruns_virtuais.pdf. Acesso em: 21 set. 2013.

PERROTA, C. (coord.). *Formação pedagógica em educação profissional na área de saúde*: enfermagem: guia do aluno. 2. ed. rev. e ampl. Brasília, DF: Ministério da Saúde/Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde/Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem: Fiocruz, 2002.

PRADO, M. E. B. B. *A mediação pedagógica*: suas relações e interdependências. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 17., 2006, Brasília. [Anais...]. Brasília, DF: UNB/UCB, 2006. p. 101-110. Disponível em: <http://www.sbc.org.br/bibliotecadigital/download.php?paper=727>. Acesso em: 1 out. 2007.

RODRIGUES, J. G. *Manual de elaboração de referências bibliográficas: normas de Vancouver*. 5 abr. 2004. Disponível em: <http://www.bibmanguinhos.cict.fiocruz.br/pvancouver.htm>. Acesso em: 15 set. 2007.

SALGADO, M. U. C. *Materiais escritos nos processos formativos a distância*. [S. l.: s. n., 2007]. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/ead/eadtxt3a.htm>. Acesso em 29 jan. 2007.

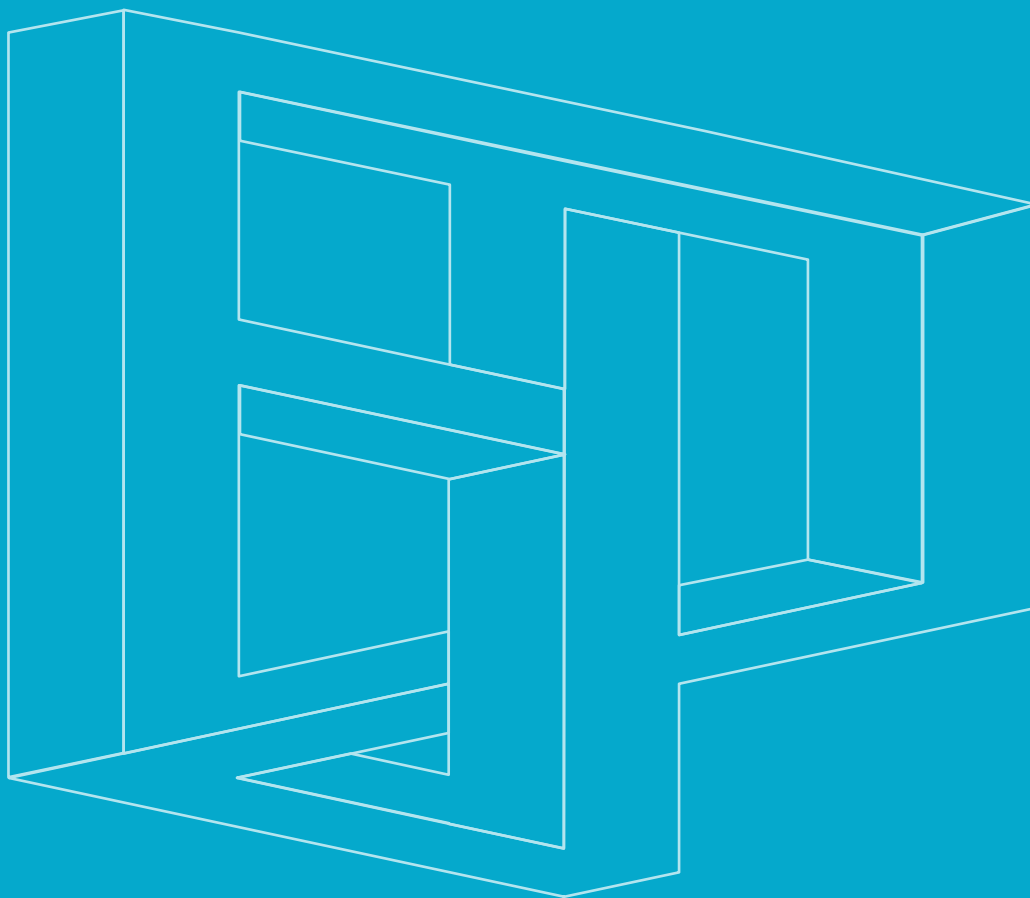
SANTOS, H. et al. (org.). *Caderno do aluno: orientações e metodologia da pesquisa*. Rio de Janeiro: ENSP/Fiocruz, 2009.

SILVA, M. T.; NUNES, S. T. *Curso saúde do trabalhador: orientações gerais*. Rio de Janeiro: EAD/ENSP/Fiocruz, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Laboratório de Educação a Distância. *Manual de operações do ambiente VIASK (Virtual Institute of Advanced Studies Knowledge)*. Florianópolis: UFSC, [200-].

Formato: 205 x 260mm
Tipografia: *Meridien LT Std e Frutiger Lt Std*
Papel do Miolo: *Offset 90g/m²*
Papel e Acabamento Capa: *Triplex LD 250g/m²*
Ctp Digital: Walprint Gráfica e Editora
Impressão e acabamento: Walprint Gráfica e Editora

Rio de Janeiro, julho de 2019.



 **CAPES**



Ministério da Saúde
FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

MINISTÉRIO DA
SAÚDE

GOVERNO
FEDERAL

