

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO
FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ

Valéria Cristina Cardoso Adriano

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NAS ETSUS: Um olhar sobre a capacitação pedagógica dos
professores/tutores

Rio de Janeiro
2021

Valéria Cristina Cardoso Adriano

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NAS ETSUS: Um olhar sobre a capacitação pedagógica dos
professores/tutores

Dissertação apresentada à Escola Politécnica de
Saúde Joaquim Venâncio como requisito
parcial para a obtenção do grau de mestre em
Educação Profissional em Saúde.

Orientador: Prof. Dr. Sergio Ricardo Oliveira

Rio de Janeiro
2021

Catálogo na Fonte

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Biblioteca Emília Bustamante

Marluce Antelo CRB-7 5234

Renata Azeredo CRB-7 5207

A243e Adriano, Valéria Cristina Cardoso
Educação a distância nas ETSUS: um olhar sobre
a capacitação pedagógica dos professores tutores
/ Valéria Cristina Cardoso Adriano. - Rio de
Janeiro, 2021.
94 f.

Orientador: Sergio Ricardo Oliveira

Dissertação (Mestrado) - Fundação Oswaldo
Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim
Venâncio, Programa de Pós-graduação em Educação
Profissional em Saúde, 2021.

1. Educação à Distância. 2. Capacitação de
Professores. 3. Ensino. I. Oliveira, Sergio
Ricardo. II. Título.

CDD 371.35

Valéria Cristina Cardoso Adriano

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NAS ETSUS: Um olhar sobre a capacitação pedagógica dos
professores/tutores

Dissertação apresentada à Escola Politécnica de
Saúde Joaquim Venâncio como requisito
parcial para a obtenção do grau de mestre em
Educação Profissional em Saúde.

Orientador: Prof. Dr. Sergio Ricardo Oliveira

Aprovado em 30 de março de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Sergio Ricardo de Oliveira (EPSJV/FIOCRUZ)

Dr. Marcio Sacramento de Oliveira (ICICT/FIOCRUZ)

Dra. Ana Paula Abreu Fialho Campos da Paz (ENSP/FIOCRUZ)

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa de campo, descritiva, com abordagem qualitativa, cujo objetivo foi analisar, sob a perspectiva dos docentes e coordenadores de cursos, a capacitação pedagógica oferecida pelas escolas técnicas do SUS (ETSUS) aos professores/tutores que ministram cursos a distância. A coleta de dados foi realizada em cinco ETSUS, uma de cada região do país, onde foram distribuídos questionários on-line para os professores/tutores e realizadas entrevistas por videoconferência com os coordenadores. A análise dos dados e as reflexões sobre as falas levaram à percepção que as escolas estão em estágio de desenvolvimento e estruturação diferenciados no que se refere à educação a distância (EaD). Em relação à capacitação pedagógica, todas as instituições ofertam ações em maior ou menor grau de organização e na percepção dos professores/tutores tais ações auxiliam suas práticas, embora alguns considerem insuficiente. Para os coordenadores, algumas melhorias ainda são necessárias para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: capacitação de professores; Educação a distância; ETSUS.

ABSTRACT

This is a qualitative research paper that aims to analyze pedagogical training offered by SUS technical schools (ETSUS) to teachers and tutors providing distance learning courses. Data collection was made in five ETSUS, including one in each region of the country. Online questionnaires were distributed to teachers, and web conferences were made with coordinators. Data analysis and reflection on speech made it possible to understand that the schools are in different developmental and structural stages in relation to distance courses (EaD). Regarding pedagogical training, all the institutions provide actions in higher or lower organization degree. To coordinators, some improvements are still necessary in order to enhance the teaching-learning process.

Keywords: teacher training; distance courses; ETSUS.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	OBJETIVOS	11
2.1.	Objetivo geral	11
2.2.	Objetivos específicos	11
3	JUSTIFICATIVA	12
4	REFERENCIAL TEÓRICO	14
4.1.	Educação a distância	14
4.1.1.	Breve histórico sobre a legislação da EaD	17
4.2.	Educação profissional em Saúde e as escolas técnicas do SUS (ETSUS)	19
4.3.	O papel do professor na educação presencial e a distância através das correntes pedagógicas	24
4.3.1.	Correntes não críticas: As pedagogias tradicional e nova	24
4.3.2.	Pedagogia das competências	25
4.3.3.	Pedagogia crítica: Pedagogia histórico-crítica	26
4.3.4.	Correntes pedagógicas e a EaD	26
4.3.5.	O papel do professor na EaD	27
5	METODOLOGIA	29
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES	33
6.1.	Apresentação das Escolas	34
6.2.	Apresentação das entrevistas com as Coordenações das ETSUS	37
6.3.	Percepção dos professores/tutores sobre as capacitações pedagógicas ofertadas pelas ETSUS	66
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
	REFERÊNCIAS	84
	APÊNDICE I	90
	APÊNDICE II	94

1 INTRODUÇÃO

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, em seu Art. 1º “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. A referida lei dispõe sobre a educação escolar, que deve ser desenvolvida nas instituições de ensino e “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996).

O atual cenário educacional brasileiro é composto por duas modalidades de ensino: presencial e a distância. A primeira tem ampla utilização, contando com substancial referencial teórico, que norteia o trabalho dos profissionais da área. A segunda, passou a constar no arcabouço legal que regulamenta o sistema educacional brasileiro, a partir da publicação da Lei anteriormente citada e está respaldada pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que atualizou as bases legais para a Educação a Distância (EaD) no país, introduzindo mudanças, principalmente no que se refere ao ensino superior. Tal decreto revogou o Decreto nº 5.622/2005, que era considerado por Mill (2016) como “extremamente importante para a modalidade, mas agora, com uma década de existência, já percebemos sinais de seu esgotamento e anseios por revisão do mesmo” (BRASIL, 2017).

Embora a regulamentação tenha pouco mais de 20 anos, segundo Dias e Leite (2014) a EaD “não se trata de algo novo, inovador ou diferente”. Segundo Alves (2011), tem seu marco inicial no mundo em 1728 com o anúncio de oferta de um curso por correspondência publicado pelo professor Caleb Philipps na Gazeta de Boston, passando por um processo de expansão alcançando diversos países da Europa e Japão. Nos Estados Unidos o marco histórico data de 1892, com a implantação, na Universidade de Chicago, da divisão de ensino por correspondência para preparação de docentes. No Brasil tem seu marco inicial datado de 1904 e sua evolução histórica é marcada por “ondas”, sendo que a primeira refere-se ao uso de cartas para o processo de ensino realizado entre o final do século XIX e início do século XX; a segunda surgiu com a inserção do rádio entre o período de 1920 e 1930; já a terceira chega com o uso da televisão e tem o seu desenvolvimento nacional por volta dos anos de 1950/1960; e a quarta advém por meio do uso da internet, no esteio do intenso desenvolvimento da tecnologia da informação e comunicação, a partir da década de 1990 (BRAZ, 2019).

A atualização do arcabouço legal da EaD aliada ao desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e às mudanças culturais pelas quais as sociedades estão passando formam a base e imprimem um peso significativo para o expressivo crescimento da

modalidade. Segundo o censo da educação superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2017, o percentual de matrículas em cursos de graduação na modalidade a distância saltou de 7% em 2007 para 17,6 % em 2017, atendendo mais de 1,7 milhão de alunos, representando 21,2 % do total de alunos matriculados em cursos de graduação no Brasil (INEP, 2018).

Confirmando o cenário de expansão da modalidade, o censo realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) em 2018 apontou que o número total de alunos matriculados em cursos na modalidade de EaD saltou de pouco mais de 500 mil em 2009 para mais de 7 milhões em 2017. Desmembrando os números, de acordo com as modalidades de ensino desenvolvidas, o censo apurou que pouco mais de 1,3 milhão de alunos estavam matriculados em cursos considerados regulamentados e totalmente a distância, outros 1,1 milhão estavam matriculados em cursos semipresenciais, já em cursos corporativos o total de matriculados alcançou aproximadamente 1,5 milhão e a grande maioria, pouco menos de 4 milhões de matriculados, estava registrado em cursos considerados livres (ABED, 2018).

Em termos conceituais são observadas algumas diversidades na definição desta modalidade de ensino. De acordo com o Decreto nº 9.057/2017, esta forma de ensino pode ser compreendida como “a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2017). Segundo a ABED, esta forma de ensino se constitui como “a modalidade cujas atividades de ensino e aprendizagem são desenvolvidas, em sua maioria, sem que alunos e professores estejam presentes no mesmo lugar à mesma hora” (DIAS & LEITE, 2014, p. 9).

Já Belloni (2005) amplia tal conceito ao afirmar que:

Deve-se compreender a EaD como um tipo distinto de oferta educacional, que exige inovações ao mesmo tempo pedagógicas, didáticas e organizacionais. Os principais elementos constitutivos que a diferenciam da modalidade presencial são a ‘descontiguidade’ espacial entre professor e aluno, a comunicação diferida (separação no tempo) e a mediação tecnológica, característica fundamental dos materiais pedagógicos e da interação entre o aluno e a instituição (p.190).

Para Cunha e Matos (2018) a EaD “oportuniza a interação entre professores e alunos em ambiente não formal, utilizando-se de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) diversas e supera a relação entre tempo e espaço” (p.47). Em relação à diversidade de conceitos, Belloni (2015 apud SOUZA & MORAES 2018), afirma que “os significados para o termo Educação a Distância (EaD) podem ser variados”.

Souza e Moraes (2018) também argumentam que:

de forma geral, as tendências apontam a ênfase que esses significados têm em torno do processo de ensino-aprendizagem centrado na perspectiva da distância temporal, no uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC), nos modelos on-line, na aprendizagem focada no aluno, além de estar diretamente ligada aos paradigmas da sociedade contemporânea e suas demandas para formação de profissionais (p. 461).

Não obstante a discussão em torno de conceitos e significados é importante destacar que para Souza e Moraes (2018) “a EaD é antes de tudo educação” que deve ser considerada como uma possibilidade real para a ampliação do acesso ao conhecimento, em diversos níveis de ensino, inclusive na educação profissional em saúde.

Segundo a Constituição Federal de 1988, o Sistema Único de Saúde (SUS) tem a responsabilidade de formação/qualificação profissional e a EaD tem sido adotada para formar e qualificar pessoal para a área de saúde no país (VARGAS et al., 2016).

Ainda segundo as autoras, as vantagens da EaD nos processos de formação e qualificação na saúde seriam:

oportunizar a horizontalização entre professor e aluno, assim como a formação de redes colaborativas de aprendizagem e interação. Acrescente-se a isso a possibilidade de se alcançarem grandes demandas de profissionais que necessitam de qualificação (VARGAS et. al, 2016, p. 850).

Sendo assim, a EaD pode ser considerada uma forma de educação que auxilia no fortalecimento da rede de formação/qualificação de pessoal para o SUS, em todos os níveis. E para tal utilizam diferentes formatos de oferta de ações, incluindo o Sistema Universidade Aberta do SUS (UNA-SUS), criado em 2010 e que consiste em uma “rede colaborativa formada atualmente por 35 instituições de ensino superior que oferecem cursos a distância gratuitamente” (UNA-SUS, 2021), coordenada pelo Ministério da Saúde e pela Fundação Oswaldo Cruz e cujos objetivos são:

Propor ações para atender às necessidades de capacitação e educação permanente dos trabalhadores do SUS;
Ofertar cursos e programas de especialização, aperfeiçoamento e outras formas de qualificação dirigida aos profissionais do SUS, por meio das instituições que integram a Rede UNA-SUS;
Fomentar e apoiar a disseminação de meios e tecnologias de informação e comunicação que possibilitem ampliar a escala e o alcance das atividades educativas;
Contribuir para a redução das desigualdades entre as diferentes regiões do País, por meio da oferta de cursos de capacitação e educação permanente;
Contribuir com a integração ensino-serviço na área da atenção à saúde (UNA-SUS, 2021).

Para formação e qualificação de pessoal técnico, o Ministério da Saúde (MS) mantém as Escolas Técnicas do SUS (ETSUS) que oferecem cursos nas modalidades presencial e a distância, na área de saúde no país. As ETSUS, segundo o MS (2019) são:

Instituições públicas que buscam atender as demandas locais de formação, prioritariamente dos trabalhadores de nível médio que já atuam nos serviços de saúde do SUS. A principal especificidade dessas instituições é a capacidade de oferta descentralizada das atividades formativas. Para isso, utilizam as unidades de saúde como espaços de aprendizagem e qualificam pedagogicamente os profissionais de nível superior dos serviços para atuarem como professores. Além disso, adequam o currículo ao contexto regional e têm como modelo pedagógico a integração ensino-serviço, tendo o trabalho e a pesquisa como princípios educativos (MS, 2019).

Depreende-se da citação acima a finalidade específica das ETSUS e sua importância para as atividades de formação e qualificação de profissionais da área de saúde. Neste ponto, cabe destacar que há referência à qualificação pedagógica dos profissionais de nível superior para atuarem como professores. Também para os cursos a distância, a preparação do professor/tutor para o trabalho pedagógico torna-se uma importante condição: além de dominar o conteúdo da disciplina, ele deve conhecer ferramentas que atendam à modalidade, que pelo caráter específico acaba por exigir do profissional conhecimentos diferenciados da prática pedagógica presencial.

Desta forma, assumindo que a educação a distância é uma modalidade presente nos processos educativos para formação e qualificação em educação profissional em saúde, o objeto o objeto de estudo da presente pesquisa são as capacitações pedagógicas promovidas pela ETSUS para os professores/tutores que atuam em cursos a distância.

2 OBJETIVOS

2.1. Objetivo geral

Analisar, a partir da visão dos professores/tutores e da percepção da coordenação dos cursos, o processo de capacitação pedagógica oferecida pelas escolas técnicas do SUS para o desenvolvimento de cursos na modalidade a distância.

2.2. Objetivos específicos

- Caracterizar o perfil dos professores/tutores de cursos a distância das escolas técnicas do SUS, incluindo sua trajetória formativa e o processo de capacitação para atuação na modalidade a distância;
- Identificar, a partir da fala dos coordenadores, os aspectos pedagógicos que compõem o processo de capacitação do professor/tutor para atuar nos cursos das escolas técnicas do SUS, na modalidade a distância.
- Apontar a correlação entre o processo de capacitação pedagógica dos professores/tutores e a prática pedagógica na modalidade a distância.

3 JUSTIFICATIVA

As especificidades da modalidade a distância requerem do professor / tutor o domínio de diferentes conhecimentos no que se refere à mediação pedagógica envolvendo o uso de tecnologias. Para Minatti e Thome (2012), o professor/tutor deve ter o domínio “de novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) e capacidade de potencializar a interação dessas tecnologias no campo educacional” (p. 2).

Shulman (1995 *apud* PAQUALLI et al., 2015), aprofunda mais a questão, ao apontar que:

os saberes básicos de um professor de EaD incluíam pelo menos os conhecimentos do professor da educação presencial, ou seja, os conhecimentos do conteúdo, conhecimentos pedagógicos de tipo real, especialmente no que diz respeito às estratégias e à organização da classe; conhecimento curricular; conhecimento pedagógico acerca do conteúdo; conhecimentos sobre os contextos educacionais; e conhecimentos das finalidades, dos propósitos e dos valores educativos e de suas raízes históricas e filosóficas. Hoje podemos afirmar que a estes saberes é fundamental acrescer os saberes da natureza da modalidade EaD, do uso adequado das tecnologias digitais, do estar junto-virtual, da cibercultura entre outros (p. 27).

Desta forma, ficam explícitos os conhecimentos básicos necessários para um professor/tutor para cursos a distância e com os quais deve ser capacitado. No entanto, nem sempre é o que ocorre na prática, conforme apresenta Belloni (2006 *apud* MINATTI & THOME 2012).

Diretamente relacionada com as inovações tecnológicas, com as novas demandas sociais e com as novas exigências de um aprendente mais autônomo, uma das questões centrais na análise da EaD, e talvez a mais polêmica, refere-se ao papel dos professores nesta modalidade de ensino, chamado a desempenhar múltiplas funções, para muitas das quais não se sente, e não foi preparado (p. 2).

Da afirmação da autora depreende-se que não ocorreria uma adequada preparação dos professores tutores para as demandas que a EaD apresenta e tal questão pode gerar impactos na prática do profissional na medida em que poderá não estar seguro e confiante no trabalho pedagógico que está desenvolvendo, sendo necessário um processo de qualificação/capacitação sistematizado e atualização periódica, considerando as constantes mudanças no campo da tecnologia.

Em linhas gerais, um professor/tutor, deverá, segundo Gonzales (2005 *apud* MINATTI & THOME 2012):

Mediar todo o desenvolvimento do curso. É ele que responde a todas as dúvidas apresentadas pelos estudantes no que diz respeito ao conteúdo da disciplina oferecida. A ele cabe também mediar a participação dos estudantes em chats, estimulá-los a participar e cumprir suas tarefas, e avaliar a participação de cada um. As dúvidas de cada um devem ser divulgadas a todos os participantes em um ambiente apropriado (p. 4).

O autor descreve algumas atividades que um professor/tutor deverá desempenhar na execução de um curso a distância, onde constam ações que tanto exigem conhecimentos pedagógicos quanto voltados para aspectos que envolvem a tecnologia, o que fundamenta a importância do profissional no processo de ensino-aprendizagem e a necessidade de capacitação do profissional.

Complementando tal ponderação, Salles Filho e Salles (2018) argumentam que:

As perspectivas da EaD estão sempre em aberto, pois novas tecnologias estão sempre redimensionando as possibilidades de aquisição de conhecimento. Porém, o conhecimento não tem somente a dimensão acadêmica, mas sim, um potencial gerador de mudanças sociais diante das crises que presenciamos. Logo, a EaD na formação de professores precisa estar sintonizada às questões difíceis da sociedade atual, para poder preparar profissionais para os desafios do século XXI (p. 72)

Neste sentido, a motivação da pesquisa se deu a partir do interesse em compreender, sob a perspectiva dos professores/tutores e dos coordenadores, como são executadas as ações de capacitação dos mesmos para a atuação em cursos a distância das ETSUS, de acordo as características da modalidade e todo o arcabouço teórico que justifica a necessidade de preparação dos profissionais para a prática educativa a distância.

Considerando o exposto, este estudo se justifica na medida em que a relação entre os resultados do processo de ensino-aprendizagem a distância e a capacitação do professor/tutor pode consistir em fator preponderante de êxito de um determinado programa de qualificação ou formação profissional na área da saúde. É possível verificar na literatura, sobre o tema em questão, que são apresentados conhecimentos necessários ao professor/tutor para o exercício de sua prática e, sendo assim, a preocupação das instituições de ensino com essa questão é relevante. Pretende-se, também, trazer à luz, um panorama de como ocorre a capacitação dos professores/tutores que atuam em cursos a distância oferecidos pelas ETSUS, de forma a contribuir para a discussão acerca das melhorias dos processos de ensino-aprendizagem nesta modalidade. Constitui ainda uma oportunidade para o avanço sobre a compreensão da EaD aplicada à área da saúde.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

4.1. Educação a distância

Modalidade de ensino que compõe o sistema educacional brasileiro com legislação específica que a regulamenta, cuja principal característica está no fato de professor e aluno estarem distantes no tempo e espaço. O processo de ensino-aprendizagem é atualmente mediado pela tecnologia, sendo este resultado da revolução tecnológica pela qual vem passando o mundo contemporâneo pois, em termos históricos, a educação a distância remonta de muitos anos, sempre tendo algum meio para se efetivar, seja por carta, rádio, televisão e etc.

Em uma retrospectiva histórica mundial, segundo Alves (2011), a EaD tem seu marco inicial em 1728 com o anúncio de oferta de um curso por correspondência publicado pelo professor Caleb Philipps na Gazeta de Boston e a partir desse ano diversas ações foram sendo executadas em diversos países da Europa e no Japão. Em 1829, na Suécia com a oferta de EaD pelo instituto Líber Hermondes; em 1856 em Berlim/Alemanha ocorre a oferta de curso de Francês por correspondência; em 1922 na União Soviética são iniciados cursos por correspondência; em 1935 inicia-se no Japão programas escolares de rádio; em 1947 inicia-se a transmissão de aulas via rádio da Sorbonne em Paris/França e em 1948 foi criada na Noruega a primeira legislação para escolas por correspondência.

Nas décadas de 1960 e 1970 são criadas a Fundação da Universidade Aberta, no Reino Unido, a Universidade Aberta Britânica e a Universidade Nacional de Educação a Distância na Espanha. Na década de 1980, é implantada a Universidade Aberta na Holanda; o parlamento europeu divulga resolução sobre universidades abertas na comunidade europeia e é criada em Portugal, a Fundação Universidade Aberta. O destaque da década de 1990 é a implantação da “rede europeia de Educação a distância, baseada na declaração de Budapeste e o relatório da Comissão sobre educação aberta e a distância na comunidade europeia” (ALVES, 2011, p. 87).

Nos Estados Unidos e América Latina, são destacadas como marcos históricos, a criação, em 1892, na Universidade de Chicago, nos EUA da divisão de ensino por correspondência para preparação de docentes; em 1956, também nos EUA, entra no ar a Chicago TV College, transmitindo programas educativos; a criação da Tele Escola primária na Argentina em 1960; a criação da Universidade Nacional Aberta na Venezuela em 1977; e a criação da Universidade Estadual a distância na Costa Rica em 1978.

O conjunto de ações históricas apresentadas constituem aspectos importantes para a consolidação da EaD no mundo. Segundo Golvea & Oliveira (2006, apud ALVES, 2011) “hoje,

mais de 80 países, nos cinco continentes adotam a EaD em todos os níveis de ensino, em programa formais e não-formais, atendendo milhões de estudantes”. As ações se intensificaram com o passar do tempo, principalmente com a inserção de recursos de tecnologias da informação e comunicação (TICs).

No Brasil, a EaD tem seu reconhecimento marcado pela Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) artigo nº 80 e segundo Mill e Carmo (2012) até 1996 não havia qualquer tipo de citação em legislação sobre a modalidade no Brasil, embora não se tratasse uma inovação na área de educação pois historicamente já ocorriam ações pontuais. Segundo Dias e Leite (2014), o marco inicial data de 1904, com a instalação das “Escolas internacionais” e em 1934, Edgard Roquete-Pinto, funda a Rádio-Escola Municipal no Rio de Janeiro, cuja interação com os alunos ocorria por meio de correspondência. Em 1939, os cursos por correspondência do Instituto Universal Brasileiro (IUB) despontaram e obtiveram êxito. Na década de 1960, o rádio de pilha ganhou popularidade e, através deste, o governo implantou um programa de alfabetização de jovens e adultos por meio da chamada rádio educativa. Desta forma, até os anos de 1960 tínhamos a EaD via correspondência e rádio.

A partir desta mesma década, a televisão, cuja primeira transmissão ocorreu em 1950 em São Paulo, assume papel expressivo na sociedade brasileira no que se refere à EaD e passa a ser utilizada como meio de interação no processo de ensino-aprendizagem, com a produção de cursos para a TV em 1961, na extinta TV Rio. Um outro marco histórico relacionado à utilização da televisão na modalidade a distância é a criação da TV Educativa (TVE), estatal, e cuja primeira transmissão ocorreu em 1975 (FGV, 2009). A partir do final da década de 1990, o computador e a internet passam a se tornar os meios educativos do momento, em função do intenso desenvolvimento da tecnologia da informação e comunicação.

Embora a EaD seja marcada por um processo evolutivo em “ondas”, conforme apontado por Braz (2019), sendo a primeira marcada pelo uso da correspondência, a segunda pelo uso do rádio, a terceira pelo uso da televisão e a quarta pelo uso do computador e da internet, a cada atualização tecnológica não ocorre o descarte da anterior; há uma complementação. Segundo Dias e Leite (2014), tal fato ocorre, pois ainda há dificuldade de acesso às novas tecnologias em algumas localidades do país e o uso do rádio ainda é importante e necessário.

Para Belloni (2002), os avanços em informática e telecomunicações provocaram “transformações na estrutura produtiva das sociedades capitalistas contemporâneas” e deram

origem a “novos conceitos culturais”, como por exemplo a cibercultura¹ e que essas transformações tanto econômicas, técnicas e culturais tendem a levar a novas formas de “perceber e compreender o mundo”. Diante desse cenário, a educação tende a ser vista como um mercado promissor, principalmente no que se refere à EaD onde “o uso intensivo de tecnologia da informação e comunicação (TIC) se combina com as técnicas de gestão e marketing, gerando formas inéditas de ensino que podem até resultar, as vezes e com sorte, em efetiva aprendizagem” (BELLONI, 2002, p. 121).

Por outro lado, a EaD deve ser considerada, sob uma perspectiva de inovação educacional com a integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos de ensino-aprendizagem, como forma de, segundo Belloni (2002), “compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso à máquina está gerando”.

A mesma autora segue argumentando que:

a educação a distância deixa de ser apenas mais uma modalidade de educação para se tornar sinônimo de uma nova fatia de mercado, muito rentável, para a indústria de comunicação e o setor privado da educação. Considerar o ensino a distância como solução para carências educacionais e/ou rejeitá-las por qualidade insuficiente é colocar mal a questão, porque disfarça as questões mais importantes para a compreensão do fenômeno: seu caráter econômico que determina muitas práticas, e suas características técnicas, que apontam para aquela “convergência de paradigmas; isto é, para a mediação técnica dos processos educacionais (p. 121).

Desta forma, podemos inferir que, se por um lado a EaD pode ser considerada um nicho de mercado, por outro pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem considerando o fato de que a tecnologia está presente na sociedade, transpassando os grupos sociais em maior e menor grau e que negar essa influência da tecnologia no contexto social não é possível. O problema da EaD estaria, segundo a autora, no fato de ter como centro os “processos de ensino” (planejamento, concepção, etc.) e não o “processo de aprendizagem” (necessidades do aluno, motivação, etc.). Desta forma, a autora coloca em foco a questão da forma, independente dos interesses que a perpassam e do uso que pode ser feito da EaD. No entanto, cabe aqui destacar que os interesses estão presentes em todas as modalidades de ensino, não somente na EaD, que deve ser encarada como uma possibilidade real e presente no campo educacional, a partir da qual podem ser obtidos resultados satisfatórios. Desta forma, Belloni (2002) dispõe que:

¹ Segundo Levy (1999), consiste em “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (p.16).

A educação está se transformando tanto em termos de finalidades sociais quanto no que diz respeito a estratégias e modalidades, notadamente com a introdução de meios técnicos e com a tendência a uma maior flexibilidade de acesso, currículos e metodologias. A educação a distância surge neste quadro de mudanças como mais um modo regular de oferta de ensino, perdendo seu caráter supletivo, paliativo ou emergencial, e assumindo funções de crescente importância, principalmente no ensino pós-secundário, seja na formação inicial (ensino superior regular), seja na formação continuada (p. 139).

Em conjunto com a história da EaD, cabe destacar alguns dados que ilustram o crescimento da modalidade. Segundo Dias e Leite (2007), entre os anos de 2004 e 2005 o número de alunos estudando via EAD cresceu 62,6%. E entre 2009 e 2017 saltou de pouco mais de 500 mil matrículas para pouco mais de 7 milhões, considerando o número total de matrículas, segundo Censo realizado em 2018 pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2018).

Considerando o expressivo aumento do interesse na modalidade é necessário que as instituições se organizem para atender aos interessados, o que demanda estruturas pedagógica e administrativa adequadas, incluindo a capacitação de professores tutores para atuarem nos cursos. Neste sentido, Dias e Leite (2014) afirmam que:

O crescimento da modalidade de ensino em nosso país é um fato. Vai além de uma iniciativa apenas de âmbito municipal, estadual ou nacional, pois está orientada por políticas mundiais. Diante dessa realidade temos que nos inserir com competência técnica e crítica nesse processo, e para isso precisamos capacitar os profissionais que se voltam para essa modalidade de educação (p. 8).

Neste ponto, destaca-se a questão da equipe que compõe os processos que envolvem a execução de um curso a distância. É na fase de planejamento que são definidas todas as diretrizes dos cursos a distância, incluindo definição de mídias e material didático, cronograma, equipe de pessoas que comporá a ação, entre outras. Em geral, uma equipe multidisciplinar é composta para a execução dos cursos, considerando as características da modalidade, e geralmente conta com a participação de profissionais das áreas de educação, tecnologia da informação, administrativa ou outras que se façam necessárias. E entre esses profissionais consta a figura do professor/tutor.

4.1.1. Breve histórico sobre a legislação da EaD

Segundo Dias e Leite (2007), “a EAD é um fato na realidade nacional e está legalmente integrada ao sistema de ensino” e seu histórico se iniciaria, de acordo com Mill e Carmo (2012),

a partir de 1996 com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. No entanto, para Alves (2006):

as primeiras normas sobre EaD surgiram na década de 60, sendo as mais importantes o Código Brasileiro de Comunicações (Decreto-Lei nº 236/67) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 5692/71). Esta última abria a possibilidade para que o ensino supletivo fosse ministrado mediante a utilização do rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação (p. 418).

Em relação à Lei nº 9.394/96, Alves (2006) afirma sua importância ao declarar que permitiu “avanços” a partir do momento em que possibilitou a EaD em todos os níveis. O artigo nº 80 da referida Lei estabelece que:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:
I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público
II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996).

Considerando a necessidade de regulamentação do citado artigo, o governo federal publicou em fevereiro de 1998 o Decreto nº 2.494, alterado em abril do mesmo ano pelo Decreto nº 2.561. Estes decretos subsidiaram o credenciamento de cursos superiores a distância, sem incluir, no entanto, mestrado e doutorado (ALVES, 2006). Em 2005, após movimentação do meio educacional, debates e consultas, o governo federal publicou o Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que estabeleceu diretrizes de uma política de EaD no país e que, embora tenha sido um avanço para a modalidade, estabeleceu uma certa inflexibilidade a partir da adoção de parâmetros da modalidade presencial, como por exemplo a obrigatoriedade de avaliação presencial. Segundo Mill (2016), embora importante, passados 10 anos de sua publicação, já se percebia o seu esgotamento e limitações pois “vivemos um momento de revisões em prol da formação de qualidade e da própria modalidade”. Este Decreto vigorou até maio de 2017, quando o executivo publicou o Decreto nº 9.057, que subsidia as ações de EaD

no país atualmente. Este Decreto apresentou novidades em relação ao ensino superior, como a possibilidade de oferta de cursos de graduação e pós-graduação lato sensu exclusivamente a distância, sem a necessidade da oferta do mesmo curso na modalidade presencial e credenciamento automático das instituições públicas para a oferta de cursos superiores na modalidade. As críticas apontam que a flexibilização seria permissiva para a iniciativa privada, uma vez que ampliaria a possibilidade de oferta de cursos, podendo comprometer a qualidade. Outro ponto a ser destacado é que não há menção acerca do trabalho docente, ficando a cargo de cada instituição definir a forma de relação trabalhista, podendo suscitar em precarização do trabalho deste profissional.

Em pesquisa realizada com docentes, Ramos, Sales e Frasson (2018) destacam a fala de uma entrevistada cujo teor reafirma tal crítica,

Explica ainda que: “[...] agora de fato teremos a mercantilização da educação, seja na Educação Básica e no Ensino Superior. É interessante, que o decreto, fala na expansão da educação e de certa forma se desresponsabiliza pela oferta, deixando a critérios das instituições “interessadas” na modalidade EaD este processo (p.5).

Outra crítica à legislação de EaD foi expressa por Mattos e Silva (2019) ao afirmarem que “As políticas públicas atuais de flexibilização favorecem o crescimento da EaD no Brasil, ampliando sua abrangência inclusive para o ensino médio, e marcam uma conjuntura de mercantilização da educação” (p. 11). No mesmo ano, o MEC publicou a portaria nº 11 de 20 de junho de 2017 que “estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017” (BRASIL, 2017).

Para o ensino médio, destaca-se a publicação da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e permite a oferta de atividades a distância na proporção de até 20% da carga horária total para cursos diurnos, até 30% para cursos noturnos e até 80% para a educação de jovens e adultos (BRASIL, 2018).

4.2. Educação profissional em Saúde e as escolas técnicas do SUS (ETSUS)

Segundo Ramos (2010), na história da educação profissional em saúde constam políticas que integravam “a formação dos trabalhadores com a realidade dos serviços” e um dos marcos históricos nesta formação foi a criação das escolas técnicas do SUS após intensa mobilização até que o Ministério da Educação (MEC) compreendesse os parâmetros desta escola voltada para a saúde.

As escolas técnicas do SUS foram criadas com o objetivo de, segundo Ramos (2010), “melhorar a educação profissional nessa área e promover a qualificação técnicas de trabalhadores já inseridos no sistema de saúde, a partir de um modelo de educação profissional descentralizado e em relação estreita com os serviços de saúde”. E aprofundando a questão da criação das ETSUS, seus objetivos e fundamentos, Borges et al. (2012) apresentam que:

A maioria das ETSUS foram criadas a partir da década de 80 com o objetivo primordial de promover a profissionalização dos trabalhadores de nível médio para o desenvolvimento das ações de saúde. Convergiendo com este movimento têm-se a luta dos trabalhadores da saúde por reconhecimento profissional e o movimento da reforma sanitária influenciando a organização das ETSUS no país. Além disso, o complexo setor saúde e um contingente de técnicos já empregados no setor sem formação adequada justificariam a criação de escolas específicas para a formação de seus recursos humanos. Durante a década de 90, o papel das ETSUS se inscreveu no centro de três grandes processos em curso no estado brasileiro: a reforma do aparelho do estado, a reforma educacional e a reforma sanitária brasileira (p. 978).

Na base para a elaboração de uma proposta que integrasse o ensino nos serviços de saúde, além de auxiliar a estruturação da proposta pedagógica para a ETSUS, está o programa Larga Escala. Desenvolvido na década de 80, o programa tinha como objetivo a formação de aproximadamente 300 mil trabalhadores que não apresentavam qualificação e atuavam nos serviços de saúde.

No esteio das mudanças no cenário da saúde, a partir de 2004 emerge no cenário da saúde brasileira a Política Nacional de Educação Permanente (PNEPS), que segundo Borges et al. (2012), “passa a guiar as ações da RET-SUS nos domínios administrativo, técnico e político. Educação Permanente em Saúde é definida como a aprendizagem no trabalho, onde o aprender e ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações”. Ampliando tal definição, segundo o glossário BVS em saúde do MS (2013), Educação permanente em saúde consiste em,

Ações educativas embasadas na problematização do processo de trabalho em saúde e que tenham como objetivo a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho, tomando como referência as necessidades de saúde das pessoas e das populações, a reorganização da gestão setorial e a ampliação dos laços da formação com o exercício do controle social em saúde (p. 20).

A Rede de Escolas Técnicas do SUS (RET-SUS), constitui, segundo Pereira e Ramos (2013), “uma rede governamental criada pelo Ministério da Saúde para facilitar a articulação entre as ETSUS e fortalecer a educação profissional em Saúde”. Ao longo dos anos vem consolidando um importante papel no cenário da educação profissional no país e segundo consta em seu site, constitui:

uma rede governamental criada pelo Ministério da Saúde do Brasil, pelo Conselho Nacional de Secretários de Saúde e pelo Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde para facilitar a articulação entre as 41 Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde (ETSUS) e fortalecer a Educação Profissional em Saúde. São todas instituições públicas, voltadas para a formação dos trabalhadores de nível médio do sistema de saúde. Dessas, 33 são estaduais, 07 são municipais e uma é federal. A maioria delas é vinculada diretamente à gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) brasileiro e mesmo as que pertencem a outras Secretarias têm gestão compartilhada com a Secretaria de Saúde. (RET-SUS, 2019).

Desta forma, a rede de escola técnica do SUS conta, atualmente, com 41 escolas e no que se refere especificamente ao projeto político pedagógico que embasa o processo de ensino-aprendizagem nas ETSUS, Borges et al. (2012) apresentam que:

A integração ensino serviço emerge como proposta política e metodológica para a formação de trabalhadores sem qualificação ou formação específica. Trabalhadores edificam o saber entre si a partir de sua realidade nas dimensões do saber, do ser e do fazer. Norteando o projeto político pedagógico das ETSUS têm-se a concepção da educação politécnica que pressupõe o trabalho como instrumento educativo orientada pela práxis. Sob esta perspectiva a educação passa a permear o trabalho na saúde uma vez que um profissional ao ser qualificado por formação docente passa a formar seus colegas no próprio ambiente de trabalho, criando uma nova dinâmica na relação entre trabalhadores, e destes com os serviços de saúde e a comunidade, numa perspectiva transformadora. As ETSUS se organizam pedagogicamente por meio da metodologia da Problematização, da Capacitação Pedagógica e do Sistema de Certificação por Competências. A Problematização constitui-se na metodologia do ensino, estudo e do trabalho para ser utilizada nos temas relacionados com a vida em sociedade. A partir de um problema detectado na vida cotidiana a metodologia da Problematização volta-se para a realização do propósito maior que é preparar o estudante/ ser humano para tomar consciência de seu mundo e atuar intencionalmente para transformá-lo. (p. 980).

Ainda sobre o projeto político-pedagógico das ETSUS, Ramos (2010) realizou pesquisa cujo objeto de investigação foram as concepções e práticas pedagógicas adotadas pelas escolas técnicas do SUS. A autora partiu do pensamento histórico-dialético como referencial teórico-metodológico, que orientou o processo e argumenta que práticas em educação profissional em saúde não são neutras nem estáticas pois “apresentam fundamentos filosóficos e ideológicos de acordo com a concepção de mundo e projeto de sociedade, construídos a partir de um ponto de vista de classe e frações de classes” (RAMOS, 2010, p. 244).

Em termos metodológicos, foi realizada uma pesquisa qualitativa, como revisão de literatura sobre educação profissional em saúde, aplicação de questionários e realização e de entrevistas nas escolas técnicas do SUS. Foram selecionadas como campo de pesquisa as escolas técnicas dos SUS consolidadas ou recentes à época e coletados dados sobre política e

funcionamento, nível de autonomia institucional, existência de projeto político pedagógico, organização curricular adotada, entre outros aspectos que caracterizaram o perfil da instituição escolar. Em relação à revisão da literatura sobre o tema, segundo a autora predominam propostas e experiências na área de enfermagem. Foram levantados ainda alguns aspectos pedagógicos que apontam que o processo de ensino-aprendizagem “é indissociável da experiência concreta do aluno e organizado com base na problematização”. Importante destacar ainda o papel do professor: problematizador e/ou mediador de diálogo, sendo o processo centrado no aluno. A conclusão da pesquisa foi que o referencial pedagógico das ETSUS é a pedagogia de problematização, que não existe, enquanto corrente pedagógica. A problematização é um dos passos didáticos do escolanovismo, da pedagogia libertadora, da pedagogia das competências e da pedagogia histórico crítico. Tendo um passo didático como sua pedagogia, sendo o objeto da problematização o cotidiano de trabalho em saúde, há uma proximidade com o escolanovismo onde a teoria justifica a prática. No entanto, foi observada ainda uma aproximação com a pedagogia das competências tendo na problematização uma metodologia. Desta forma, ainda surge no cenário da educação profissional em saúde a problematização; atualizada pela pedagogia das competências cuja origem epistemológica é a mesma do escolanovismo (RAMOS, 2010).

Tal pesquisa não faz menção à questão da utilização da EaD como modalidade de ensino nas ETSUS. No entanto, apresenta um cenário de concepções pedagógicas ao mesmo tempo esclarecedor e contraditório ao apontar que a pedagogia que sustenta o trabalho pedagógico na ETSUS é um passo didático, estando a problematização no centro desse processo e emergindo à época, as discussões sobre a pedagogia das competências e suas aplicações.

Sobre a inserção da EaD na área da saúde, a partir da reforma sanitária e as mudanças pelas quais passaram a saúde no país, com a emersão de novo modelo assistencial, baseado na promoção da saúde, em uma perspectiva mais ampliada do conceito de saúde, houve a necessidade de que os processos educacionais acompanhassem essa visão, voltados para a educação dos adultos, no contexto ensino-trabalho (TORREZ, 2005; VARGAS et al, 2016).

Torrez (2005) complementa tal pensamento ao apontar a necessidade de novas formas de educação que envolvessem “evitar o deslocamento e o afastamento dos espaços de trabalho, e de possibilitar a participação de toda a equipe”. Neste contexto, a EaD apresenta potencialidades para estas novas formas de fazer educação e Belloni (2005) aponta importantes aspectos ao citar as ideias de Milta Torrez sobre a modalidade.

Em seu artigo sobre educação a distância (EaD) na formação profissional em saúde, Milta Torrez aborda alguns dos aspectos mais importantes para se compreender a importância desta modalidade de ensino, chamando notadamente a atenção para a grande contribuição que a EaD pode significar não apenas para a democratização da educação e da formação profissional. A autora lembra também que a EaD pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino ofertado por nossas instituições educacionais gerando sinergias positivas entre o ensino presencial e a distância, na medida em que as inovações educativas exigidas pela EaD (técnicas, métodos, organização) acabam influenciando positivamente o ensino presencial, na formação inicial e continuada (p.188)

Reafirmando seu aspecto positivo, Vargas et al. (2016) afirmam que a EaD “pode ser uma proposta inovadora quando amparada por pedagogias construtivistas, nos pressupostos da educação permanente, na educação de adultos em contexto de trabalho ou no próprio referencial teórico da EaD”.

Torrez (2005) entabula considerações sobre a EaD na saúde ao apontar que a modalidade não deve ser considerada uma grande solução ou “o canto da sereia do ensino eletrônico”, como uma salvação educacional, tampouco deve ser totalmente descartada por desconhecimento de suas potencialidades, já que a tecnologia está cada vez mais presente em nossas vidas. A respeito dos temores sobre a EaD, afirma que:

Sem dúvida os temores residem, também, no desconhecimento dos muitos modos de aprender-ensinar que envolvem o uso de tecnologias no processo educativos, inclusive as de comunicação e informação altamente desenvolvidas e diversificadas, associando-se à falta de maior contato direto com o professor-tutor, aos novos papéis e às novas atitudes requeridos dos professores e alunos no contexto de EaD e ao tratamento especial a ser dado aos conteúdos teóricos e práticos, em função do contexto de separação espaço-temporal (p. 184).

Não obstante tais temores a respeito da modalidade, sem dúvida há aspectos positivos a serem considerados diante das mudanças pelas quais passam a sociedade, estando a tecnologia em uma centralidade indiscutível e conforme afirma Torrez (2005), não há que se “lamentar” a EaD, mas discutir, estudar, aprender, pesquisar e escolher e praticar.

No que se refere à capacitação pedagógica realizada pelas escolas técnicas dos SUS para os professores, Borges et al. (2012) apresentam que:

A capacitação pedagógica viabiliza a formação professor/trabalhador contextualizada em práticas sociais de saúde pautada na reflexão crítica voltada para a construção de competências profissionais referenciadas nestas práticas, em que o professor exerce, numa perspectiva de totalidade pessoal, as mediações possíveis da relação do aluno com o mundo. Previamente a realização de um curso, aqueles trabalhadores que passaram a acumular a atividade docente, quer seja nos momentos de concentração para realização das atividades em classe de aula quer nos momentos de dispersão para a supervisão das atividades práticas, são capacitados pedagogicamente levando-se em consideração o contexto dos trabalhadores/alunos e dos serviços de saúde (p. 981).

Considerando o apresentando, as ETSUS demonstram preocupação com a questão da qualificação profissional de seus professores. No entanto, não foi possível verificar se tal qualificação se estende para os cursos a distância, a partir da afirmativa exposta.

4.3. O papel do professor na educação presencial e a distância através das correntes pedagógicas

As correntes pedagógicas que se apresentam no panorama educacional brasileiro são classificadas, de acordo com Saviani apud Ramos (2010), em críticas e não críticas e nos apresentam concepções de mundo diferenciadas. As correntes críticas são aquelas que permitem ao indivíduo compreender a realidade em que está inserido e buscar nessa compreensão formas de superar a exploração na busca de transformação dessa realidade e é exemplo a Pedagogia Histórico-Crítico de Demerval Saviani. Já as correntes não críticas partem do princípio de que a realidade é absolutamente natural e o indivíduo consegue simplesmente se adaptar, desconsiderando aspectos das relações sociais. Entre estas estão a pedagogia tradicional, nova e a pedagogia das competências.

Tais diferenças entre as concepções pedagógicas podem ser explicadas considerando a questão das diferentes formas de compreender e expressar o mundo pois, segundo Ramos (2010), “a finalidade da educação, o significado do conhecimento, as abordagens teórico-metodológicas, o sentido da relação professor-aluno, dentre outras, serão também distintas”.

4.3.1. Correntes não críticas: As pedagogias tradicional e nova

Tendo como principal autor Johann Friedrich Hebart, a pedagogia tradicional parte do pressuposto de que os alunos não conhecem sua história e cultura e precisam ser ensinados de forma diretiva e por isso essa pedagogia tem seu foco predominantemente no ensino e na necessidade de transmitir para as novas gerações a cultura do grupo social.

Nesse contexto, o papel do professor tem extrema importância e centralidade: seria ele quem carrega a história e a tradição do grupo e lhe cabe passar adiante tais conhecimentos para os jovens.

Tal pensamento sofreu críticas por parte de John Dewey, autor que postulou a Pedagogia Nova, que segundo Ramos (2010) trata-se “uma pedagogia que defende um tratamento diferenciado dos alunos a partir da descoberta de suas diferenças individuais”, que tirava a centralidade do professor no processo educativo e a deslocava para o aluno, compreendendo o fato de reconhecer a ação e participação do mesmo no processo.

Foi John Dewey quem cunhou o termo “aprender a aprender” pois postula que não é possível ensinar a pensar, pois faz parte da inteligência do ser humano, mas é possível aprender a pensar, partindo-se do ato de refletir. Esse autor também fundamenta as “metodologias ativas”, largamente utilizadas na área de educação em saúde e que segundo Ramos (2010) significa que:

a aprendizagem é algo que o aluno tem que fazer por ele mesmo e por si mesmo; algo que vem da iniciativa revelada pelo estudante. O mestre é um guia, um diretor; ele leva o timão do barco, pois a energia propulsora deste último tem que vir dos que aprendem (RAMOS, 2010, p. 178).

Para esta teoria o papel do professor seria o de condutor, já que a aprendizagem está centrada no aluno, sendo o processo encaminhado a partir dele e para ele. Desta forma, ocorre a retirada da centralidade do processo de ensino do professor para o aluno.

4.3.2. Pedagogia das competências

A pedagogia das competências tem como teórico responsável por sua divulgação Phillipe Perrenoud. Esta corrente parte do princípio de que há correlação entre o aprendizado e as situações reais em que serão úteis; isto é, há forte predominância da ação em detrimento da cognição, com destaque para o indivíduo, em sua responsabilidade na aprendizagem com vistas a atender as necessidades do mercado produtivo. Segundo Ramos (2010) o papel do professor para esta pedagogia seria,

Negociar e conduzir projetos com os alunos, propondo situações problemas e negociando-as para que se tornem significativas e mobilizadoras para os alunos. O professor deveria ajudar o aluno a identificar o obstáculo e torná-lo o ponto nodal da ação pedagógica. Os percursos de formação deveriam ser individualizados, levando à ruptura com a segmentação do currículo em programas anuais (p. 208).

Desta forma, depreende-se que o professor tem o papel de problematizador e de orientador para que os problemas sejam resolvidos e transpostos e desse processo de

aprendizagem surja a competência desenvolvida, tendo como base o estímulo ao individualismo.

4.3.3. Pedagogia crítica: Pedagogia histórico-crítica

A pedagogia histórico-crítica é preconizada por Demerval Saviani tendo como princípio norteador o “modo de produção”. Estabelece que o indivíduo é um ser social que se constrói no processo histórico e partindo dessa dimensão histórica, relacionando essência e a existência humana, busca compreender o lugar do mesmo em sua prática social. Em termos educacionais, segundo Ramos (2010) “Saviani traduz com a expressão “pedagogia histórico-crítica” o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo”. E a cultura historicamente construída constitui o objeto de ensino desta concepção pedagógica, cujo método é baseado “na contínua vinculação entre educação e sociedade” (RAMOS, 2010, p. 231).

Nesta concepção pedagógica professor e aluno partem da mesma realidade (prática pedagógica) mas estão em níveis diferenciados de compreensão da mesma; o professor tem o papel de conduzir o aluno da síntese para a síntese, estando incluída neste processo, também, a problematização da prática social, com vistas a uma visão de mundo, que desvele as contradições e conduza ao pensamento crítico.

4.3.4. Correntes pedagógicas e a EaD

Em relação à educação a distância, foram identificados conceitos de concepções de aprendizagem similares às concepções pedagógicas apresentadas acima. Para Freitas (1998) apud Dias e Leite (2014), as concepções que “orientam o ensinar e aprender em sala de aula” são:

- Escola tradicional/tecnicista, com aluno “tábula rasa”, professor no centro do processo com relações de hierarquia (professor quem manda), o conhecimento é meramente transmitido ou reproduzido e a orientação é ensinar.
- Escola nova, cujas potencialidades do aluno são exploradas, processo centrado no aluno com relações de igualdade, o conhecimento é tratado de forma explorar potencialidades e a orientação é aprender.
- No construtivismo, o aluno é compreendido como construtor do conhecimento, processo centrado no aluno com relações de igualdade, o conhecimento é tratado como uma construção individual e a orientação é aprender.

- Progressista: o aluno constrói conhecimentos de forma partilhada, o processo é centrado na interação entre os indivíduos, com relações intersubjetivas e o conhecimento é construído socialmente e a orientação é ensinar e aprender.

Considerando as similaridades, apresenta-se a seguinte questão: quais teorias da aprendizagem ou concepções pedagógicas seriam adequadas para a EaD? Segundo Rodrigues (2000) apud Dias e Leite (2014):

essas teorias ainda estão em construção, mas ressalta que não podemos descartar os modelos construídos e validados no cenário presencial, visto que os contextos e as premissas em que elas foram formuladas ainda estão vigentes, além da possibilidade de aplicação de conceitos gerais ou fragmentos nos novos cenários. (p. 59).

Analisando as teorias apresentadas e os questionamentos e considerações de Dias e Leite, a EaD encontra-se em processo de construção de teorias que a embasem de forma mais direcionada. Ancorar as práticas pedagógicas em modelos presenciais seria válido e pertinente, considerando o estágio de construção que a EaD se encontra.

4.3.5. O papel do professor na EaD

De acordo com cada concepção pedagógica, o papel do professor difere: para algumas o processo de ensino-aprendizagem é centrado nele e em outras no aluno. Não obstante tal consideração, na EaD o uso da tecnologia propicia um cenário diferenciado e o papel do professor deve ser passível de reflexão, pois o uso da internet na educação demanda um modo de atuação diferenciado por parte do mesmo. Corroborando tal pensamento, Tavares (2000) apud Dias e Leite (2014) afirma que:

A redefinição dos papéis dos professores pelo uso da tecnologia envolve questões como estilos de ensino, necessidade de controle pelo professor, concepções de aprendizagem e a percepção da sala de aula como um sistema ecológico mais amplo, no qual os papéis de professores e alunos estão começando a mudar. Ou seja, a transição do contexto educacional presencial para o virtual não é algo fácil (p. 64).

A percepção de que o papel do professor para a EaD é diferenciado fica explícita, mas conforme afirma o autor, ainda está baseada na modalidade presencial e que essa “transição” é difícil e que ainda há uma certa imbricação entre as modalidades. No entanto para Dias e Leite (2014), “em se tratando de EaD – aprendizagem aberta e autônoma – o enfoque do processo educativo passa do professor para o aprendente, do ensino para a aprendizagem” indicando assim uma concepção pedagógica centrada no aluno.

Em relação as características necessárias para a prática pedagógica a distância, segundo Aretio (1996) apud Hack (2005) os professores/tutores devem,

dominar determinadas técnicas e habilidades para tratar de forma específica os conteúdos (escrita, áudio, vídeo, informática), integrados dentro das técnicas do desenho curricular; utilizar como instrumento as possibilidades de linguagem total; assessorar ao aluno na organização de seu currículo (objetivos, conteúdos, recursos e atividades); facilitar a possibilidade de que o aluno auto avalie seu próprio processo de auto aprendizagem; dominar técnicas de tutoria, presenciais e a distância; facilitar ao estudante diferentes técnicas de recuperação e correção para o sucesso das aprendizagens; oferecer as possibilidades do meio ambiente social e das instruções sociais como objeto de aprendizagem; elaborar diferentes técnicas e procedimentos de avaliação; ser capaz de organizar outras vias de aprendizagem (leituras, atividades, viagens, entrevistas, consultas...); ensinar o aluno a adquirir técnicas para o desenho instrucional (como método de aprendizagem e de organizar sua aprendizagem através de uma estrutura); saber utilizar os meios de comunicação social como instrumentos para alcançar fins específicos, aproveitando todas as possibilidades (p.3).

As características apontadas por Aretio (1996) apud Hack (2005) levam a inferir que há um encaminhamento de que o processo é centrado no aluno tendo no professor/tutor o papel de orientador, motivador do processo de ensino-aprendizagem. Os diferentes conhecimentos e habilidades necessários e específicos para a EaD direcionam para a necessidade de preparação dos professores/tutores para a prática e, desta forma, as instituições de ensino devem assumir que tal questão é relevante e que pode influenciar no resultado final do processo.

Uma outra discussão que permeia o campo teórico da EaD refere-se as várias funções que o professor/tutor pode assumir no processo de ensino e aprendizagem a distância, com diversas nomenclaturas. Sem a intenção de concluir, Belloni (1999) apud Dias e Leite (2014) relacionou as funções de um professor na EaD: “professor-formador, conceptor e realizador de cursos e materiais, professor-pesquisador, professor tutor, tecnólogo educacional, professor recurso e monitor” (p. 67).

De acordo com a relação das possíveis funções dos professores preconizada por Belloni, é possível compreender que a diversidade está compatível com as características dos processos de ensino e aprendizagem a distância uma vez que este exige uma organização diferenciada.

5 METODOLOGIA

A abordagem metodológica da pesquisa se encaminhou para um caráter qualitativo e descritivo quanto aos fins e bibliográfica, documental e de campo quanto aos meios, de acordo com a classificação preconizada por Vergara (1997).

No que se refere aos fins, o processo descritivo da pesquisa pretendia expor características de um fenômeno, que neste caso seria pesquisar sobre o processo de capacitação pedagógica oferecida aos professores/tutores dos cursos a distância das escolas técnicas do SUS para a prática pedagógica na modalidade.

Já em relação aos meios, no estudo bibliográfico foi feito uso da literatura para elaboração de parte do arcabouço teórico, relacionando as buscas realizadas em sítios, incluindo os das escolas pesquisadas visando à obtenção de dados históricos, livros, artigos científicos, dissertações, teses nas bases Scielo, Google acadêmico e Lilacs. No que se refere à parte documental a busca por registros para o levantamento de informações relevantes foi importante para a pesquisa, principalmente em relação à legislação educacional vigente no país e sobre as escolas pesquisadas. E consistiu ainda em uma pesquisa de campo, definida por Lakatos e Marconi, (2003) como “aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar”.

Os participantes da pesquisa foram os professores/tutores de cursos a distância das ETSUS, capacitados preliminarmente para aplicação de cursos. Os coordenadores dos cursos também participaram para verificar suas percepções acerca da prática pedagógica e do processo de capacitação dos professores/tutores para a atividade de ensino a distância.

Sendo assim, realizamos, por meio de um instrumento de coleta de informações (questionário, apêndice I), a busca de informações dos professores/tutores sobre a percepção do processo de capacitação ofertados pela ETSUS para a prática pedagógica na modalidade a distância. O questionário, segundo Lakatos e Marconi (2003), consiste em “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” e tem como vantagens atingir um número maior de pessoas, economia de viagem e tempo e a obtenção de respostas de forma mais rápida.

Quanto ao conteúdo, o questionário é composto por perguntas que foram desdobradas em cinco aspectos: no primeiro item foram obtidas informações de contato do participante, no item seguinte solicitadas informações que caracterizassem o perfil do profissional, tais como sexo, faixa etária, formações acadêmica e pedagógica; na terceira parte foram obtidas respostas

sobre o tempo de docência em educação presencial e a distância, além de outra experiência em EaD. Na penúltima parte foram solicitadas informações sobre o tipo de vínculo com a ETSUS, a existência de capacitação para atuação em EaD na escola, sua atuação, desafios e enfrentamentos no processo pedagógico. Ao final foi solicitado que os sujeitos da pesquisa indicassem quais os conhecimentos seriam necessários para resultar em um processo pedagógico exitoso.

O questionário foi desenvolvido em uma plataforma on-line para facilitar o acesso aos professores/tutores e ao mesmo tempo o envio e recolhimento das informações. O caminho de acesso ao questionário foi por correio eletrônico, cujo link de acesso foi enviado pela ETSUS, juntamente com o convite de participação e o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). O retorno dos questionários preenchidos ocorreu diretamente para a pesquisadora responsável, via plataforma on-line, sem acesso da escola às respostas dos profissionais.

Quanto à coleta das informações junto aos coordenadores dos cursos, foi definido que a amostra seria de um profissional por escola e foi realizada por meio da técnica de entrevista, que segundo Lakatos e Marconi (2003) “tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema”. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com perguntas abertas, onde o entrevistador conduziu o processo conforme o roteiro previamente apresentado aos entrevistados. Uma das vantagens da técnica de entrevista está no fato de ser possível a obtenção de informações de maneira mais ampla para o estudo. Considerando a distância geográfica entre as escolas e as dificuldades de deslocamento para a realização das entrevistas, o processo utilizado para a realização das mesmas foi o de videoconferência com gravação via plataforma Skype™.

O roteiro de entrevista (apêndice II) foi elaborado considerando como tempo para aplicação de aproximadamente 60 minutos, o que de fato variou entre 60 e 120 minutos, e é composto por seis temas considerados importantes para a análise da pesquisa e foram distribuídos da forma a seguir relatada.

O primeiro tema é atrelado à caracterização do perfil dos coordenadores, a fim de saber sobre sua formação, experiência, atribuições e seu nível de inserção no processo de ensino-aprendizagem a distância dentro da ETSUS.

O tema seguinte aborda aspectos ligados aos cursos que são realizados na escola onde o coordenador entrevistado atua, ou seja, um breve histórico sobre os cursos a distância na unidade escolar, como estão organizados estes cursos, qual o público-alvo e quais tipos de

cursos são disponibilizados (livres, formação, qualificação, etc.), qual periodicidade desses cursos entre outros.

Já no terceiro ponto, foi (ram) verificada (s) qual(is) fundamentação(ões) teóricas embasa(m) a construção da proposta pedagógica utilizada nos cursos a distância na unidade escolar. Neste aspecto, o objetivo era obter qual(is) correntes pedagógicas são praticadas pela escola e quais as metodologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem nos cursos a distância.

O tema seguinte abordava sobre questões relativas ao professor/tutor, que atuam nos cursos a distâncias ofertados pela escola. Neste ponto foram questionados qual o perfil desejado e como ocorre o processo seletivo desses profissionais, quais os critérios para este processo, qual a forma de contratação (tipo de vínculo) e de que forma ocorre a capacitação pedagógica destes professores/tutores para atuarem nos cursos a distância.

O quinto tema aborda a questão do planejamento dos cursos a distância e elaboração do material didático: como ocorre a elaboração da grade curricular, incluindo a definição dos temas dos cursos, como é realizada a elaboração do material didático e qual o nível de inserção dos professores/tutores nestes processos.

E por fim, o último tema verificou os processos de avaliação do discente e do curso. Neste item foram coletadas informações sobre as práticas de avaliação desenvolvidas pela escola para os cursos a distância, tanto do curso com o objetivo de avaliar o processo de ensino-aprendizagem visando a reestruturação e melhoria para próximas ofertas quanto a do aluno, buscando conhecer de que forma é estruturada e quais os critérios adotados para a elaboração das mesmas. Pretendia-se ainda compreender como ocorre o controle dos processos avaliativos por parte da coordenação, bem como ocorre a inserção dos professores/tutores em ambos os processos avaliativos.

O campo de estudo foi composto por escolas técnicas do SUS das regiões norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul, abrangendo assim, todas as regiões do país. Era imprescindível que a escola realizasse ou tivesse realizado cursos na modalidade a distância nos últimos 5 (cinco) anos e que fosse factível o acesso aos coordenadores dos cursos e aos professores/tutores.

Definidas as escolas, foram contatadas uma escola de cada região do país e solicitadas autorizações para a pesquisa e orientações sobre procedimentos junto aos comitês de ética em pesquisa (CEP) das instituições de ensino, caso existisse. O projeto da pesquisa foi apresentado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Politécnica de Saúde Joaquim

Venâncio (EPSV) conforme parecer nº 4.136.944 e CAAE nº 33501020.9.0000.5241 de julho de 2020. O projeto foi submetido também aos comitês de ética das escolas das regiões nordeste, sul, sudeste e centro-oeste e após as aprovações foram solicitadas para as instituições a indicação dos coordenadores a serem entrevistados e o encaminhamento do link de acesso ao questionário eletrônico para os professores/tutores. O levantamento de dados ocorreu entre os meses de agosto e outubro de 2020 e foram obtidos o retorno de 28 questionário respondidos pelos professores/tutores e realizadas cinco entrevistas com os coordenadores de cursos das ETSUS.

Os dados apurados pelos questionários foram analisados e tratados a partir dos relatórios emitidos pelo programa utilizado para a construção do formulário. Já os dados obtidos através das entrevistas foram transcritos e tratados partindo das respostas obtidas durante o processo, sendo todo o conjunto de informações tratado com base, de forma adaptada, na técnica de análise de conteúdo que segundo Bardin (1977), consiste em um “conjunto de técnicas de análises de comunicações” e “um tratamento das informações contidas nas mensagens”.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir deste ponto apresentamos os resultados referentes à pesquisa de campo realizada nas cinco Escolas Técnicas do SUS selecionadas. Tendo como objeto de estudo a EaD, os dados coletados apontam para uma ‘diversidade de modelos’, muito por conta do tempo de implementação e dos modelos de gestão adotados.

Para fins de apresentação, este capítulo seguirá uma ordem de exposição, sendo primeiramente apontadas as características das escolas, bem como de suas regiões; e na sequência as observações coletadas a partir das entrevistas realizadas com os coordenadores ou equivalente de curso, considerando aspectos como caracterização do perfil do coordenador, caracterização da ETSUS em relação à Educação a distância (EaD), fundamentação(ões) teórica(s) que embasam a construção da proposta pedagógica utilizada nos cursos de EaD na escola, perfil de docente selecionado, processo seletivo e formato da capacitação pedagógica para os cursos a distância, planejamento e avaliação.

Após estas colocações, serão apresentadas as percepções dos professores/tutores participantes da pesquisa frente aos cursos de EaD realizados nas escolas, com base nos dados coletados dos questionários, onde foram abordados pontos como identificação da unidade, perfil pessoal, experiência profissional, atuação na ETSUS e considerações gerais relativas à percepção de atuação frente a cursos desta modalidade.

Como forma de garantir o sigilo na identificação das instituições, foram adotadas nomenclaturas alfabéticas para substituir o nome da escola. Na tabela 1 estão relacionadas a identificação da escola por região do país.

Tabela 1 – Identificação alfabética das escolas por região do país.

Escola	Região
Escola A	Norte (7 estados)
Escola B	Nordeste (9 estados)
Escola C	Sudeste (4 estados)
Escola D	Sul (3 estados)
Escola E	Centro-Oeste (3 estados + DF)

Fonte: A autora, 2020.

6.1. Apresentação das Escolas

➤ ESCOLA A (Região Norte)

A Escola A está localizada na Região Norte do país, que é composta por 7 (sete) estados (Acre – AC, Amapá – AP, Amazonas – AM, Pará – PA, Rondônia – RO, Roraima – RR e Tocantins – TO), com extensão territorial de mais de 3 milhões de Km², 450 municípios, população estimada em pouco mais de 18 milhões de habitantes e densidade demográfica de 4,8 hab./km², sendo a maior região em extensão territorial e a menos populosa (IBGE,2020). Nesta região existe um total de 6 (seis) escolas técnicas do SUS e apenas uma delas atendeu aos requisitos para participar da pesquisa.

A Escola A obteve autorização de funcionamento em 1994 e faz parte de um conjunto de centros de educação profissional e tecnológica do Estado, com diversos eixos de atuação, incluindo a saúde, que são coordenados por autarquia vinculada à Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. Oferece cursos a distância desde 2015, sendo que a partir de 2019 teve início, na estrutura autárquica que coordena os centros de educação profissional e tecnológica do estado, a organização do setor de EaD no que se refere às estruturas física, tecnológica e humana.

Os cursos ofertados são totalmente ou parcialmente a distância e com tutoria, tanto para os momentos remotos, com a utilização de ambiente virtual de aprendizagem, quanto presenciais, pois contam com estrutura de polos de atendimento em alguns municípios para a realização de atividades que exigem a presença do aluno, necessárias em alguns cursos, principalmente na área da saúde. O público-alvo da escola são trabalhadores da saúde, estudantes da rede pública e comunidade em geral.

Atualmente está desenvolvendo cursos a distância para formação inicial e continuada (FIC) e cursos técnicos de forma semipresencial, ficando a cargo da autarquia planejar e ofertar cursos livres a distância, sendo que tal ação ainda não foi implementada, pois consideram que a cultura de EaD no estado ainda não está fortalecida para tal, assim como para os cursos autoinstrucionais.

➤ ESCOLA B – REGIÃO NORDESTE

A escola B está localizada na Região Nordeste do país, que é composta pelos estados de Alagoas (AL), Bahia (BA), Ceará (CE), Maranhão (MA), Paraíba (PB), Pernambuco (PE), Piauí (PI), Rio Grande do Norte (RN) e Sergipe (SE). Com extensão territorial de 1.552.167 Km²,

1.794 municípios, população estimada em mais de 57 milhões de habitantes e densidade demográfica de 36,9 hab./km², é a segunda região mais populosa do país (IBGE, 2020).

Estando entre as 14 (quatorze) escolas de saúde da região, a escola B foi criada em 1994, mantém subordinação à Secretaria de Saúde do Estado, vinculada à Superintendência de Recursos Humanos e tem a responsabilidade de qualificar os servidores efetivos e pessoal de cargos comissionados dos municípios e do Estado visando a melhoria dos serviços de saúde prestados à população.

Iniciaram o movimento para oferta de cursos a distância a partir de 2007, com a utilização da plataforma EADSUS, mas não foi de fácil aceitação em função da falta de credibilidade da comunidade escolar na modalidade. Mas com o tempo houve uma consolidação e atualmente oferecem cursos a distância de atualização, aperfeiçoamento, especialização, qualificação, formação técnica e cursos livres de forma semipresencial ou totalmente a distância, com tutoria e não oferecem cursos autoinstrucionais.

➤ ESCOLA C – REGIÃO SUDESTE

Considerada a região do país mais importante, em função de seu desenvolvimento econômico, político e social, a Região Sudeste conta com uma área territorial de 924.565,48 Km², totalizando pouco mais de 89 milhões de habitantes em 1.668 municípios, concentrando, também, as 3 (três) principais cidades do país e com uma densidade demográfica de 96,27 hab./Km² (IBGE, 2020). A escola C, localizada nesta região do país faz parte do conglomerado de outras 13 (treze) Escolas Técnicas do SUS.

Fundada em 1990, a escola C está inserida na Secretaria Municipal de Saúde e o público-alvo dos cursos são, prioritariamente, os trabalhadores do município. Em 2009 foi criado o setor técnico de educação a distância para a promoção de cursos de qualificação, formação e atualização de profissionais da saúde do município utilizando ambiente virtual de aprendizagem. Dentre os formatos de cursos EaD, esta escola oferece tanto cursos semipresenciais como totalmente a distância, com tutoria ou autoinstrucionais.

➤ ESCOLA D – REGIÃO SUL

Localizada na Região Sul do país, menor em extensão territorial abrangendo os estados do Paraná (PR), Santa Catarina (SC) e Rio Grande do Sul (RG), que conta ainda com uma área de 576.736,82 Km², distribuída em 1.191 municípios, para pouco mais de 30 milhões de habitantes e densidade demográfica de 52,35 hab./km², a escola D faz parte no menor grupo de

escolas por região, estando em 4 (quatro) as escolas de saúde da região, porém sua importância se direciona por se tratar da segunda maior região do país em número de habitantes (IBGE, 2020).

A escola D tem sua história marcada pela fusão, em 2011, da escola para formação de auxiliares de enfermagem, criada em 1954, e da Escola de Saúde Pública, criada em 1958. Está subordinada à Secretaria de Estado de Saúde e está autorizada a ofertar cursos de especialização, técnico, capacitação e qualificação. O público-alvo da escola é preferencialmente profissionais da área da saúde, mas oferta cursos para a comunidade.

A EaD já vinha sendo trabalhada desde 2011, mas não deslanchava e em 2015 passou por reformulação com a introdução de novas ideias e ferramentas. Oferecem cursos livres de curta duração, certificados, com carga horária entre 8 e 40 horas, no formato autoinstrucional, para qualificação e capacitação com tutoria e com carga horária variando entre 80 e 180 horas. Uma característica é que todos os cursos são certificados de acordo com legislação local e não são ofertados cursos técnicos a distância ou semipresencial.

➤ ESCOLA E – REGIÃO CENTRO-OESTE

A escola E está localizada na região Centro-Oeste, que é composta pelos estados de Goiás (GO), Mato Grosso (MT), Mato Grosso do Sul (MS) e a capital do país, o Distrito Federal (DF). A região conta com extensão territorial de 1.606.316,665 km², 466 municípios, pouco mais de 16 milhões de habitantes e densidade demográfica de 10,27 hab./km², sendo a segunda maior região do país em termos de extensão territorial e a menos populosa (IBGE, 2020).

Estando entre as quatro Escolas Técnicas de Saúde do SUS na região, a escola E tem seu marco de criação legal o ano de 2005, mas seu histórico data do ano de 1980 com a criação da Escola de Auxiliar de Enfermagem, está vinculada à Secretaria de Estado da Saúde e oferece cursos técnico, pós-técnico, superior tecnológico, pós-graduação lato e stricto sensu e cursos livres. O público-alvo da escola são profissionais de atenção básica do estado, alguns cursos com público definido e outros voltados para qualquer profissional da atenção básica. No entanto, oferecem alguns cursos para a comunidade em geral.

A modalidade EaD na escola iniciou entre os anos de 2013 e 2014, de forma ainda pouco estruturada e em 2015 foi instituída a coordenação de EaD e, também, uma nova plataforma de aprendizagem, utilizando a ferramenta livre Moodle™. Em relação aos cursos a distância, oferecem cursos livres, FIC, pós-graduação modular semipresencial, sendo alguns com tutoria e outros autoinstrucional. Os cursos autoinstrucionais contam com carga horária a partir de 10h

e os cursos com tutoria a partir de 40 h. Não oferecem cursos técnicos a distância pois não há legislação no estado que autorize.

A partir da apresentação das devidas escolas participantes da pesquisa e a caracterização de suas respectivas regiões do país buscamos analisar os aspectos apresentados, destacando as escolas. Comparativamente em relação ao tempo de desenvolvimento de atividades na modalidade a distância, observamos que duas escolas iniciaram suas atividades entre os anos de 2007 e 2009 e as outras 3 entre 2011 e 2015. Foi possível inferir que as escolas que começaram há mais tempo apresentaram um nível de desenvolvimento abaixo do esperado, talvez pela dificuldade de aceitação da modalidade ou pela estrutura de gestão adotada.

Das escolas que iniciaram as atividades mais recentemente, especificamente a escola A, estimulada pelas necessidades advindas da pandemia da Covid-19, encontra-se em plena reestruturação do departamento e das ações de EaD, tendo sua visibilidade e importância ampliadas além de receber investimentos para a aquisição de equipamentos.

A pandemia da Covid-19 assolou o mundo no ano de 2020 e uma das medidas de proteção à saúde é o isolamento social que afetou diretamente a educação, exigindo a necessidade de adaptações, incluindo a adoção de realização de aulas por meio digital em substituição às aulas presenciais, conforme regulamentação do Ministério da Educação (MEC).

A escola B, que conta com mais tempo de atividades na modalidade, também sinalizou que está em reestruturação das ações a distância. A EaD assumiu um maior grau de importância com a pandemia, estando incluída entre as ações de fomento o investimento em novos equipamentos, dado o cenário de obsolescência que se encontram.

A escola C está tendendo a ampliar as ações de cursos a distância considerando suas potencialidades e desde 2008 realiza investimentos em ferramentas tecnológicas para capacitação de pessoal.

A escola D está em estruturação em relação à EaD, mas dispõe de um departamento voltado para a modalidade, que trabalha com foco em conhecimento e na profissionalização do processo. Já a escola E apresenta um nível de organização mais elevado, contando com um departamento de EaD estruturado, capacitação pedagógica como pré-requisito para processo seletivo de professores/tutores e uma organização didático-pedagógica consistente.

6.2. Apresentação das entrevistas com as Coordenações das ETSUS

As entrevistas realizadas com os coordenadores das ETSUS permitiram a obtenção de informações preliminares, cujas análises e reflexões conduzem para a consolidação de ideias

acerca das ações de EaD nas escolas, com foco nas capacitações pedagógicas oferecidas aos professores/tutores e desta forma atingir, parcialmente, os objetivos deste estudo.

➤ PERFIL DOS PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS

A coordenadora da escola A é graduada em Pedagogia com especializações em Gestão Escolar e em Tecnologia da Informação e Comunicação. Mantém vínculo de servidora do Estado e do Município, na área de educação, na qual atua desde o ano 2000 tendo trabalhado do ensino infantil ao ensino superior (graduação e pós-graduação). Em sua experiência profissional, atuou também como professora e tutora em cursos de graduação e pós-graduação a distância. Ao realizar a especialização em tecnologia da informação e comunicação, passou a pesquisar sobre tecnologia e inovação. Há 1 ano coordena a área de EaD da autarquia vinculada à Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do estado, cuja escola A está subordinada, que está passando por um processo de incremento e reformulação.

Já a coordenadora da escola B é graduada em Enfermagem e Obstetrícia, com mestrado em Saúde Coletiva, especialização em Processos Educacionais na Saúde, com ênfase em facilitação ativas de ensino-aprendizagem e especialização em Gestão Estratégica em Educação a Distância. É servidora da Secretaria de Saúde do Estado há 28 anos e tem sua origem profissional na área de assistência, mas durante um período atuou professora de curso de Enfermagem em universidade. Atuou ainda como coordenadora de enfermagem do SAMU, mas antes tinha participado de qualificação teórico-prática para mediação em EaD, o que despertou seu interesse pelo tema.

Ao cursar o mestrado, aprofundou seus estudos sobre o tema e logo após o término do curso participou da especialização em Gestão estratégica em EaD, o que ampliou seu olhar sobre a modalidade e fortaleceu a sua prática. Participou ainda de curso sobre estratégias de metodologias ativas, com o objetivo de aprofundar seus conhecimentos sobre o tema. Atualmente coordena o curso de Gestão de processos formativos ofertado pela escola, mediação presencial e a distância e como apresenta expertise, apoia as áreas que oferecem cursos a distância e assumira a coordenação pedagógica da escola.

Na escola C, a coordenadora participante da pesquisa é graduada em Psicologia com mestrado em Educação Profissional em Saúde e licenciatura em Psicologia, especialização em preceptoria em saúde e especialização em Psicologia Comunitária. Servidora da Secretaria Municipal de Saúde desde 2004, a partir de 2015 estabeleceu seu percurso formativo na área de educação em saúde, sendo, no entanto, seu principal percurso profissional na saúde mental

(centros de atendimento) e desde 2015 coordena o projeto de ações educacionais nesta área na escola. O projeto coordenado pela profissional entrevistada abarca ações de educação a distância e foi possível compreender o funcionamento da escola, no que se refere a esta modalidade, a partir de sua fala.

Diferente das demais escolas, na D o coordenador participante é homem com graduação em Enfermagem e especialização em Educação Profissional na área de Saúde (Enfermagem, especialização em Gestão de Políticas Públicas e mestrado em Enfermagem). Em seu itinerário formativo, passou por uma série de formações na área de educação e saúde, formação de recursos humanos para o SUS e agregou conhecimentos sobre a área de tecnologia. Teve maior atuação em administração e educação do que na assistência (atuou por 10 anos na assistência).

O primeiro contato com a educação foi na formação de pessoal auxiliares e técnicos. Foi professor e coordenador de cursos na Secretaria de Educação, coordenador geral de ações técnicas do Ministério da Saúde e desde 2015, como servidor da Secretaria de Estado da Saúde, chefiou a Divisão de tecnologia aplicada à educação em saúde na escola.

Por fim, a coordenadora da escola E é graduada em Pedagogia, com especializações em Educação Infantil, Docência do Ensino Superior e Formação multi-integrada para educação permanente. Foi servidora efetiva por mais de 20 anos da Secretaria Municipal de Educação e em 2011 ingressou como Pedagoga na Secretaria de Estado da Saúde (SES). Participou de diversas ações de EaD como discente, porém a atuação profissional na modalidade começou efetivamente quando ingressou na Secretaria de Estado da Saúde. Começou a trabalhar com EaD entre os anos de 2013 – 2014, quando a escola ainda não tinha uma estrutura organizada para tal. A partir de 2015 foi instituída a coordenação de EaD e passou a exercer o cargo de coordenadora do setor.

Em relação ao perfil dos coordenadores entrevistados, é possível inferir que apresentam itinerários formativos nas áreas de educação, saúde e tecnologia que se constituem formações compatíveis com as ações educativas a distância. Considerando especificamente os cursos de graduação informados, predominantemente na área de saúde, e diante do desafio que se apresentava pela área de EaD para as ETSUS, os profissionais buscaram por qualificações complementares, mais específicas para a educação profissional em saúde, compreendendo na modalidade uma possibilidade de ampliação de ações educativas para o SUS.

➤ FUNDAMENTAÇÃO(ÕES) TEÓRICA(S) QUE EMBASA(M) A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA UTILIZADA NOS CURSOS EM EAD NA ESCOLA

Segundo a coordenadora da escola A, a proposta pedagógica da escola, incluindo a EaD, está baseada na teoria sociointeracionista de Lev Vygotsky, mas também utiliza a metodologia da problematização, incluindo atividades com o arco de Maguerez.

Para a coordenadora da escola B, “a EaD está em uma perspectiva de educação de qualidade, conhecimento como construção, pautada na questão da problematização de Paulo Freire, para o indivíduo pensar em uma perspectiva crítica, tirar suas conclusões e desenvolver sua visão de mundo”. Trabalham com autores que tenham essa perspectiva, que a história do aluno seja respeitada, interação onde o professor saia do eixo de detentor e que o aluno chegue atinja o objetivo.

Já a terceira coordenadora entrevistada declarou que, para o projeto que coordena, a estrutura da EaD funciona mais como suporte de TI e não soube informar qual a linha pedagógica adotada pela escola em relação aos cursos a distância.

O coordenador da escola da Região Sul considera essa questão uma das grandes amarras para a escola. Historicamente as ETSUS se baseiam na Andragogia, em Paulo Freire, na formação de adultos, na educação participativa, na problematização do arco de Maguerez, todas estas estruturas construíram a base da ETSUS. O desafio era criar uma área de EAD sem perder estes objetos, o que considera bastante complexo.

Ainda segundo o entrevistado, a meta da EaD é manter essa formação freiriana dentro do ambiente virtual, o que acredita ser possível, mas há a questão da limitação tecnológica, sendo necessário dispor de tecnologia mais avançada para pensar em uma imersão de certas discussões, que só são possíveis em momentos presenciais, ou seja, em sala de aula.

Quando presentes em sala de aula procuram realizar imersão pedagógica nos cursos técnicos aplicando o arco de Maguerez, conseguindo que o aluno faça a problematização, pense nas questões chaves, elabore e aplique proposta de solução, discutindo em grupo, desta forma considera que chegam em um resultado satisfatório.

Para transpor esta ação para o ambiente virtual precisam de outras ferramentas, sendo o laboratório virtual a principal delas. A escola não dispõe de recursos para financiar tal estrutura, que teria um alto custo de implantação. O entrevistado ainda informa que conhece algumas destas estruturas e cita os laboratórios de enfermagem onde existem robôs que trazem uma prática que não seria possível fora do presencial ou de um estágio, onde estão o aluno, o robô,

a câmera, o áudio e o professor em qualquer lugar do mundo. A busca é para manter os perfis pedagógicos que se tem nas aulas presenciais, porém sendo adaptados para a EaD.

Quanto aos materiais para a modalidade, fazem buscas em outros locais e adaptam para atender o seu público, considerando o perfil do aluno, que segundo o coordenador seria “o trabalhador na área, com conhecimento acumulado, experiência social ou de prática profissional que deve ser aproveitado em sala de aula”. Afirma ainda que fazem uso intenso da linguagem audiovisual, pois acredita que a informática é somente o meio. A produção do conteúdo é muito mais importante, por isso o foco maior é no conteúdo e a linguagem deve ser desdobrada para o visual, seguindo as ideias freirianas (concreto) e trabalham ainda com o conceito de “educomunicação”, ainda pouco conhecido. Tem como referências teóricas/pedagógicas os trabalhos realizados pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e do Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias (IFHT) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), cuja premissa é “manter o humano, mesmo utilizando a tecnologia”.

Na escola E a coordenadora afirma que a EaD instituída busca seguir a proposta da escola como um todo, voltado para metodologias ativas, Paulo Freire e aprendizagem significativa. Desde que a coordenação foi instituída buscou caminhar junto com estas propostas e vê como um desafio, pois se na modalidade presencial já é difícil, na EaD mais ainda.

Estabelecendo uma aproximação histórica, a coordenadora cita que a área de educação na saúde apresenta uma trajetória com práticas de metodologias ativas e a escola já realizava desde 1990 curso de capacitação pedagógica presencial para docentes, que era obrigatório, onde trabalhavam a metodologia da problematização (arco de Maguerez), o que por muito tempo estruturou o viés pedagógico da escola. No entanto, a partir de 2017, aproximadamente, a escola instituiu grupos de discussão, centrados na coordenação de metodologias ativas, com o objetivo de realizar pesquisas sobre diferentes formas de metodologias ativas e assim buscarem outras opções. Argumentou ainda que no curso de capacitação para conteudista, foi apresentado um módulo voltado para metodologias ativas e algumas propostas como, por exemplo, “o ensino híbrido, que não se trata de uma corrente pedagógica, mas uma proposta que pode ser o futuro da educação (EaD e presencial)”.

Em uma reflexão sobre a aplicação do arco de Maguerez nos cursos a distância, foi sincera em afirmar que não obtiveram o resultado esperado e alerta que precisam evitar a aplicação das práticas tradicionais presenciais na EaD. O departamento de EaD incentiva o uso de fóruns em detrimento do questionário na plataforma MoodleTM, utilização de situações

problemas, estudo de caso, atividade que levem o aluno a refletir e estabelecer uma relação da realidade com a teoria, tendo como base também, os princípios da educação permanente cujo objetivo final é a “reflexão sobre a prática e a operação da prática”.

A partir da fala dos coordenadores foi possível inferir que não existe uma proposta pedagógica específica que ampare o trabalho pedagógico da EaD nas ETSUS, sendo a metodologia da problematização a principal norteadora do trabalho pedagógico citada por 4 (quatro) dos entrevistados. Tais falas confirmam dados apresentados por pesquisas realizadas nas ETSUS por Ramos (2010) onde conclui que o referencial pedagógico das escolas é a problematização e de Galvão e Sousa (2012), onde informam que:

todas as escolas se referiram à adoção de metodologias ativas. A problematização encontra nas ideias de Paulo Freire um sentido de inserção crítica na realidade, para dela retirar os elementos que conferirão significado e direção às aprendizagens (2012, P. 1181).

Borges et al. (2012) afirmam que a metodologia da problematização tem como objetivo preparar os estudantes para a tomada de consciência da sua realidade e ser capaz de transformá-la, aproximando-se dos preceitos da pedagogia histórico-crítica preconizada por Demerval Saviane. Corroborando de tal pensamento, Siqueira e Leopardi (2016) afirmam que para além do modelo biomédico de formação dos profissionais para o SUS do final da década de 1970, o que prevalece atualmente a busca é por “concepções pedagógicas integrativas e integradoras”. No âmbito do SUS compreendem que suas diretrizes são “intrinsecamente coerentes com proposições de construção de cidadania em todos os momentos da trajetória das pessoas como usuárias deste sistema”, convergindo assim para as teorias de Paulo Freire e Demerval Saviani.

Em relação as correntes pedagógicas na EaD, Rodrigues (2000) apud Dias e Leite (2014) argumenta que “essas teorias ainda estão em construção, mas ressalta que não podemos descartar os modelos construídos e validados no modelo presencial”.

Desta forma, em relação às concepções pedagógicas nas ETSUS para a EaD, estamos diante de um cenário de construção, onde o que já está estabelecido na modalidade presencial é utilizado na modalidade a distância. De fato, as escolas ancoram o trabalho nas correntes pedagógicas/metodologias presenciais, sendo percebido na fala dos coordenadores que não se constitui no ideal, mas o que se apresenta no momento, ensejando a necessidade de pesquisas e fomento na modalidade por parte das instituições, caminho iniciado pela escola E, que implantou, em sua estrutura, o departamento de metodologias ativas.

➤ Seleção de professores e capacitação pedagógica

No que diz respeito à seleção de professores/tutores para os cursos na modalidade EaD, a escola A não conta com quadro fixo de professores e por isso realiza processo seletivo público para contratação de pessoal a cada curso que oferecem. A seleção é aberta para qualquer profissional, desde que atendam os pré-requisitos estabelecidos, basicamente formação na área de conhecimento do curso e experiência em EaD. Os professores/tutores são selecionados e recebem bolsa por tempo determinado para execução de determinada carga horária, sendo o vínculo com a escola o de bolsista.

Já a capacitação pedagógica da escola A é ofertada antes do início dos cursos de curta duração, conta com carga horária de 20 horas e apenas 1/5 de sua carga horária total é dedicada ao momento presencial. Já para os cursos com carga horária um pouco mais extensa, a capacitação além de ser realizada no processo inicial continua a ser executada no decorrer das aulas, com a organização de encontros de acordo com a necessidade pedagógica, para acompanhamento e orientações específicas. Na escola os professores/tutores são denominados de “formadores”.

Em relação ao conteúdo, a capacitação pedagógica ofertada aos formadores é composta por aspectos pedagógicos e de tecnologia. No quadro 1 são apresentados os temas desenvolvidos no processo de capacitação pedagógica na escola A.

Quadro 1 – conteúdo da capacitação pedagógica da escola A

Tópicos do conteúdo	Correntes pedagógicas.
	Plano de curso.
	Plano de aula.
	Avaliação (diagnostica, processual e somativa).
	Aspectos tecnológicos do processo bem como a utilização da plataforma: onde postar as aulas, ferramentas que podem utilizar, relatórios de notas etc.

Fonte: escola A, região norte, 2020

Em uma avaliação da ação de capacitação pedagógica, a coordenadora informou que os profissionais externam a necessidade de aumento da carga horária na parte de tecnologia, onde alegam dificuldades e, atualmente, como forma de sanar tal questão, organizam atividade de reforço, de forma individual. Destaca ainda que percebe uma certa resistência em relação à ação por parte de alguns profissionais, que argumentam ter experiência em docência

e não entendem a necessidade de tal atividade e a coordenação prontamente atua para reforçar a importância e a necessidade de tal ação.

Assim como a escola A, a escola B também não conta com quadro fixo de docentes e quando necessitam de profissionais para os cursos realizam seleção para preenchimento de vagas por meio de edital público, restrita aos servidores públicos do estado ou municipais. Quanto à remuneração dos profissionais selecionados, o valor da hora/aula varia de acordo com o nível de formação (especialista, mestrado ou doutorado), é efetivada no contracheque e fazem jus somente os docentes dos cursos presenciais e semipresenciais, não sendo possível a remuneração dos que ministram cursos totalmente a distância. Neste sentido, a coordenadora afirma que não enfrentam problemas para a captação de profissionais interessados e que se houvesse alguma forma de remuneração, tais cursos poderiam deslançar. Esperam que com o advento da pandemia, por necessidade de distanciamento onde a única forma de ensino está sendo de forma remota, seja viabilizado o pagamento desses professores/tutores.

Em relação à capacitação pedagógica dos professores/tutores, a escola B oferece curso com carga horária de 160 horas, sendo 50% na modalidade a distância. Em relação ao conteúdo abordado no processo de capacitação pedagógica, no quadro 2 apresentamos o que é desenvolvido na escola B.

Quadro 2 – conteúdo da capacitação pedagógica da escola B

Tópicos do conteúdo	Abordagens pedagógicas (foco no interacionismo sociocultural de Vygotsky – interações sociais).
	Mediação pedagógica do professor.
	Abordagem significativa e andragogia.
	Avaliação processual: portfólio.
	Competência de um professor mediador: tecnológica, afetiva e cognitiva.
	Fundamentos da EaD, interação e interatividade, oficina wiki e fóruns de aprendizagem colaborativa.

Fonte: escola B, região nordeste, 2020

Este curso tem por objetivo atender às necessidades pontuais da escola e foi reformulado para ser ofertado 100% distância no ano de 2021. A intenção seria formar profissionais e manter um banco de egressos, mas o fato de não estarem autorizados a remunerar os professores/tutores de cursos totalmente a distância dificulta este processo.

A escola B oferece ainda o curso de especialização em Gestão de Processos Formativos no âmbito do SUS que abarca três áreas de competências: gestão, formação pedagógica com estratégias de metodologias ativas e mediação a distância. A carga horária do curso é de 374 horas, validado pelo Conselho Estadual de Saúde, voltado para servidores ativos e comissionados da área da saúde Estado e dos municípios, certificado e cuja intenção seria formar um banco de professores/tutores para EaD com esses egressos.

Em uma breve retrospectiva histórica sobre a capacitação pedagógica para professores/tutores realizada pela escola, a coordenadora informou que foram realizadas duas turmas de formação de professor-mediador para EaD em que foram aliadas estratégias de metodologias ativas e EaD, onde os docentes receberam preparo pedagógico tanto para EaD quanto para cursos presenciais. Após a realização destas duas turmas, apresentou proposta de curso inédito de gestão de processos formativos e atualmente, na terceira turma, utilizam estratégias pedagógicas inovadoras no âmbito do SUS no estado. Desde 2015 realizam esta formação, sendo as primeiras turmas voltadas para a EaD, mas perceberam a necessidade de qualificação deste trabalhador também para cursos presenciais e desta forma realizam a ação de forma integrada.

Na escola C, assim como as escolas A e B, os professores do projeto sob responsabilidade da coordenadora entrevistada são captados, selecionados e contratados por meio de edital público, cuja elaboração e responsabilidade de execução está concentrado nesta coordenação. Para o processo seletivo são considerados os requisitos de experiência no conteúdo dos temas do projeto, experiência com o território da cidade, em saúde pública e em docência, sem distinção entre experiência presencial e a distância. No último edital, em 2018, houve maior ênfase na experiência no que se refere ao conteúdo do curso e menos na experiência docente e por isso contrataram professores sem experiência em docência. Buscam contratar profissionais com formação de nível superior, mestrado, doutorado e que já tenham participado de cursos na área de educação.

Quanto à remuneração, a legislação do município não permite o pagamento de profissionais da rede por docência no horário de trabalho, o que dificulta a captação de interessados, estando aberta a seleção para profissionais externos.

Quanto à capacitação pedagógica, a escola C realiza, antes do começo do curso, atividade presencial onde os profissionais são reunidos, onde 4 horas são destinadas para atividades de orientações para o funcionamento da plataforma para EaD com profissional do

departamento responsável pela modalidade na escola. Os tópicos abordados na capacitação da escola C estão apresentados no quadro 3.

Quadro 3 – conteúdo da capacitação pedagógica da escola C

Tópicos do conteúdo	Funcionamento do projeto.
	Apresentação da ementa e conteúdo.
	Enfoque e abordagem da área.
	Funcionamento da plataforma para EaD (recursos, acesso, wiki e exercícios).

Fonte: escola C, região sudeste, 2020.

Após estas orientações, a área de EaD oferece suporte aos professores para dirimirem dúvidas sobre o uso da plataforma ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Em que pese a atividade de capacitação pedagógica oferecida e os esforços realizados para a preparação dos professores, a coordenadora avalia a capacitação técnica oferecida como falha. Considera que é calcada nos princípios do conteúdo da área do projeto e percebe que há uma falha nas questões pedagógicas pois os professores vão “tropeçando”. Informou que no próximo curso organizará um outro tipo de capacitação para a EaD, pois observou que 4 horas para aprenderem a forma de funcionamento da plataforma não atende. Pretende estruturar uma capacitação de forma a vincular os professores com a EaD, pois também percebe uma certa resistência por parte dos profissionais em relação à modalidade.

Um outro aspecto que despertou preocupação na coordenadora e reforçou a necessidade de reformulação das ações de capacitação dos professores para atividades a distância refere-se à necessidade de implementação de atividades remotas, considerando a pandemia da Covid-19. Para não interromperem as aulas, utilizaram programa específico de videoconferência síncrona e tentaram utilizar o chat como recurso da plataforma, o que foi considerado uma “catástrofe” pois suscitou diversas reclamações dos docentes tais como “não sei entrar”, “não sei quem está do outro lado”, o que levou a optarem por adotar somente o programa de videoconferência gratuito com adaptação do tempo de aula. Em autoanálise, acredita que faltou sensibilidade para perceber que os professores teriam que ser vinculados ao EaD de outra forma e, após a pandemia, pretende repensar a capacitação e considerar os rumos que a modalidade está tomando no município, bem como a extensa gama de possibilidades e recursos.

A escola D, como as demais anteriores, não dispõe de quadro próprio de professores/tutores e necessita contratar pessoal externo. No Estado vigora portaria da Secretaria de Administração que regulamenta a contratação e o pagamento da hora/aula para

pessoa física que se aplica a todas as escolas de governo. O processo seletivo é público, aberto para a comunidade ou direcionado para servidores do estado ou municípios, levando em consideração o perfil dos alunos do curso e os interessados devem atender aos requisitos que constam no edital, elaborados de acordo com a necessidade do curso (experiência na área, formação específica entre outras). A contratação precede de elaboração de processo de pagamento e empenho do valor da hora/aula e a remuneração do profissional ocorre com a emissão do recibo de pagamento autônomo (RPA).

Para fins de composição do quadro de pessoal para a EaD, a escola D contrata 3 tipos de perfis de profissionais: o conteudista, o tutor e o planejador instrucional (ou design instrucional). O conteudista tem como função a elaboração do material didático do curso e geralmente consistem em professores das universidades ou pessoal da área técnica com formação acadêmica (mestres ou doutores) que dominam a linguagem para a EaD. O tutor, profissional de ponta, consiste em técnicos das secretarias de saúde do estado ou dos municípios que atuam na área do curso, com larga experiência e que tenham formação de especialista ou mestre cujas áreas de conhecimento variam. O planejador instrucional ou design instrucional, são profissionais ligados à educação, mas com um olhar mais voltado para a tecnologia ou como afirma o coordenador, “com uma pegada mais tecnológica” e entre as atribuições estão produzir vídeos, elaborar roteiros, gravar aulas entre outras.

Considerando os perfis apresentados, a escola D realiza capacitação pedagógica para os conteudista e tutores e tem em sua configuração etapas a distância, com carga horária de 90 horas e presencial, com carga horária de 8 horas, sendo somente a segunda obrigatória. A etapa a distância consiste na oferta de 3 cursos elaborados para a preparação de professores/tutores, opcionais, com carga horária de 30 horas cada um, totalmente a distância e autoinstrucionais, disponíveis no site da escola, aberto ao público e com materiais tanto em vídeo quanto escrito.

Nos quadros 4 a 6 são apresentados os programas dos cursos autoinstrucionais ofertados pela escola D como parte da capacitação pedagógica para os professores/tutores.

Quadro 4 – Curso de docência e elaboração de materiais didáticos mediados por tecnologia

Unidades	Aulas
Unidade 1 – Planejamento pedagógico e comunicação: duas faces da mesma moeda	Aula 1 – Conhecendo os aspectos fundamentais do planejamento pedagógico de um curso. Aula 2 – Pensando a comunicação e a linguagem em cursos mediados por tecnologia e aula. Aula 3 – Os reflexos do planejamento pedagógico e comunicacional no material didático para EaD.
Unidade 2 – Pensando sobre os recursos tecnológicos utilizados em cursos mediados por tecnologia	Aula 1 – Conhecendo recursos tecnológicos mais utilizados no ensino mediado por tecnologia. Aula 2 – Conhecendo algumas tecnologias interativas e colaborativas disponíveis.
Unidade 3 – Avaliação da aprendizagem e estratégias avaliativas usando as TICs no ensino a distância, híbrido ou presencial	Aula 1 – O conceito de avaliação e suas funções no processo de ensino-aprendizagem. Aula 2 – Implicações do uso das TICs no processo de avaliação da aprendizagem e estratégias para avaliação da aprendizagem.

Fonte: Escola D, região sul, 2020.

Quadro 5 – Curso de Educação mediada por tecnologias na prática

Unidade	Temas
Unidade 1	A mediação tecnológica chega à Escola dos Cajueiros Planejamento, implantação, monitoramento e avaliação de um projeto de mediação tecnológica em sala de aula.
Unidade 2	Ensinando e aprendendo com o auxílio de uma rede social. Processo de ensino e aprendizagem com a mediação de redes sociais.
Unidade 3	Uma sala de aula “ao contrário”. Experiência de ensino híbrido com a utilização da metodologia da sala de aula invertida. Conceitos e características do ensino híbrido e da sala de aula invertida. Sugestões para a utilização dessa metodologia.
Unidade 4	Aprender utilizando o telefone celular? Tecnologias móveis e mediação pedagógica Conceito e características da “aprendizagem móvel” (m-Learning). Aplicação na prática educacional.

Fonte: Escola D, região sul, 2020.

Quadro 6 – Curso de modalidades de ofertas educacionais com tecnologia

Unidade	Aulas
Unidade 1 – Educação a Distância ou Educação sem distância?	Aula 1 – Começando o percurso... o que é Educação a Distância? Aula 2 – Breve história da EaD. Aula 3 – Por uma Educação “sem distância”.
Unidade 2 – Formas de ensinar e aprender com mediação das tecnologias de informação e comunicação	Aula 1 – Educação integralmente a distância, e-learning ou autoinstrucional. Aula 2 – Educação semipresencial, b-learning, blended learning ou híbrida. Aula 3 – Educação móvel, m-learning ou mobile learning.
Unidade 3 – Mídias e ambientes virtuais de ensino e aprendizagem	Aula 1 – Mídias digitais... um conceito importante para quem ensina e para quem aprende. Aula 2 – Ambientes virtuais de ensino e aprendizagem: conceito, características e utilização na Educação. Aula 3 – Características da aprendizagem utilizando tecnologias de informação e comunicação.
Unidade 4 – Utilização da mediação tecnológica nas variadas ofertas educacionais	Aula 1 – GeoGebra: uma maneira fácil de ensinar e aprender Matemática. Aula 2 – Jogos para facilitar a aprendizagem da Língua Portuguesa. Aula 3 – Criação de um site ou de um blog educativo.

Fonte: Escola D, região sul, 2020.

Além dos cursos a distância autoinstrucionais, a escola oferece oficinas presenciais com carga horária de 8 (oito) horas cuja participação é obrigatória. Estas oficinas vieram, ao longo do tempo, sofrendo um esvaziamento no que se refere à carga horária, pois inicialmente contava com duração de 1 semana (aproximadamente 40 horas), foi reduzida para 3 dias (aproximadamente 24 horas) e antes da pandemia contava com 8 horas.

Nestas oficinas, além de aspectos pedagógicos, são abordados também os aspectos tecnológicos que envolvem o trabalho do professor/tutor. Atualmente estão com dificuldades em realizar as oficinas presenciais de 8 (oito) horas, por alegada falta de tempo por parte dos profissionais e desta forma optaram por realizar oficinas em diversos dias até que se complete a carga horária total da capacitação. O coordenador aponta que, na realidade, o que tem ocorrido é formação em serviço, pois os profissionais podem recorrer aos setores responsáveis, tanto sobre conteúdo técnico quanto aos aspectos que envolvem tecnologia para dirimirem dúvidas durante suas práticas pedagógicas. Ao longo do desenvolvimento dos cursos a distância, os professores/tutores são monitorados pela plataforma, para fins de avaliação de desempenho, que se não estiver compatível com o esperado pode ensejar o desligamento do profissional.

Estão buscando o aumento da qualidade do processo, no entanto, o coordenador avalia que “com certeza o tempo é escasso e os professores/tutores acabam indo embora sem a formação necessária”.

Por fim, segundo o coordenador a “formação inicial do professor/tutor pode ser mais curta desde que se mantenha o acompanhamento em serviço ao longo do curso”. Afirma ainda que tem plena clareza de que não atendem como deveriam, mas argumenta que o suporte que prestam auxilia no processo, o que o faz perceber que não seria este fator que influencia na qualidade do curso, considerando as avaliações positivas por parte dos alunos.

Como as demais ETSUS que compõem o campo de pesquisa deste estudo, a escola E não dispõe de quadro próprio de professores/tutores e, quando necessário, publicam editais para processo seletivo. Podem candidatar-se profissionais da área de saúde do estado ou municípios deste estado, efetivos ou comissionados e o pagamento é efetivado por gratificação por encargo (seguem o disposto em portaria e instrução normativa estadual regulamentando tal ação, incluindo os valores). Caso o profissional seja servidor do estado, o valor da hora aula é lançado em contracheque, caso seja servidor de um dos municípios do estado, ocorre o crédito em conta. Não há obrigatoriedade de formação na área de saúde para os profissionais atuarem como professores/tutores na instituição.

Importante destacar que até 2019 o curso de capacitação para tutor era atrelado ao curso no qual o profissional iria atuar (após aprovação na seleção, o candidato realizava o curso ofertado pela escola). A partir de 2019, todos os contratados como tutores devem, obrigatoriamente, comprovar que participaram do curso de capacitação de 60 horas ofertado pela escola.

Estabelecendo uma retrospectiva histórica sobre a capacitação pedagógica, a escola E oferece cursos para tutores desde 2015, de forma semipresencial, tendo iniciado com 16 horas, sendo ampliado para 40 horas e desde 2019 passou para 60 horas, com carga horária maior a distância e 4 encontros presenciais. Para fins de contratação, a escola permite a inscrição dos professores/tutores que participaram dos cursos com carga horária de 40 horas. Após o curso e durante a prática pedagógica, os professores/tutores são acompanhados tanto pelo coordenador do curso quanto pela área de EaD.

No quadro 7 são apresentados os conteúdos da capacitação dos professores/tutores que são abordados, bem como seguintes tópicos, no processo desenvolvido na escola E:

Quadro 7 – conteúdo da capacitação pedagógica da escola E

Tópicos do conteúdo	Educação permanente, metodologias ativas e compreensão acerca da política de formação.
	Feedback, tanto para aspectos negativos quanto para positivos, aspectos da heterogeneidade do público-alvo (com níveis e dificuldades de aprendizagem diversos) e como enfrentar com essas questões.
	Avaliação, cuja preocupação deve estar mais no feedback do que na nota, apontar caminhos para o aluno avançar e realizar recuperação paralela ao longo do curso.
	Conteúdo da plataforma e aspectos técnicos, pois consideram os tutores o primeiro apoio aos alunos.

Fonte: escola E, região centro-oeste, 2020.

Outros aspectos importantes foram destacados pela coordenadora, tal como, por exemplo a questão da formação dos profissionais. Assim como o público discente, os docentes são heterogêneos e não há obrigatoriedade de formação na área da saúde e contam, em seus cursos com profissionais com formação em Direito, Educação Física, Pedagogia, mas a maioria são oriundos da área de saúde. Em relação ao perfil profissional muitos são docentes (professores universitários e pesquisadores) e profissionais da atenção básica, com especialização, mestrado e doutorado, contando ou não com experiência em docência, o que é percebido pela coordenação. O profissional sem experiência em docência apresenta mais dificuldades em se situar no processo se comparados ao docente com experiência na modalidade presencial, por exemplo. Considera que o curso de capacitação pedagógica é importante tanto para o profissional que já atua quanto para quem está iniciando na docência e acredita que a diferença está na própria autonomia do professor (o profissional inexperiente, por insegurança, se reporta de forma mais constante à coordenação ou ao departamento de EaD). O curso é importante também para reforçar a questão da responsabilização diante desta função que o profissional escolheu executar e neste novo mundo, pois segundo a coordenadora “as pessoas assumem múltiplas funções e não têm consciência da dimensão do processo, do tempo, da responsabilidade, do acompanhamento, da paciência, das questões emocionais que envolvem a EaD”.

A capacitação pedagógica para professores/tutores é ofertada desde 2015 com avaliações positivas, mas realizam constante análise visando mudanças e melhorias. Ofertam duas turmas por ano e no final do ano 2020 planejavam abrir nova turma, não tendo sido definido a possibilidade dos encontros presenciais, em função da pandemia.

As falas dos coordenadores apontam questões significativas sobre contratação e capacitação de professores/tutores pelas ETSUS. Em relação às contratações, foi possível apurar que 100% das escolas não dispõem de corpo docente próprio para EaD e mediante demanda realizam tais ações realizando processo seletivo por meio de editais ou recorrem à banco de currículos. Segundo o coordenador-geral de Ações Técnicas em Educação na Saúde da RET-SUS Aldiney Doreto em 2015, em entrevista concedida à revista RET-SUS, dois motivos explicariam tal condução: a questão da relação ensino-serviço (um dos princípios da rede), pois um professor com ligação somente com o ensino poderia apresentar dificuldade em articular os dois aspectos e o segundo seria a dificuldade da manutenção de corpo docente fixo considerando as demandas apresentadas para as escolas com certo grau de variabilidade e necessária flexibilidade e desta forma, para cada curso, há a necessidade de composição de grupos de profissionais do serviço específicos (EVANGELISTA, 2015, p.4).

Ainda sobre os docentes das ETSUS, Borges et al. (2012) apontam um problema, pois embora as ETSUS, assumam importante papel no cenário nacional na organização do trabalho no Brasil, elas não conseguem “estabelecer uma relação sustentável do ponto de vista administrativo com seus professores, diante da integração ensino serviço pela falta de subsídios legais para o pagamento de hora-aula” (p. 981). Tal realidade pode ser percebida nas diversas formas adotadas pelas escolas para pagamento da hora-aula, não havendo um padrão único, dependendo das orientações legais de cada estado ou município aos quais as escolas estão subordinadas. Na escola B foi observada uma importante discrepância com a impossibilidade de pagamento para professores/tutores de cursos totalmente a distância, embora tal questão não seja considerada um grande problema para a escola.

O perfil dos profissionais a serem contratados diferencia de uma escola para outra, onde algumas aceitam qualquer profissional que atenda ao perfil descrito no edital de seleção e em outras somente servidores do estado ou municípios, o que pode vir a tornar-se um fator limitante no momento de captação de docentes para determinados cursos.

Em relação à capacitação pedagógica dos professores/tutores para cursos a distância, todas as escolas organizam e oferecem tais ações e, quando comparadas, apresentam variações que as diferenciam, denotando que não há um padrão estabelecido para estas ações nas ETSUS, ficando a cargo de cada unidade esta definição.

Uma das diferenças expressivas apuradas refere-se à carga horária dos cursos de capacitação pedagógica, que variam de 160 horas a 4 horas, nos formatos presencial, semipresencial e autoinstrucional. Destaca-se na pesquisa a escola E que incorporou o curso de

tutoria ao processo seletivo: somente aceitam profissionais que já tenham participado do curso, realizaram aumento progressivo da carga horária da capacitação pedagógica, de 16 horas para 40 horas, chegando a 60 horas e contam com apoio do departamento de metodologias ativas para tratarem as questões pedagógicas.

Outro destaque vai para a escola B que oferece curso de formação de 160 horas, carga horária expressiva quando comparadas às demais. A escola D apresenta um certo retrocesso em relação à carga horária da capacitação pedagógica, pois embora ofereça cursos autoinstrucionais de 90 horas, que tem caráter opcional, o momento presencial que compõe a atividade retrocedeu de 40 horas para 24 horas e finalmente para 8 horas e para o coordenador tal esvaziamento não constitui um problema, pois ocorre o acompanhamento do profissional no serviço.

Todos os coordenadores afirmaram a importância de realizarem as capacitações, mas citaram dificuldades, inclusive certa resistência por parte dos professores/tutores, e apontaram que o acompanhamento dos profissionais ao longo da prática pedagógica é realizado e é muito importante para acertos durante a execução do processo.

O esvaziamento de carga horária em cursos de capacitação para docentes observado na escola D não constitui uma novidade nas ETSUS. A esse respeito, segundo Leite et al. (2018) a carga horária da capacitação pedagógica ofertada pelas escolas sofreu um esvaziamento quando passou de 660 horas nos anos de 2000 a 2005, quando foi oferecido um curso de Especialização em Formação Pedagógica em Educação profissional na área de saúde pela Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP) da Fiocruz na modalidade a distância, para 40 horas em 2007, realizado de forma presencial e descentralizada para as escolas, chegando em 2017 com algumas escolas realizando capacitações com carga horária de 20 horas ou até mesmo somente um encontro de 8 horas, quando inicialmente o que se propunha para as ETSUS seriam capacitações pedagógicas de forma frequente.

A oferta de capacitações seria justificada pelo fato de muitos profissionais não contarem em seus processos formativos com preparação pedagógica para atuarem como professores na área da saúde. Embora corrobore em parte com o cenário apurado em campo, o histórico apresentado pelas autoras não menciona, explicitamente, a capacitação pedagógica para a EaD, cujas características diferenciam da preparação pedagógica de professores para cursos presenciais, principalmente no que se refere aos aspectos que envolvem a tecnologia, mas constitui um importante parâmetro, considerando que a modalidade se encontra em processo de estruturação nas ETSUS.

A respeito do conteúdo da capacitação pedagógica Palloff e Pratt (2013) apontam quatro categorias que julgam necessárias estar presentes em seu desenvolvimento.

Pessoal – foca o instrutor como uma pessoa e inclui elementos como o estabelecimento de presença e o desenvolvimento da confiança na capacidade de um indivíduo ensinar online.

Pedagogia – foca as habilidades e as técnicas que envolvem o ensino e a cultura online, incluindo uma compreensão das teorias que dão sustentação a esse ensino e à capacidade de se desenvolver uma comunidade de aprendizagem online.

Conteúdo – foca a disciplina que o membro do corpo docente leciona e como o conteúdo dela é melhor disseminado online.

Tecnologia – foca o desenvolvimento de habilidade com o sistema de gerenciamento de curso em uso; escolhe as tecnologias que atendem aos objetivos de aprendizagem, assim como as tecnologias adjuntas que podem ser incorporadas ao desenvolvimento de um curso online, bem como ao ensino (p.142).

Especificamente em relação às ETSUS pesquisadas, é possível inferir que realizam abordagem que abarca, em alguma medida, os aspectos apresentados por Palloff e Pratt (2013) por ocasião dos cursos de capacitação pedagógica para os professores/tutores. Destaque na escola C que, por trabalhar mesclando momentos presencias com atividades a distância, especificamente no projeto coordenado pela entrevistada, centra a capacitação em conteúdo da área e menos nas orientações para as atividades a distância. Os conteúdos dos cursos, embora guardem uma certa proximidade, também diferem em função, principalmente da carga horária destinada a cada escola para as ações de capacitação, o que acaba por gerar um certo diferencial, embora todas as escolas tenham declarado que acompanham os professores/tutores em suas práticas pedagógicas ao longo do desenvolvimento dos cursos.

➤ PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO PARA CURSOS A DISTÂNCIA

Os dados apurados apontam que em relação ao planejamento e elaboração do material didático, a estruturação dos cursos na escola A parte da área técnica, com revisão do departamento pedagógico e curricular, que entrega a proposta para um formador visando a adaptação e elaboração do plano de aula e do material didático a ser utilizado. O departamento de EaD recebe, analisa, devolve para ajustes finais e em seguida insere no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Não existe a figura do conteudista, que é responsável pela elaboração somente do material didático a ser utilizado no curso, sendo o próprio formador responsável por elaborar o material e executar o curso.

A escola avalia que este fluxo de trabalho é positivo, pois já experimentaram entregar o curso pronto para os formadores executarem e as reclamações e questionamento foram recorrentes, sendo um argumento a inadequação do curso para determinada região do estado, sem a possibilidade de adaptação. Desta forma, em relação à participação dos professores/tutores (formadores) no planejamento dos cursos a distância, é possível inferir que o fluxo de trabalho estabelecido pela escola os insere, em parte, no processo.

Já na escola B, as demandas de cursos podem ser internas ou externas (gabinete do secretário de saúde, secretários de saúde dos municípios, áreas técnicas entre outras) e mediante tais solicitações, a escola organiza pedagogicamente o projeto e, após a estruturação inicial, a área técnica seleciona o material. Importante destacar que também não existe a figura do conteudista no processo de cursos a distância desta escola; a coordenação e a área técnica estruturam o curso e realizam oficinas de alinhamento com os professores/tutores (algumas vezes a área técnica indica o tutor). Quanto à participação do professor/tutor no processo de planejamento, segundo a coordenadora, “normalmente o professor/tutor é inserido no planejamento, se não no início, pelo menos em algum momento”.

Em relação ao planejamento, a coordenadora da escola C informa que, no caso do projeto que coordena, as ações são realizadas de forma coletiva, incluindo os coordenadores e professores. Os currículos/temas dos cursos foram montados a partir do desejo dos alunos, passam pelo crivo dos coordenadores que desenvolveram as ementas, são levados para os professores e organizados em conjunto. O material didático é elaborado pelos coordenadores em conjunto com os professores, no que se refere ao momento presencial. Para o momento a distância, é elaborado somente pela coordenação do projeto, pois a plataforma teria um uso limitado, considerada parte um depósito de materiais com a utilização mais efetiva da ferramenta ‘wiki’ e a coordenação não entende que os professores deveriam participar do planejamento destas ações. Durante a pandemia, a coordenadora solicitou auxílio à direção de ensino e elaboraram as aulas em conjunto, em função da necessidade da migração para o ensino remoto, com atividades a distância onde foi necessária uma discussão com os professores.

No caso da escola D, como não conta com um quadro de docente, existe um grupo denominado “docentes estruturantes” formado por profissionais da saúde ligados à rede que são professores, concursados da Secretaria de Estado de Saúde e é este grupo que define o planejamento dos cursos.

Quando a área técnica demanda um determinado curso, a escola apoia nas questões pedagógicas e é elaborado uma espécie de esqueleto do curso (plano do curso), que é

encaminhado para a área técnica, departamento financeiro e selecionado o pessoal necessário para a execução. Após tais ações, os conteudistas, responsáveis pela elaboração do material didático do curso, recebem uma ementa do curso, já divulgada em edital e demais documentos norteadores (legislação, manuais etc.) de forma que as especificidades do estado sejam atendidas, já que os conteudistas podem estar localizados em vários estados do país. Segundo o coordenador, este momento se assemelha a uma espécie de linha de montagem: após a elaboração da ementa, a equipe de TI insere os módulos na plataforma, outra equipe gera os objetos educacionais (vídeos) etc. e assim vão executando vários cursos ao mesmo tempo, em várias etapas de elaboração.

Em relação à inserção dos professores/tutores no planejamento pedagógico dos cursos, a resposta obtida do coordenador foi “às vezes sim, às vezes não, normalmente o professor/tutor não planeja, mas há exceções”. O profissional que produz o material não é o mesmo que executa o curso e os professores/tutores reportam à coordenação os problemas que enfrentam. Há ainda, por parte da escola, uma preocupação com os diferentes perfis dos alunos dentro do estado, englobando aspectos socioeconômicos e culturais, e, assim, ajustes vão sendo realizados nos cursos visando inclusive, evitar evasões.

Uma ação adotada pela escola de forma a minimizar o impacto da distância da participação dos professores/tutores no planejamento é de estarem com os cursos prontos e completos, com antecedência, para que os profissionais tenham acesso e conhecimento ainda na capacitação pedagógica. No entanto, há algum tempo, em função da pandemia da Covid-19 e outras doenças que assolam o estado (dengue e febre amarela), não estão conseguindo ter os cursos completos para apresentarem aos professores/tutores com antecedência e assim vão executando conforme vão sendo produzidos e acompanhados pelo setor de EaD.

O planejamento em EaD na escola E é realizado por etapas, onde aos poucos os profissionais vão sendo inseridos no processo. Segundo a coordenadora, o projeto é elaborado por demandas e indicadores, tramita pelas instâncias internas e em seguida publicam os editais para contratação dos conteudistas e professores/tutores.

O conteudista deve ser especialista, preferencialmente com atuação profissional sobre o que vai escrever; já o tutor é considerado um generalista e não há necessidade que seja especialista no assunto, pois vai mediar o processo. O conteudista pode ser tutor, desde obtenha aprovação na seleção dos dois editais, que são diferenciados.

No processo de etapas de estruturação do curso, o primeiro profissional que o departamento de EaD tem contato é o conteudista: apresentam estrutura da escola e o que

esperam do material, apresentam os instrumentos orientadores, manual do conteudista, prazos, questões de revisões etc. Iniciam o processo de produção e o coordenador do curso (que não faz parte do departamento de EaD) acompanha. Quando o conteudista finaliza a produção do material, o coordenador do curso ou o departamento que demandou o curso procederá com análise técnica e este pode ser aprovado, revisado várias vezes ou diante das dificuldades do conteudista, suscitar a rescisão do contrato do profissional.

Após a análise técnica, o material é encaminhado para o departamento de EaD para a análise pedagógica, formatação, análise ou inserção de imagens, artes, diagramação e análise das atividades. Finalizado o material, é apresentado aos professores/tutores, antes do começo do curso, que analisam e comentam e, se necessário, o conteudista poderá ser acionado para esclarecimentos ou acertos.

Observando as questões apresentadas no que se refere ao planejamento em EaD, considerado por Junges, Povaluk e Santos (2009) um “processo multidisciplinar e integrado de todos os atores envolvidos no processo”, foi possível apurar que em todas as escolas os professores/tutores não participam dos processos em sua totalidade, podendo ou não ser inseridos em partes. Em todas as escolas os cursos são elaborados em instâncias superiores sendo repassados em etapas para os demais setores até que sejam efetivamente executados, o que denota um certo engessamento em relação a este aspecto, talvez pela forma como cada escola organiza e faz gestão do processo de execução da modalidade com maior ou menor possibilidade de inserção de participação dos professores/tutores e também pela necessidade ocasional de respostas rápidas para as demandas de cursos que são apresentadas e a construção conjunta exige tempo.

Neste ponto, em relação à gestão, é importante destacar a afirmação de Behar e cols. (2009),

É importante esclarecer que, na maioria das vezes, existe uma arquitetura pedagógica (AP) “oficial” com um planejamento e conteúdos predefinidos de educação e/ou formação e aspectos metodológicos e tecnológicos já delineados. Esta AP é “imposta” pelos cursos/instituições, ou seja, todos os professores que irão trabalhar em uma determinada disciplina/programa devem fazê-lo seguindo certas diretrizes previamente especificadas pela instituição (p.30).

A respeito da participação dos docentes na construção de planejamento de cursos, Bonfim et al. (2014) apresentam que, em pesquisa realizada com alunos de curso de especialização e formação docente da área de educação profissional em saúde, apenas 5% dos entrevistados declararam que elaboram ou atualizam plano de cursos, apontando assim uma

baixa participação, não as deixando de “pensar na possibilidade de o vínculo precário desses trabalhadores docentes com as escolas e a sobrecarga de trabalho definirem a sua limitada participação nos rumos das decisões da educação profissional desenvolvida”. Isto pode consistir efetivamente em um entrave para a participação docente, uma vez que todas as escolas mantêm vínculo precário para contratação de profissionais para a docência (bolsista, recibo de pagamento autônomo etc.).

Quanto aos materiais didáticos dos cursos a distância, que segundo Junges et al. (2009) funcionam “como fio condutor do processo de aprendizagem, mediando e permeando toda a interação do aluno com os conteúdos curriculares”, foi constatado que nas escolas C, D e E o professor/tutor recebe o material pronto para execução sendo quase nula sua participação no processo, tanto de planejamento quanto de elaboração do material, podendo, no entanto, apresentar sugestões de melhorias. As escolas A e B se mostraram mais flexíveis na participação dos docentes no planejamento e a escola A afirmou que obteve melhoria em seu processo pedagógico a partir do momento em que possibilitou maior participação dos professores/tutores no processo de elaboração do material didático e execução dos cursos; ou seja, na escola A o profissional que elabora o material, executa o curso.

Ainda em relação ao material didático, há que se destacar a figura do conteudista, profissional responsável exclusivamente pela elaboração, ficando a execução do curso sob responsabilidade de outro profissional. No universo das escolas pesquisadas foi possível observar que as escolas D e E contam com este profissional para a execução de cursos a distância, as escolas A e B declararam que não dispõem de tal profissional em seu processo de EaD e não foi possível apurar tal informação na escola C. Tal divisão é criticada por Junges et al. (2009) ao afirmarem que:

Nesse sentido chamamos a atenção para uma prática recorrente em EaD com vistas a baixar custos: a tutoria por agente que não seja autor do material didático. Essa prática, se não conta com a necessária interação entre autor e tutor, prejudica a qualidade dos cursos, principalmente em relação ao diálogo crítico em relação aos conteúdos propostos (p. 3301).

Considerando a afirmação acima, podemos inferir que não há um padrão estabelecido em relação a esta questão, cabendo a cada instituição definir seus procedimentos sobre a dicotomia entre os profissionais que elaboram o material didático e os que efetivamente executam o curso. As escolas D e E apresentam tal dicotomia, no entanto foi possível observar que adotam procedimentos para apresentação prévia do material, análise por parte dos

professores/tutores e, se necessário, ajustes por parte do conteudista de forma a minimizarem o impacto deste distanciamento entre a elaboração do material didático e execução do curso.

➤ AVALIAÇÃO DO DISCENTE E DOS CURSOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Quanto aos aspectos que envolvem avaliação, tanto do discente quanto dos cursos, a escola A aplica aos discentes a avaliação diagnóstica, seguida de avaliação processual no decorrer do conteúdo e para tal utilizam da plataforma Moodle™, os fóruns, wikis e questionários. O formador tanto avalia os alunos quanto apresenta feedback sobre as dificuldades dos mesmos, elaborando relatórios de desempenho. Utilizam a escala de conceitos ótimo, suficiente e insuficiente para mensurar o desempenho dos discentes.

Os formadores realizam ainda a avaliação do curso para a coordenação de forma a apontar o que pode ser melhorado. A escola realiza o acompanhamento dos egressos, principalmente no que se refere à inserção deles no mercado de trabalho.

Já no caso da escola B, para avaliação dos discentes, nos cursos com tutoria aplicam testes, ao final de cada módulo, com questões objetivas. Em outros cursos, como o de Formação Pedagógica, utilizam um formato mais subjetivo onde consideram participação contextualizada, a interação, ligada à temática, a experiência do aluno no grupo e contam com um instrumento próprio para isso e, dependendo da especificidade do curso o coordenador ou professor pode acrescentar novas formas de avaliações.

Quanto à avaliação dos cursos, aplicam a de reação na perspectiva de melhoria e, no caso de cursos de longa duração, realizam regularmente e não somente ao término do curso.

Segundo relato da coordenadora, foi possível compreender que a escola C realiza avaliações discentes e de cursos. Uma das formas relatadas foi a avaliação do discente considerando o desenvolvimento do grupo, que está relacionada menos ao conteúdo e mais a reflexões do aluno sobre sua prática no território e o professor que conduzia este formato relatava para a coordenação o que observava. O que certificaria o aluno seria o trabalho em grupo de narrativa realizado no final do curso, entre outras atividades formais.

A escola oferece cursos autoinstrucionais onde a avaliação ocorre pela aplicação de prova. No caso da avaliação dos cursos a escola aplica avaliação de reação ao término que são reportadas aos coordenadores para análise e o programa coordenado pela entrevistada optou por somente ouvir as impressões dos professores e alunos.

A escola D trabalha com a avaliação discente do tipo formativa, onde há a aplicação de prova e dependendo do curso pode ser calibrada para apresentar maior ou menor grau de

dificuldade, contendo questões de múltipla escolha, abertas, curtas ou longas, falso ou verdadeiro, sendo que algumas provas podem ser corrigidas pelo sistema.

Nas avaliações dos cursos autoinstrucionais, 100% das questões são automáticas, de múltipla escolha, contendo respostas curtas onde o próprio sistema avalia o aluno que deve ter completado 100% das atividades sendo a nota mínima para certificação 70. Já no caso dos cursos livres e tutorados com professores, os alunos devem realizar todas as atividades previstas nos cursos até 100% e o design instrucional define a forma de avaliação formal.

Nos cursos tutorados, o professor pode avaliar as respostas dos alunos e conferir nota ou o próprio sistema corrige a prova. A avaliação é elaborada pelo autor do curso e pode apresentar maior ou menor grau de dificuldade, de acordo com a forma de apresentação do conteúdo, sendo possível que o aluno repita a prova até três vezes pois o importante seria o feedback positivo do erro, que induziria o aluno a relembrar o conteúdo. Alguns cursos exigem um certo rigor na avaliação, ficando a cargo do autor tal estipulação.

Quanto à avaliação dos cursos, utilizam um instrumento onde os alunos atribuem estrelas para expressarem sua satisfação.

A escola E realiza avaliação discente formativa e somativa, aplicada durante todo o curso de forma a não acumular conteúdo e incorrer no risco do esquecimento por parte do aluno. Em cursos com tutoria, a cada 10 horas o aluno realiza uma atividade, que pode ser questionário, fóruns ou envio de arquivo. Incentivam a prática dos fóruns (podem propor mapa mental, estudo de caso, discussão de uma situação sobre a prática, sobre rotina de trabalho pois permite a interlocução entre os alunos) e os compreendem como atividade avaliativa. Para uso do questionário como instrumento de avaliação, sugerem que seja um conteúdo mais objetivo (por exemplo novos protocolos ou conceitos técnicos que o aluno precise assimilar) pois acreditam que não seja adequado em qualquer material.

Em cursos autoinstrucional, utilizam atividades avaliativas objetivas e o aluno deve atingir uma média no questionário para que esteja apto a passar para a próxima etapa. Nos cursos com tutoria há um leque maior de atividades e recuperação paralela (aluno realizará atividades atrasadas em paralelo com atividades da semana).

No caso da avaliação dos cursos, a escola utiliza questionários diferentes para docentes e discentes, sendo 90% questões objetivas e 1 aberta. Os alunos avaliam a plataforma, o material, o professor/tutor, a comunicação, o feedback e realizam uma autoavaliação. Já o professor/tutor avalia a plataforma, o material, a interlocução com o coordenador pedagógico e

realiza uma autoavaliação. Estes questionários são gerados pelo FormSus e o link é inserido no AVA.

O departamento de EaD elaborava os relatórios destas avaliações, com gráficos e categorização das respostas dos alunos, mas atualmente, em função do aumento das demandas de curso, não está realizando. Os dados captados ficam disponíveis no sistema para consulta e análise dos envolvidos nos cursos e o departamento de EaD orienta que sejam realizadas discussões visando melhorias nos próximos cursos.

Analisando as informações obtidas, foi possível apurar que todas as escolas pesquisadas realizam, em formatos diferenciados, avaliação discente e de curso e os professores/tutores podem ou não participar da estruturação das avaliações. Tais ações encontram respaldo no preconizado por Moore & Kearsley (2007) onde afirmam a importância no monitoramento e da avaliação na EaD,

O monitoramento eficaz exige uma rede de indicadores que disponibilizem os dados necessários sobre o desempenho do aluno e do professor; isso precisa ser feito *frequente e rotineiramente*, e os dados precisam ser transferidos com uma rotina similar para um centro de controle onde possam ser avaliados. Avaliação nesse contexto é o processo de análise dos dados de feedback colhidos pelo sistema de monitoramento, revisão e tomada de decisões a respeito do grau de adequação com o que o sistema de educação a distância e suas várias partes estão operando (p. 130).

Corroborando de tal pensamento, Behar e cols. (2009) afirma que o “ato de avaliar diz respeito à coleta, à análise e à síntese de dados, configurando assim o objeto de avaliação” e o que foi apurado deve evidenciar se os objetivos planejados para a ação educativa foram atingidos. A autora estabelece algumas questões que auxiliariam o processo de construção da avaliação.

O que será avaliado? Como? Por quê? Por quem? O que se quer avaliar? A avaliação será contínua? Formativa? Somativa? Quais ferramentas do ambiente virtual auxiliam para tal? A avaliação será presencial, semipresencial ou totalmente a distância? (BEAHR & COL, 2009, p. 28).

No caso das escolas pesquisadas, foi observado que para avaliação discente, realizam os tipos diagnóstica, formativa e/ou somativas, com maior ou menor grau de dificuldade e consideram todo o contexto do curso para a elaboração destas avaliações. Tal cenário é compatível com classificação apresentada por Clementino & Kenski (2015) onde descrevem que a avaliação do tipo diagnóstica considera as particularidades do aluno, a formativa, ocorre de forma contínua, durante o processo de ensino, e a somativa, onde a nota prevalece.

Cabe destacar que no caso da EaD nem todos os tipos de avaliação são compatíveis ou adequados e deve ser feita a escolha da forma mais adequada para que os objetivos do curso sejam atingidos. No entanto, em que pese a necessidade de compatibilidade entre a forma de avaliação e o formato de curso ofertado em EaD, antes de tudo a escola deve considerar a compatibilidade da avaliação discente com a orientação pedagógica praticada pela escola, de forma que se evite contradições: uma proposta de metodologia de problematização, em sua plena aplicação, não se mostra compatível com algumas formas de avaliação.

A avaliação dos cursos tem sua importância destacada por Roque & Silva (2011) ao afirmarem que:

[...] a avaliação do curso, assim como a avaliação da aprendizagem, estão fundamentadas por pressupostos teóricos e filosóficos que subjazem o entendimento de ensino-aprendizagem e de conhecimento, além de estarem comprometidos com a garantia do “controle de qualidade” do processo de todas as etapas dos cursos. Fato este que corrobora da ideia de que a avaliação não é uma etapa estanque que se anula das outras nuances educacionais (p.2).

Em relação à avaliação de cursos, foi possível observar na coleta de dados uma variação de escola para escola e que é realizada em formatos diferenciados, mais ou menos organizada, seja por formulários ou opinião de professores e alunos, oportunizando assim, um espaço de acolhimento da opinião dos envolvidos e interessados nos cursos e na perspectiva de melhoria da qualidade dos cursos. Destaque para a escola E com a aplicação de questionários, via FormSus para professores e alunos cujos resultados oferecem subsídios para melhoria dos cursos em ofertas futuras.

Para melhor visualização dos resultados apurados com as entrevistas realizadas com os coordenadores das ETSUS, optamos por reunir os principais aspectos na tabela 2 que segue de forma a obtermos uma perspectiva comparativa.

Tabela 2 – Síntese dos resultados apurados nas entrevistas

Vínculo administrativo	
Escola	Descrição
A	Autarquia vinculada à Secretaria de Educação, Cultura e Esportes
B	Secretaria de Saúde do Estado
C	Secretaria Municipal de Saúde
D	Secretaria de Saúde do Estado
E	Secretaria de Estado de Saúde

Início da EaD na escola	
Escola	Descrição
A	2015
B	2007
C	2009
D	2011
E	2013

Tipos de cursos ofertados em EaD	
Escola	Descrição
A	Formação inicial e continuada (FIC) e técnico. Semipresencial e totalmente a distância, com tutoria.
B	Atualização, aperfeiçoamento, especialização, qualificação, formação técnica e cursos livres. Semipresencial e totalmente a distância, com tutoria.
C	Qualificação, formação e atualização de profissionais da saúde do município utilizando ambiente virtual de aprendizagem. Semipresenciais, totalmente a distância, com tutoria e autoinstrucionais.
D	Livres de curta duração, qualificação e capacitação, autoinstrucional ou com tutoria.
E	Livres, FIC, pós-graduação modular semipresencial sendo alguns com tutoria e outros autoinstrucional.

Perfil da coordenação	
Escola	Descrição
A	Graduada em Pedagogia com especializações em Gestão Escolar e em Tecnologia da Informação e Comunicação. Servidora do Estado e do Município, na área de educação.
B	Graduada em Enfermagem e Obstetrícia com mestrado em Saúde Coletiva, especialização em processos educacionais na Saúde, com ênfase em facilitação ativas de ensino-aprendizagem e especialização em gestão estratégica em educação a distância. Servidora da Secretaria de Saúde do Estado.
C	Graduada em Psicologia com mestrado em Educação Profissional em Saúde e licenciatura em Psicologia, especialização em preceptoria em saúde e especialização em psicologia comunitária. Servidora da Secretaria Municipal de Saúde.
D	Graduado em Enfermagem com especialização em Educação Profissional na área de Saúde: Enfermagem, especialização em Gestão de Políticas Públicas e mestrado em Enfermagem. Servidor da Secretaria de Estado da Saúde.
E	Graduada em Pedagogia, com especializações em Educação Infantil, Docência do Ensino Superior e Formação multi-integrada para educação permanente. Servidora da Secretaria de Estado da Saúde.

Concepções pedagógicas

Escola	Descrição
A	Teoria sociointeracionista de Lev Vygotsky e metodologia da problematização
B	Conhecimento como construção, pautada na questão da problematização de Paulo Freire
C	Sem resposta
D	Andragogia, Paulo Freire, na formação de adultos, na educação participativa e na problematização
E	Metodologias ativas, Paulo Freire e aprendizagem significativa

Seleção e capacitação pedagógica dos professores/tutores

Escola	Descrição
A	Seleção pública aberta para participação de qualquer profissional que atenda aos requisitos e contratação como bolsista. Para capacitação pedagógica ofertam curso de 20 horas (16 horas a distância e 4 horas presencial).
B	Seleção por edital com processo restrito aos servidores públicos do estado ou municipais efetivos com pagamento da hora/aula no contracheque. Para cursos totalmente a distância é vedado o pagamento de gratificação. Para capacitação pedagógica ofertam curso de 160 horas, foi reformulado para ser ofertado totalmente a distância em 2021. Promovem ainda o curso de Especialização em gestão de processos formativos no âmbito do SUS com carga horária de 374 horas.
C	Seleção por edital público e pagamento de hora/aula, no entanto é vedado o pagamento de gratificação aos servidores rede e permitido aos profissionais externos. Para capacitação pedagógica são destinadas 4 horas da atividade total para instruções sobre o ambiente virtual de aprendizagem (AVA).
D	Seleção por edital público, pagamento de hora/aula por RPA e dependendo do curso, seleção não está restrita aos servidores do Estado e dos municípios. Para capacitação pedagógica ofertam 3 (três) módulos de cursos autoinstrucionais de 30 horas/cada e encontro presencial de 8 horas.
E	Publicam editais para processo seletivo e podem candidatar-se profissionais da área de saúde do estado ou municípios do estado, efetivos ou comissionados e o pagamento da hora/aula é realizado por gratificação de encargo. Para capacitação pedagógica ofertam curso de 60 horas (a distância e presencial).

Planejamento dos cursos a distância e elaboração do material didático

Escola	Descrição
A	O fluxo de trabalho estabelecido pela escola insere, parcialmente os professores/tutores no processo. Não existe o conteudista.
B	O professor/tutor é inserido no planejamento, se não do início, pelo menos em algum momento. Não existe o conteudista
C	Não há a participação dos professores/tutores no planejamento das atividades a distância.
D	A dinâmica de trabalho da escola possibilita a participação dos professores/tutores “às vezes sim, às vezes não”, segundo o coordenador. Contam com professor/tutor e conteudistas em atividades separadas.
E	O planejamento na EaD é realizado por etapas onde aos poucos os profissionais vão sendo inseridos no processo. Contam com professor/tutor e conteudista em atividades separadas.

Avaliações dos discentes e dos cursos a distância

Escola	Descrição
A	Para os discentes aplicam avaliação diagnóstica, seguida de avaliação processual no decorrer do conteúdo. Os formadores/professores/tutores realizam ainda a avaliação do curso para a coordenação de forma a apontar o que pode ser melhorado.
B	Aplicam testes, ao final de cada módulo, com questões objetivas. Em outros cursos, utilizam um formato mais subjetivo onde consideram participação contextualizada, a interação, ligada à temática, a experiência do aluno no grupo e contam com um instrumento próprio para isto. Quanto à avaliação dos cursos, aplicam avaliação de reação na perspectiva de melhoria e, no caso de cursos de longa duração, realizam regularmente e não somente ao término do curso.
C	Prova e avaliações formais, avaliação discente considerando o desenvolvimento do grupo e aplicação de avaliação de reação em relação aos cursos.
D	Avaliação formativa. Nos cursos autoinstrucionais, 100% das questões são automáticas, de múltipla escolha. Nos cursos tutorados, o professor/tutor analisa as respostas dos alunos e pode conferir nota ou o próprio sistema corrige a prova. Para avaliação do curso utilizam instrumento onde os alunos atribuem estrelinhas para expressarem sua satisfação.
E	Avaliação discente formativa e somativa. No caso da avaliação dos cursos, aplicam questionários diferentes para docentes e discentes, sendo 90% questões objetivas e 1 aberta.

Fonte: a autora, 2020.

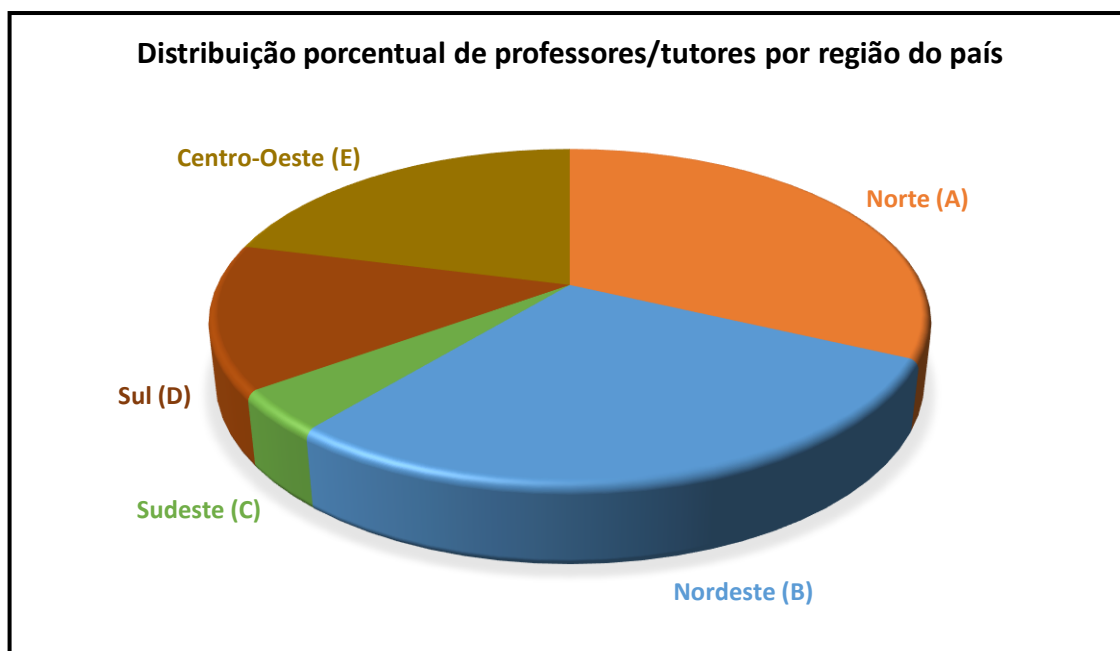
6.3. Percepção dos professores/tutores sobre as capacitações pedagógicas ofertadas pelas ETSUS

Como parte da metodologia estabelecida para este estudo, foram encaminhados aos professores/tutores, pelas coordenações das ETSUS pesquisadas, questionários eletrônicos via e-mail, tendo sido obtido o retorno de 28 profissionais cujas características pessoais (bloco II), experiência profissional (bloco III) e atuação profissional (bloco IV) serão apresentadas a seguir. Para fins de análise, os resultados consideram o grupo total de professores/tutores das 5 ETSUS, sendo realizadas, quando necessário, considerações específicas sobre as escolas adotando as definições de identificação estabelecidas inicialmente, quais sejam escola A (Região Norte), B (Região Nordeste), C (Região Sudeste), D (Região Sul) e E (Região Centro-Oeste).

➤ PERFIL DOS PROFESSORES/TUTORES

As regiões do país que mais contribuíram para a análise da percepção dos professores/tutores foram a Norte, Nordeste e Centro-oeste, com participação de 32%, 29% e 21% dos entrevistados, respectivamente. A escola D (Região Sul) estava em período de organização de curso, incluindo contratações, e no período da coleta encontrava-se com um número reduzido de professores/tutores. Apenas a escola da Região Sudeste pouco contribuiu com participação de professores/tutores, talvez justificada pelas questões internas que a escola enfrentava no período da coleta de dados, o que poderia ter dificultado a adesão. Na figura 1 podemos observar a distribuição porcentual por região do país da participação dos professores/tutores na pesquisa:

Figura 1 – Porcentual de participantes da pesquisa por região do país.



Fonte: a autora, 2021

Quanto ao gênero, 86% são profissionais do sexo feminino, o que espelha a prevalência do gênero na área de saúde, conforme explicitado por Wermelinger et al. (2010) ao afirmar que a participação feminina na área chega a quase 70% do total da força de trabalho. Na tabela 3 são apresentadas esta relação de gênero participativo além da faixa etária dos participantes, que predominou entre os 25 e 34 anos (32 %), o que demonstra que as escolas dispõem de um quadro docente relativamente jovem.

Tabela 3 – Dados de gênero e faixa etária dos respondentes

Informações	Nº de participantes	Porcentual (%)
Gênero		
Feminino	24	86
Masculino	4	14
Faixa etária		
Entre 25 a 34 anos	9	32
Entre 35 e 44 anos	8	29
Entre 45 e 54 anos	5	18
Acima de 55 anos	6	21

Fonte: a autora, 2021

Quanto ao nível de formação, os participantes apresentam maior nível de formação acadêmica em pós-graduação/especialização/residência e maioria dos entrevistados informaram possuírem graduação na área de Saúde, com prevalência do curso de enfermagem, realizadas entre os anos de 1982 e 2019, predominando formações entre 2000 e 2010, seguido de formações entre os anos 2012 a 2019, compatível com a faixa etária dos respondentes. Na tabela 4 são apresentados os resultados apurados em relação ao nível de maior formação e as graduações realizadas pelos professores/tutores participantes da pesquisa.

Tabela 4 – Dados sobre formação acadêmica

Informações	Nº de participantes	Porcentual (%)
Maior nível de formação acadêmica		
Bacharelado	1	4
Licenciatura	1	4
Pós-graduação, especialização ou residência	12	43
Mestrado	9	32
Doutorado	5	18
Cursos de graduação		
Biologia	1	4
Biomedicina	1	4
Enfermagem	16	57
Fisioterapia	1	4
Medicina veterinária	1	4
Odontologia	3	11
Saúde coletiva	1	4
Serviço social	1	4
Terapia ocupacional	1	4
Não responderam	2	7

Fonte: a autora, 2021

Destaca-se os respondentes da escola A (Região Norte), onde todos se declararam maior nível de formação acadêmica em pós-graduação/especialização/residência. Já na escola B (Nordeste), o panorama difere, pois 75% dos profissionais declararam títulos de mestre ou doutor, seguido dos profissionais das escolas D (Sul) e E (Centro-Oeste) com 50% já tendo concluído cursos *stricto sensu*. No caso das escolas D e E, há um elemento a ser destacado, que se refere ao conteudista, profissional contratado exclusivamente para elaborar o material didático dos cursos a distância. As escolas elaboram o perfil deste profissional de forma a captar profissional da Academia para atuar nesta função, não sendo uma regra obrigatória, mas desejável, cujo objetivo é atribuir qualidade ao material didático, seguindo os padrões acadêmicos. Desta forma, a inserção de professores/tutores com mestrado e doutorado não está totalmente fora do contexto de condução dos processos de EaD nas ETSUS.

Quanto à formação pedagógica, durante o processo de formação de nível superior, 71% afirmaram que receberam formação para o exercício em docência. Os 29% que não receberam preparação estão distribuídos entre as escolas A (Região Norte), D (Região Sul) e E (Região Centro-Oeste) e tal constatação desperta certa preocupação pois são profissionais que estão atuando como docentes sem preparação consistente, enfatizando que tão somente o domínio do conteúdo não habilita o profissional para a docência. Na tabela 5 é apresentada a distribuição entre todos os participantes sobre a formação pedagógica no processo formativo.

Tabela 5 – Formação pedagógica no processo formativo

Formação pedagógica	Nº de participantes	Porcentual (%)
Possui	20	71
Não possui	8	29

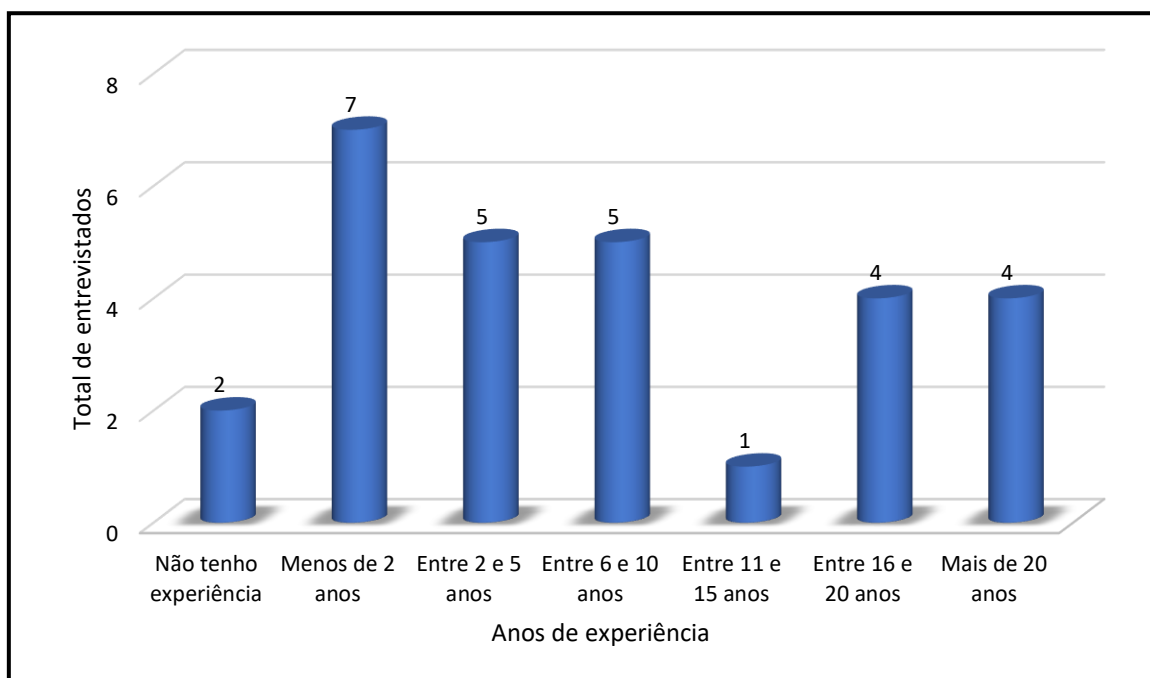
Fonte: a autora, 2021

Dos que responderam possuírem formação pedagógica a cursaram entre os anos de 1986 a 2020, sendo que 45% entre os anos de 2018 e 2020. Foi possível apurar ainda que 50% dos profissionais obtiveram preparação pedagógica em cursos formais após 10 anos ou mais da conclusão do curso de graduação.

Após a categorização do perfil, a terceira parte do questionário foi composta por perguntas sobre a experiência profissional dos respondentes. Em relação à experiência em docência na modalidade presencial, 25% declaram que possuem entre dois e cinco anos de experiência e se somados os percentuais dos professores/tutores com experiência entre seis e

mais de 20 anos obteremos expressivos 50%, denotando que não estamos diante de profissionais totalmente distantes de ações educativas e que dominam conhecimentos sobre os aspectos que envolvem a prática pedagógica na modalidade presencial. Na figura 2 são apresentados os resultados apurados entre os participantes em relação ao tempo de experiência de docência na modalidade presencial.

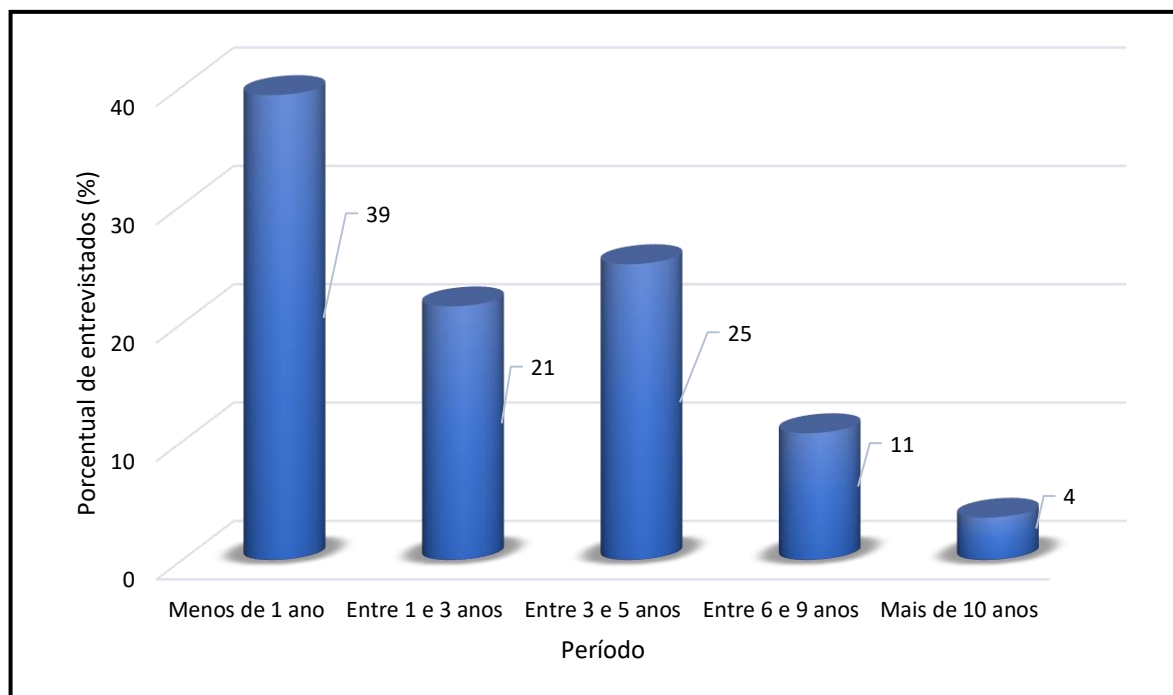
Figura 2 – Tempo de experiência na modalidade presencial.



Fonte: a autora, 2021

Já em relação à experiência como docente em cursos a distância, no que se refere ao tempo, o panorama diferencia. Dos que declaram que possuem menos de um ano de experiência obtivemos um percentual de 39 %, já entre os com um e três anos de experiência o percentual foi de e 21% entre os entrevistados, denotando o recente interesse dos docentes por atuarem na modalidade, o que confirma que as escolas devem estar atentas para a necessidade de realização de atividades de capacitação pedagógica específicas para os profissionais. Na Figura 3 é apresentada a distribuição percentual entre os entrevistados, para experiência em EaD.

Figura 3 – Porcentual de entrevistados por tempo de experiência na modalidade a distância



Fonte: a autora, 2021

Outro aspecto a ser destacado refere-se a outros tipos de experiências que os professores/tutores obtiveram na EaD, além da docência. Dos respondentes, 82% declararam que obtiveram outras experiências, demonstrando que a modalidade, para grande parte deste grupo de profissionais, não é totalmente desconhecida. Dos que responderam ter outro tipo de experiência nesta questão, 78% foram alunos de outros cursos a distância, 17% atuaram como coordenador e 17% realizaram atividades de tutoria.

Quando questionados sobre preparação pedagógica para atuação como docência em cursos a distância, expressivos 21% dos respondentes apontaram que não receberam qualquer preparação para tal atividade. Tal pergunta considera o período anterior ao ingresso nas ETSUS, como campo de pesquisa. Dentre os 75% que responderam afirmativamente, 10% arcaram com sua própria preparação e 90% receberam de outros locais, nos quais trabalharam ou trabalham. Tais dados demonstram que as instituições estão atentas para a questão da capacitação pedagógica e os profissionais estão, de alguma forma, passando por processos formativos.

O quarto bloco do questionário é composto de questões sobre a atuação do professor/tutor nas ETSUS. A primeira questão se referia ao tipo de vínculo dos profissionais e 61% declararam o vínculo de bolsista, terceirizado ou autônomo, o que corrobora com as declarações dos coordenadores, além de indicar que ainda se mantém atual a discussão

apresentada por Borges et al. (2012) acerca das dificuldades das ETSUS “estabelecerem uma relação sustentável do ponto de vista administrativo com seus professores em resolverem a questão dos vínculos dos docentes”. Os dados apurados confirmam os vínculos declarados por ocasião das entrevistas, sendo os profissionais da escola A (Região Norte) 100% bolsistas; da escola B (Região Nordeste) 100% de servidores públicos; a da escola C (Região Sudeste) autônomos, com pagamento por RPA; a escola D (Região Sul) com 100% de autônomo e a escola E (Região Centro-Oeste), com vínculos mistos, sendo 50% de servidores públicos. Na tabela 6 são apresentados os tipos de relações contratuais de trabalho e os valores absolutos dentre os entrevistados.

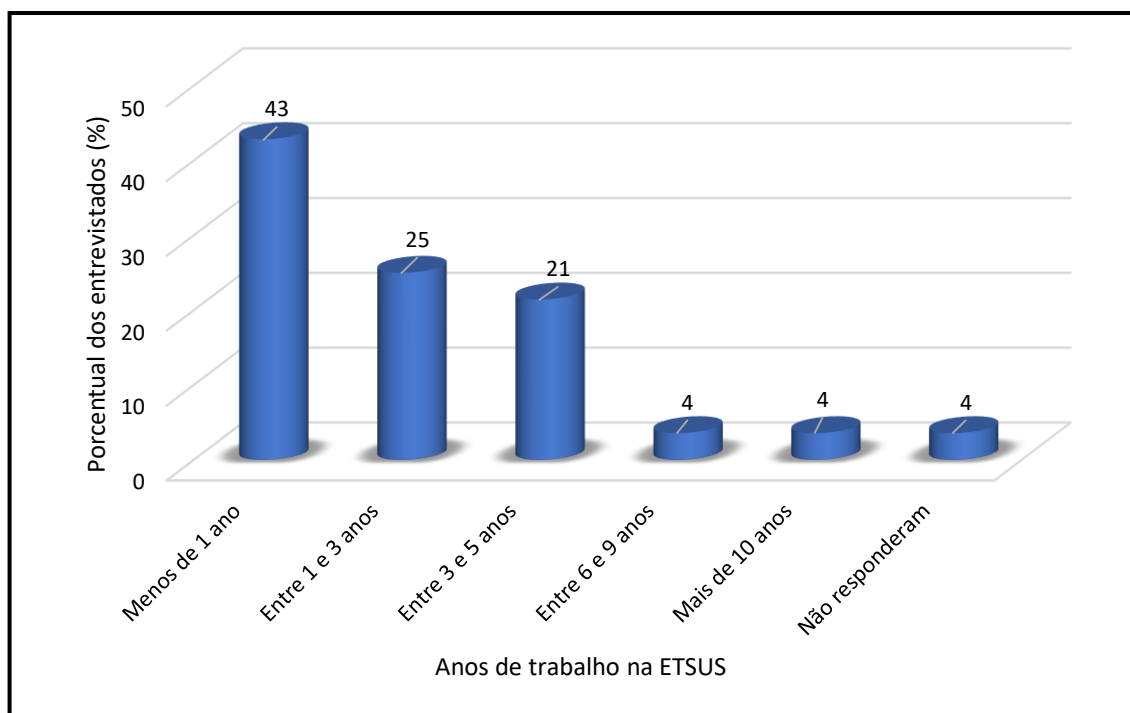
Tabela 6 – relação contratual de trabalho dos professores/tutores com as ETSUS.

Vínculo	Nº de participantes	Porcentual (%)
Bolsista/terceirizado/autônomo	17	61
Servidor público	10	35
Não responderam	1	4

Fonte: a autora, 2021

Quanto ao tempo de atuação na ETSUS como professor/tutor, é possível observar que 43% estão na atividade na escola há menos de um ano e desta forma podemos inferir que ainda poderá estar ocorrendo uma certa adaptação da prática pedagógica destes profissionais. Se somados o percentual dos profissionais com tempos de atuação entre um e três anos, passaremos para 68%, o que justificaria o fato de todas as escolas pesquisadas declararem que acompanham e prestam apoio aos professores/tutores em caso de dificuldades em suas práticas, tanto no que se refere aos aspectos pedagógicos quanto de tecnologia. Na Figura 4 são apresentados os resultados percentuais, entre os entrevistados, em relação ao tempo de atuação na ETSUS como professor/tutor.

Figura 4 – Tempo de atuação como professor/tutor nas ETSUS



Fonte: a autora, 2021

No que diz respeito aos professores/tutores, quando questionados sobre terem recebido capacitação pedagógica da ETSUS com a qual mantém vínculo, 82% dos respondentes declararam que receberam capacitação pedagógica organizada pela própria escola para a docência na modalidade a distância, o que confirma as declarações dos coordenadores. Dos 14% que declararam que não receberam capacitação há que se destacar que em sua maioria estão há menos de um ano na ETSUS e podem não ter compreendido que as ações realizadas seriam capacitação (como por exemplo reuniões de orientação).

Ao serem questionados sobre as atividades que representa(m) sua atuação em educação a distância na ETSUS, a frequência de respostas demonstra que grande parte dos profissionais realiza as funções de docente na disciplina ou curso (elaboração de material didático, atividades de aprendizagem, avaliação, planejamento e etc.), seguido de tutoria, sendo que dois respondentes declararam atuação como supervisor e um como orientador de TCC.

Tal panorama corrobora das informações prestadas pelas coordenações em relação às atividades dos professores/tutores por escola, estando em 100% de frequência de respostas na escola A (Região Norte) que os docentes executam atividades, onde ficou evidente que não há dicotomia entre parte do planejamento do curso, elaboração do material didático e a execução do curso, não existindo, tal divisão nesta escola. Nas escolas D e E a frequência de respostas

aponta para atividades de tutoria e elaboração de material didático, separadamente, comprovando o formato de gestão da EaD adotado pelas escolas.

Sobre os desafios que enfrentam na prática pedagógica como professor/tutor na ETSUS e que poderiam impactar no processo de ensino-aprendizagem a distância, a frequência de respostas aponta para uma alta incidência de marcações nas opções ‘conhecimento técnico em tecnologia digital’, prevalecendo tais respostas na escola B (Região Nordeste), seguido de ‘distanciamento na participação no planejamento e avaliação dos cursos/disciplinas a distância’, cuja opção de resposta contemplou os professores/tutores de quase a totalidade das escolas pesquisadas, com exceção da escola C (Região Sudeste) e ‘estabelecer um trabalho pedagógico cooperativo entre professor e alunos para a aprendizagem’, cuja opção de resposta constou para 75% dos professores/tutores da escola D (Região Sul).

Estabelecendo uma discussão sobre os aspectos apresentados, o conhecimento técnico em tecnologia digital constitui fator essencial nos cursos a distância. De acordo com declarações dos coordenadores, todos os cursos de capacitação pedagógica englobam tal temática, no entanto é importante destacar que os professores/tutores que a citam como um desafio em suas práticas apresentam experiência em docência em EaD de, em média, um ano, o que poderia explicar tal dificuldade, conforme nos esclarece Palloff e Pratt (2013) ao afirmarem que:

[...] muitas vezes, os instrutores principiantes têm dificuldade de ver a miríade de maneiras como a tecnologia poderia ser infundida em seu ensino. Conforme temos discutido, isso e o próprio medo da tecnologia são algumas das necessidades que os professores principiantes têm ao adentrarem o ensino online (p.91).

Ainda segundo Palloff e Prat (2013), uma possível solução para tal questão seria os docentes trabalharem em uma perspectiva colaborativa, em pares ou com mentoria de forma a compreenderem como a tecnologia poderia otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Tais ações colaborativas foram citadas pelas coordenações das escolas, na medida em que, além dos momentos de capacitação pedagógica, estabelecem um suporte aos professores/tutores, tanto por parte das equipes pedagógicas quanto das equipes responsáveis pelas questões de tecnologia. Desta forma, é possível inferir que tais ações, embora sejam realizadas, na visão dos professores/tutores podem não estar sendo eficazes.

O segundo aspecto mais citado pelos professores/tutores refere-se ao ‘distanciamento na participação no planejamento e avaliação dos cursos/disciplinas a distância’. Tal aspecto foi objeto de questionamento nas entrevistas com os coordenadores, onde foi possível apurar que em 100% das escolas os professores/tutores não participam totalmente do planejamento, mas

são inseridos em parte do processo. E pode ser reafirmada pela visão dos professores/tutores em função da frequência de respostas, que estão distribuídas por quase todas as escolas, com exceção da escola C (Região Sudeste). Desta forma, é possível inferir que o distanciamento do planejamento consiste em um desafio para a prática pedagógica dos respondentes pois o mesmo constitui aspecto essencial do processo de ensino-aprendizagem conforme nos apresenta Clementino e Kenski (2015).

[...] é no planejamento pedagógico de um curso ou disciplina que se preveem os conhecimentos a serem desenvolvidos nos alunos. É na realização desse tipo de planejamento que se definem os objetivos a serem atingidos, os conteúdos que serão trabalhados, selecionam-se recursos e procedimentos para a utilizar como estratégias e preveem-se quais instrumentos serão mais adequados para avaliar o progresso dos alunos. Essas etapas tradicionais do planejamento pedagógico de todo e qualquer curso, independentemente da modalidade. Contudo, quando se trata de cursos EAD, o planejamento tem de considerar elementos próprios da modalidade a distância, como selecionar as mídias que serão utilizadas (p. 152, 153).

Tal descrição nos leva a refletir sobre a correlação entre a dificuldade apresentada pelos professores/tutores e a capacitação pedagógica. Embora de extrema relevância, não seria na capacitação que tal questão poderia ser objeto de ação, mas sim nos processos de gestão adotada pelas ETSUS, pois conforme citado por Behar (2009) existe uma arquitetura pedagógica “imposta” pelas instituições, o que envolveria o planejamento.

Já a opção de resposta ‘estabelecer um trabalho pedagógico cooperativo entre professor e alunos para a aprendizagem’, poderia estar contemplada em um programa de capacitação na categoria “pessoal” apresentado por Palloff e Pratt (2009), onde a descreve como a que “foca no instrutor como uma pessoa e inclui elementos como o estabelecimento de presença e o desenvolvimento da confiança na capacidade de um indivíduo ensinar online” (p. 42). Desta forma, na capacitação a questão do trabalho pedagógico cooperativo poderia ser trabalhada no sentido de orientar o professor/tutor com técnicas de forma que consiga, nas palavras de Palloff e Pratt (2009) “envolver o aluno”, estabelecendo um senso de comunidade e cooperação que culmine com a aprendizagem.

Quando questionados sobre a capacitação realizada na ETSUS para atender ao processo formativo do curso a distância correlacionada a prática educativa realizada na escola, a partir de respostas abertas, obtivemos respostas contundentes cuja tendência é de validação das ações de capacitação pedagógica realizadas pelas ETSUS.

Após a apuração, 82% dos entrevistados afirmaram participar de processo de capacitação pedagógica e as percepções tendem a validar tal ação como positiva e reconhecem

sua importância, mas alguns profissionais estabeleceram ressalvas que denotam a necessidade de melhorias, o que de fato, foi apurado junto aos coordenadores de cursos. Nas escolas A (Região Norte), B (Região Nordeste), C (Região Sudeste) e D (Região Sul) algumas opiniões expressam certa insatisfação com o processo de capacitação pedagógica, circunscritos tais comentários ao fato de não serem consideradas suficientes, carecendo de melhorias. A escola E (Centro-Oeste) recebeu comentários positivos, demonstrando que as ações instituídas estão no caminho correto, quer seja o aumento da carga horária da capacitação de forma gradual ao longo dos anos ou a exigência de participação no curso antes do processo seletivo para professor/tutor nos cursos a distância ofertados pela instituição.

Desta forma, as percepções dos professores/tutores das ETSUS dão conta de que as capacitações pedagógicas que receberam para as práticas educativas a distância os auxiliaram, em alguma medida, já que, segundo Moran (2006) estamos diante de um cenário onde “os papéis dos professores se multiplicam” exigindo um novo olhar sobre a EaD, envolvendo questões pedagógicas e tecnológicas, sendo necessária uma adaptação às situações que se apresentam.

A seguir, estão destacados trechos das falas dos sujeitos da pesquisa onde constam suas percepções sobre as capacitações pedagógicas, tanto afirmando sua importância quanto criticando seu desenvolvimento:

Percepções positivas sobre a capacitação pedagógica:

“Achei uma formação pertinente, facilitou totalmente a realização da modalidade de videoconferência, foi de extrema necessidade. Se não tivesse sido realizada, eu possivelmente não conseguiria realizar as aulas de maneira remota” (professor/tutor 1).

“Fundamental para a mediação online ter realizado a capacitação pedagógica, considerando o planejamento prévio e a interatividade necessária para o desenvolvimento da prática da EaD” (professor/tutor 11).

“A capacitação pedagógica que tive a oportunidade de participar na Escola Estadual de Saúde Pública me proporcionou uma amplitude de visão sobre a educação à distância, especialmente no que se refere às potências deste formato educacional. Me sinto hoje muito mais segura para desenvolver a prática docente à distância até mesmo porque o balizamento

teórico foi compreendido e tivemos a oportunidade de realizar exercícios práticos que deram um suporte para o início dos processos” (professor/tutor 12).

“Auxilia para a segurança na condução dos processos de atuação nos cursos” (professor/tutor 13).

Percepções críticas sobre a capacitação pedagógica:

“Considero ainda a desejar, precisamos nos debruçar sobre essa nova proposta, principalmente neste momento de pandemia” (professor/tutor 10).

“Não foi suficiente” (professor/tutor 26).

“Treinamento superficial, feito por técnico pouco qualificado. Desenvolvi de forma individual minha prática” (professor/tutor 27).

As falas dos professores/tutores tendem para uma validação positiva sobre as capacitações pedagógicas realizadas pelas escolas. A preparação pedagógica assume um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, pois imprime um caráter mais direcionado, que oferecem um suporte aos profissionais, principalmente para os que não obtiveram formação pedagógica antes de exercerem a docência, o que não seria difícil de ocorrer no caso dos profissionais da área da saúde, formados para as práticas laborativas e não necessariamente para a docência.

O grupo respondente, em sua maioria, declarou formação pedagógica, o que os aproxima dos conhecimentos pedagógicos, sendo necessário, no entanto, a preparação para os aspectos tecnológicos que envolvem a EaD. As ETSUS cumprem esta necessidade e de certa forma oferecerem suporte aos docentes, embora alguns comentários apontem críticas, o que deveria ser considerado pela escola como uma sinalização para melhorias desta prática.

Ao serem questionados sobre que conhecimentos consideram necessários para um profissional exercer a docência a distância, de forma a resultar em um processo de ensino-aprendizagem exitoso, obtivemos o retorno de respostas variadas. Por se tratar de questão aberta, optou-se por organizar as respostas conforme categorias estabelecidas por Palloff e

Pratt (2013) acerca dos aspectos que devem ser abordados em uma capacitação pedagógica para professores/tutores, quais sejam: pessoal, pedagogia, conteúdo e tecnologia.

Categoria pessoal

A categoria pessoal, cujo foco está na figura do professor/tutor, obteve frequência de resposta de 36% e foram citados os seguintes termos sobre características pessoais que um docente deve apresentar: afetividade, interatividade, dinamismo, boa comunicação, proatividade, ética profissional, saber trabalhar em equipe, criatividade, disciplina, persistência e flexibilidade.

Categoria pedagogia

Na segunda categoria, pedagogia, que tem como foco as técnicas e habilidades que envolvem o processo de ensino-aprendizagem e cuja frequência de resposta foi de 50%, os professores/tutores citaram os seguintes aspectos: teorias da aprendizagem, fundamentos do ensino a distância, planejamento, execução e avaliação em EaD, metodologias para o ensino a distância, aprendizagem colaborativa, andragogia e metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

Categoria conteúdo

Na categoria conteúdo, cujo foco está nos temas do curso a ser lecionado, com frequência de resposta de 43 %, os professores/tutores citaram: conhecimento e domínio do conteúdo a ser abordado no curso, conhecimento da estrutura do curso para encaminhar as atividades e discussões, experiência prática no que se refere ao conteúdo a ser trabalhado, domínio do tema de forma a ser capaz de direcionar discussões com os alunos, além de responder às questões e dúvidas apresentadas pelos alunos.

Categoria tecnologia

A última categoria, tecnologia, obteve frequência de resposta de 75%, sendo a mais citada se considerarmos o total do grupo, o que poderia ser explicado pela especificidade da modalidade a distância, que tem na tecnologia seu suporte para desenvolvimento. Nesta categoria os sujeitos da pesquisa citaram ser necessário: conhecimento sobre a tecnologia da informação e as ferramentas digitais a serem utilizadas, apresentar habilidade com informática, conhecer estratégias e a utilização de ferramentas em ambientes de ensino-aprendizagem e

saber improvisar, mediante domínio de conhecimento sobre ferramentas da tecnologia da informação.

O posicionamento dos professores/tutores acerca dos conhecimentos que consideram necessários para um profissional exercer a docência a distância nos conduzem a compreender que há uma visão estabelecida sobre este papel bem como suas implicações. É possível observar na literatura discussões acerca da temática como Palloff e Pratt (2013), onde descrevem o perfil de excelência de um professor/tutor que envolve as seguintes características:

[...] organizado; altamente motivado e entusiasmado; comprometido com o ensino; apoia a aprendizagem centrada no estudante; aberto a sugestões; criativo; assume riscos; gerencia bem o tempo; atento às necessidades dos alunos; disciplinado; interessado no ensino online sem nutrir expectativas por outras recompensas (p. 26).

Complementando estas características, Palloff e Pratt (2013) citam ainda “serem experientes e bem treinados no ensino online” além de que ter atuado como aluno em cursos a distância também ajudaria nesta capacitação.

Neste mesmo sentido, Behar et al. (2013) destacam que o tutor deve:

Ser um agente motivador e orientador, além de saber acompanhar, avaliar e ter conhecimento sobre os conteúdos. Com isso desempenha um papel importante para colaborar no processo de ensino e de aprendizagem, principalmente com o permanente *feedback* para garantir a aprendizagem do aluno a distância (p. 161).

Mesma visão pode ser obtida a partir de Moore e Kearsley (2011), onde apontam que os instrutores “precisam orientar os alunos, para que se envolvam ativamente no processo de aprendizado” e constituem “os olhos e ouvidos do sistema” em função de seu estreito contato com os alunos, para fins de monitoramento do processo.

Tais constatações remete-nos compreender que a EaD exige profissionais para a docência diferenciados embora ainda tenhamos discussões e certas indefinições sobre o papel do tutor, devido, conforme afirma Behar et al. (2013),

[...] ao caráter recente de sua atividade em EaD. Apresenta-se como uma função em desenvolvimento, sendo que cada instituição organiza as atividades do tutor de acordo com as características que acredita serem adequadas para seu curso (p. 160).

Embora controversas as questões que envolvem os professores/tutores na EaD, a capacitação pedagógica para estes profissionais não está distante dos preceitos da formação pedagógica para a modalidade presencial, até por se tratar de um processo em construção. A

formação profissional, segundo Libâneo (1990) consiste em um “processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino”. Na capacitação pedagógica ofertada pelas ETSUS, observa-se a intencionalidade e a organização apontadas pelo autor e conforme, apurado a partir das falas dos sujeitos da pesquisa, está presente também, em diferentes níveis de estruturação, a abordagem da tecnologia, o que de fato deve ocorrer considerando a especificidade da modalidade, alinhada com a questão pedagógica, imprescindível, pois estamos diante de um processo educacional. E tais ações são acolhidas pelos professores/tutores, embora ainda não sejam consideradas ideais, carecendo de avaliação e melhorias, assim como a EaD, demonstrando e reafirmando que estamos diante de um processo em construção.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ETSUS constituem instâncias formadoras de pessoal para o SUS e como tal assumem importante papel no cenário da educação profissional em saúde no país. E para atender as demandas que lhe são postas, tem na EaD uma possibilidade de ampliação de seus alcances.

Tendo como campo de pesquisa as ETSUS e objeto de estudo a capacitação para a docência na EaD, o objetivo deste estudo era analisar, a partir da visão dos professores/tutores e da percepção da coordenação dos cursos, o processo de capacitação pedagógica oferecida pelas escolas técnicas do SUS para o desenvolvimento de cursos na modalidade a distância.

A análise das capacitações pedagógicas ofertadas pelas ETSUS possibilitou conhecer o perfil dos professores/tutores e suas visões, bem como obter uma perspectiva do processo por parte dos coordenadores de curso, o que acabou por desvelar o atual cenário em que se encontra, que aponta a existência de uma diversidade de “momentos” da implantação da educação a distância nas escolas, considerando a organização, ofertas de cursos, estrutura, além dos diferentes formatos de capacitação pedagógicas praticados.

A partir da coleta de dados e atendendo ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, foi possível apurar que o perfil dos professores/tutores das ETSUS aponta que predominam profissionais do sexo feminino, faixa etária entre 25 e 34 anos, maior formação acadêmica entre pós-graduação/especialização/residência, todos os participantes com graduações na área de saúde, o que poderia ser explicado pela necessidade inerente ao ensino nas ETSUS, que envolve a articulação ensino-serviço, 71% informaram possuir formação pedagógica, 50% que se declararam com larga experiência em docência presencial e por outro lado, 60% que declararam pouca experiência em docência para a modalidade a distância, mas 82% declararam que participaram ou receberam capacitações para ministrar cursos a distância nas ETSUS.

As falas dos coordenadores permitiram uma melhor compreensão sobre a EaD nas escolas, bem como responde ao segundo objetivo específico desta pesquisa. Foi possível identificar que todas as escolas organizam e ofertam cursos de capacitação para professores/tutores, abordam aspectos pedagógicos, cuja premissa envolve discussões sobre as metodologias ativas em seus processos pedagógicos, amplamente adotadas pelas ETSUS considerando a articulação ensino-serviço, além de abordarem aspectos técnicos, base principal da modalidade a distância, cuja principal característica está no uso da tecnologia para mediar o processo de ensino-aprendizagem, o que exige um olhar diferenciado sobre a preparação docente. Não obstante tais constatações, alguns coordenadores admitem falhas no

processo de capacitação e pretendem repensar e realizar melhorias nas capacitações pedagógicas oferecidas aos docentes.

A partir da percepção dos professores/tutores foi possível observar que as capacitações oferecidas pelas escolas apresentam aspectos positivos, no sentido de auxiliarem desta forma a se correlacionarem com suas práticas pedagógicas nos cursos a distância, na medida em que a frequência de respostas com os termos “auxiliam”, “essencial”, “contribui para a atuação” apontam para um panorama favorável. E desta forma o terceiro objetivo específico deste estudo foi atingido.

No entanto, tal ação também foi objeto de críticas por parte de alguns profissionais, incluindo as afirmações contundentes de que “não houve capacitação” e “não foi suficiente”, embora as entrevistas com os coordenadores tenham apresentado um cenário de estruturação e desenvolvimento em andamento e construção, considerando o tempo relativamente recente do início das atividades da modalidade nas ETSUS pesquisadas. Em certa medida, a pouca experiência em cursos a distância dos professores/tutores respondentes desperta certa preocupação que ensejaria nas escolas a necessidade de um estreitamento da relação com os profissionais para suporte, à medida que a ação pedagógica é desenvolvida, embora a questão do vínculo trabalhista seja um entrave a ser considerado.

Os vínculos precários podem dificultar tal relação e soma-se à tal questão a aludida falta de tempo por parte dos profissionais para as ações educacionais, fato relatado pela coordenação de uma das escolas para justificar a redução da carga horária do momento presencial da capacitação pedagógica.

Para além de todas as discussões, o que mais marcou este estudo foi a constatação de que a EaD está em construção. A literatura aponta e os dados coletados no campo de pesquisa demonstram tal cenário a partir do momento em que observamos diferentes estágios de implantação e desenvolvimento, cargas horárias diferenciadas nas capacitações pedagógicas ofertadas pelas escolas aos professores/tutores, utilização de metodologias ativas como base pedagógica, o que prevalece no ensino na área de saúde, e vínculos precários, mas, por outro lado, investimentos sendo realizados e equipes comprometidas com o processo de ensino-aprendizagem na modalidade, não obstante o cenário de pandemia da Covid-19 vivenciado desde março de 2020. Embora as ETSUS pesquisadas já desenvolvessem ações educativas a distância em algum estágio antes do advento da pandemia, as falas dos entrevistados e as respostas dos professores/tutores nos questionários refletem o impacto da pandemia em suas atividades, seja no aumento da demanda de atividades dos setores de EaD, sem uma

estruturação plena, ou na necessidade de adaptação dos docentes e discentes aos novos processos, sem no entanto a pandemia constituir um entrave ao desenvolvimento das atividades à distância nas escolas.

REFERÊNCIAS

- ABED. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EAD – BR**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2017/2018. Curitiba: InterSaber, 2018. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_BR_2018_digital_completo.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.
- ALVES, L. **Educação a Distância**: conceitos e histórico no Brasil e no mundo. Revista Brasileira de Aprendizagem aberta a distância (RBAAD). São Paulo, v. 10, p. 83-92, 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2021.
- ALVES, J. A nova regulamentação da EaD no Brasil. In: SILVA, M. (Org). **Educação online**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. S/ed. Lisboa, Portugal: Ed. Edições 70, 1997.
- BEHAR, P. Modelos pedagógicos em educação a distância. In: BEHAR, P. (Org). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Casa Civil. **Decreto nº 5.825**, de 29 de junho de 2006.
- BRASIL. Ministério da Casa Civil. **Decreto nº. 9.057**, de 25 de maio de 2017.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Rede de Escolas Técnicas do SUS**. 2013. Disponível em: <<https://antigo.saude.gov.br/trabalho-educacao-e-qualificacao/gestao-da-educacao/formacao-tecnica/rede-de-escolas-tecnicas-do-sus-ret-sus>>. Acesso em: 18 out. 2019.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Glossário temático**: gestão do trabalho e da educação na saúde. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2013.
- BELLONI, M. L. **Ensaio sobre a educação a distância no Brasil**. Educação & Sociedade, v. 23, n.78, 2002, p.117-142.
- BELLONI, M. **Educação a distância e inovação tecnológica**. Educação, Trabalho e Saúde, v. 3 n. 1, 2005, p. 187-198.

- BONFIM, M; GOULART, V; OLIVEIRA, L. **Formação docente na área de saúde:** avaliação, questões e tensões. Revista interface: comunicação, saúde, educação, v. 18, n. 51, 2014, p. 749-58.
- BORGES, F et al. **Escolas Técnicas do SUS (ETSUS) no Brasil:** regulação da integração ensino serviço e sustentabilidade administrativa. Revista Ciência & Saúde Coletiva, v. 17, n. 4, 2012, p. 977-987.
- BRAZ, P. **Educação a distância e as tecnologias digitais:** aprendizagens e desafios para a educação politécnica. 143 f. Dissertação (Mestrado profissional em educação profissional em saúde) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2019.
- CLEMENTINO, A. Planejamento pedagógico para cursos de EAD. In: KENSKI, V. (Org). **Design instrucional para cursos online.** São Paulo: Editora Senac, 2015.
- CUNHA, L; MATOS, E. Educação a distância: políticas públicas e a democratização do ensino pela UAB (Universidade Aberta do Brasil). In: FRASON, A; OLIVEIRA, A; GLAP, L (Orgs). **Formação docente:** princípios e fundamentos. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2018.
- DIAS, R; LEITE, L. **Educação a distância:** uma história, uma legislação, uma realidade. Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery, n. 3, 2007. Disponível em: <<http://re.granbery.edu.br/artigos/MjMy.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- DIAS, R; LEITE, L. **Educação a distância:** da legislação ao pedagógico. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2014.
- EVANGELISTA, A. P. **A diversidade do trabalho docente desafia.** Revista RET-SUS – Rede de Escolas Técnicas do SUS. Ano IX, nº 72, 2015, p. 4.
- FGV. Fundação Getúlio Vargas. **Verbetes.** FGV, 2009. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/tv-educativa-tve>>. Acesso em: 03 fev. 2021.
- GALVÃO, E; SOUSA, M. **As escolas técnicas dos SUS:** que projetos político-pedagógica as sustentam? Physis Revista de Saúde Coletiva, v. 22, n.3, 2012, p.1159-1189.
- HACK, J. **Conhecimento midiaticizado no ensino superior a distância:** uma proposta de ação. Anais do Congresso Internacional de Educação a Distância. 12, 2005. Florianópolis,

- ABED, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/036tcb3.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2019.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**. IBGE, 2020. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html?view=municipio>>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2017**. INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=97041-apresentac-a-o-censo-superior-ultimo&Itemid=30192>. Acesso em 05 abr. 2021.
- JUNGES, K; POVALUK, M; SANTOS, V. **O planejamento como elemento norteador da qualidade do processo de ensino e aprendizagem na educação a distância**. Anais do Congresso Nacional de Educação – Educere e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, IX, 2009. Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2977_1395.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2020.
- LAKATOS, M; MARCONI, E. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2003.
- LEITE, I; MOURÃO, L; ALMEIDA, A. **Formação pedagógica das escolas técnicas do sistema único de saúde**. Revista de enfermagem UFPE, v. 12, n. 3, 2018, p. 781-789.
- LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIBÂNEO, J. **Didática**. São Paulo: Cortez editora, 1990.
- MATTOS, M; SILVA, M. **Marco Regulatório da Educação à Distância no Brasil de 1961 a 2017**: Uma análise histórico-crítica. EaD em Foco, v. 9, n. 1, 2019, p. e751.
- MILL, D. **Educação a distância**: cenários, dilemas e perspectivas. Revista Educação Pública, v. 25, n. 59/2, 2016, p. 432-454.
- MILL, D; CARMO, H. **Análise das dificuldades de educadores e gestores da educação a distância virtual no Brasil e em Portugal**. Anais do Simpósio Internacional de Educação a Distância (SIED) e Encontro de Pesquisadores de Educação a Distância (EnPED), 2012. São Paulo: UFSCar, 2012. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/158-1070-1-ED.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2019.

MINATTI, Z; NILSON, T. **A formação do professor para atuação em EaD nos cursos de Pedagogia de Santa Catarina**. Anais do ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, IX, 2012. Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1791/561>>. Acesso em: 10 set. 2019.

MORAN, J. **Contribuições para uma pedagogia da educação online**. In: SILVA, M. (Org). Educação online. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MOORE, M; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

PALLOFF, R; PRATT, K. **O instrutor online: estratégias para a excelência profissional**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PASQUALLI, R; VIEIRA, J.A; VIEIRA, M. **Formação de professores para educação profissional e tecnológica a distância da rede federal de educação brasileira: análise das produções acadêmicas**. Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica, v. 2, n. 9, 2015, p. 22-3.

PEREIRA, I; RAMOS, M. **Educação Profissional em Saúde**. 20. ed. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2006.

RAMOS, M. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

RAMOS, M. A pedagogia das competências a partir das reformas educacionais dos anos de 1990: relações entre o (neo)pragmatismo e o (neo)tecnicismo. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana Gonçalves de. (Org.). **As Políticas Públicas para a Educação no Brasil Contemporâneo**. 1a ed. Juiz de Fora: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2011, p. 56-71. Disponível em: <<http://www.lppbuenosaires.net/ppfh/livropp.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2019.

RAMOS, M. "Metodologias ativas": entre movimentos, possibilidades e propostas. In: Rosa Maria Pinheiro Souza; Patrícia Pol Costa. (Org). **REDESCOLA E A NOVA FORMAÇÃO EM SAÚDE PÚBLICA**. 1ed. Rio de Janeiro: ENSP/REDESCOLA, v. 1, 2017, p. 43-66. Disponível em: <https://ead.saude.pe.gov.br/pluginfile.php/10857/mod_resource/content/2/Redescola%20e%20a%20Nova%20Formação%20em%20Saúde%20Pública.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

RAMOS, C; SALLES, V; FRASSON, A. **Impacto do novo decreto 9057/2017 sob a ótica dos professores que atuam na educação a distância (ead)**. Anais do SINECT – Simpósio Nacional do Ensino da Ciência e Tecnologia, VI, 2018. Ponta Grossa: UTFPR, 2018.

Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/337372838_IMPACTO_DO_NOVO_DECRETO_90572017_SOB_A_OTICA_DOS_PROFESSORES_QUE_ATUAM_NA_EDUCACAO_A_DISTANCIA_EAD>. Acesso em: 25 jan. 2021.

RETS. Rede Internacional de Educação de Técnicos em Saúde. **Membros da Rede Internacional de Educação de Técnicos em Saúde**. 2020. Disponível em:

<http://www.rets.epsjv.fiocruz.br/membros/busca?field_pais_nid=175&field_membros_subrede_value=All®ion=3&type=2>. Acesso em: 12 nov. 2020.

ROQUE, G; SILVA, L. **Metodologia para avaliação e acompanhamento de cursos a distância**: em busca da qualidade. Anais do CIAED – Congresso Internacional de Educação a distância, 17, 2011. Manaus: ABED, 2011. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/155.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

SALLES JR, N; SALLES, V. Diálogos assíncronos na formação de professores: reflexões sobre a qualidade da interação em ambientes virtuais de aprendizagem. In: FRASON, A; OLIVEIRA, A; GLAP, L (Orgs). **Formação docente**: princípios e fundamentos. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2018.

SCHNEIDER, D; SILVA, K; BEHAR, P. Competências dos atores da educação a distância professor, tutor, aluno. In: BEHAR, P. (Org). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, M (org). **Educação online**. 2. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SIQUEIRA, M; LEOPARDI, M. **O processo de ensino-aprendizagem na formação dos trabalhadores do SUS**: reflexões a partir da experiência da ETSUS. Trabalho, Educação e Saúde, v. 14, n. 1, 2016, p. 119-136.

SOUZA, R; MORAES, R. **A educação a distância como princípio educativo**: possibilidades e/ou limites. Em rede – Revista de Educação a Distância. Porto Alegre, v. 5, n. 3, 2018, p. 461-471.

TORREZ, M. **Educação a distância e a formação em saúde**: nem tanto, nem tão pouco. Trabalho, Educação e Saúde, v. 3, n. 1, 2005, p. 171-186.

UNA-SUS. Sistema Universidade Aberta do SUS. **Conheça a UNA-SUS**. UNA-SUS, 2021. Disponível em: <<https://www.unasus.gov.br/institucional/unasus>>. Acesso em 03 fev. 2021.

VARGAS, F.; TRINDADE, M.; GOUVEIA, G.; FARIAS, M. **A educação a distância na qualificação de profissionais para o sistema único de saúde**: meta estudo. Trabalho, Educação e Saúde, v. 14, n. 3, 2016, p. 849-870.

VERGARA, S.C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 13. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2011.

WERMELINGER, M.; MACHADO, M. H.; TAVARES, M.; OLIVEIRA, E.; MOYSÉS, N. **A Força de Trabalho do Setor de Saúde no Brasil**: focalizando a feminização. Revista divulgação em Saúde para debate, n. 45, 2010, p. 54-70.

APÊNDICE I**Questionário para professores/tutores das ETSUS**

Prezado professor/tutor participante:

Este questionário contém perguntas abertas e fechadas e tem por objetivo conhecer um pouco sobre você e sua capacitação para o trabalho como professor/tutor para os cursos a distância nas ETSUS.

I. Identificação na unidade

1) Unidade ETSUS/Estado: _____(*)
campo obrigatório

2) Contato (E-mail ou Whatsapp):

II. Perfil pessoal

3) Sexo:

Feminino

masculino

Auto declarado. Qual _____

4) Faixa etária:

até 24 anos;

entre 25 e 34 anos;

entre 35 e 44 anos;

entre 45 e 54 anos;

acima de 55 anos.

5) Maior nível de formação acadêmica:

nível médio;

curso técnico;

Licenciatura;

Bacharelado;

pós-graduação/ especialização/ residência;

Mestrado;

Doutorado.

6) Caso tenha realizado nível superior, qual curso concluiu e o ano de formação?

- 7) Em seu processo formativo, graduação ou pós-graduação, você realizou alguma formação pedagógica?
- Não
 - Sim, na licenciatura
 - Sim, em curso de formação para docência do ensino superior
 - Sim, outro
- 8) Em caso afirmativo qual foi o ano de conclusão da formação pedagógica? _____

III. Experiência profissional

- 9) Qual seu tempo de experiência como docente na modalidade presencial?
- Não tenho experiência
 - Menos de 2 anos
 - Entre 2 e 5 anos
 - Entre 6 e 10 anos
 - Entre 11 e 15 anos
 - Entre 16 e 20 anos
 - Mais de 20 anos
- 10) Qual seu tempo de experiência como docente na modalidade a distância?
- Menos de 1 ano
 - Entre 1 e 3 anos
 - Entre 3 e 5 anos
 - Entre 6 e 9 anos
 - Mais de 10 anos
- 11) Você possui outra experiência com educação a distância?
- Não
 - Sim, como coordenador
 - Sim, como aluno
 - Sim, outro. Especifique: _____
- 12) Você recebeu capacitação pedagógica para atuar como docente na modalidade a distância?
- Não
 - Sim, em curso oferecido por outra instituição na qual trabalhei ou trabalho
 - Sim, por vontade própria e custo sob minha responsabilidade

IV. Atuação na ETSUS

- 13) Qual seu tipo de vínculo trabalhista com a Escola Técnica do SUS para a docência na modalidade a distância?
- Servidor público
 - Empregado público
 - Terceirizado/Contratado
 - Bolsista
 - CNPJ/Autônomo
 - Outros. Especifique: _____
- 14) Há quanto tempo você realiza atividades docentes, na modalidade EaD, na ETSUS a qual está vinculado?
- Menos de 1 ano
 - Entre 1 e 3 anos
 - Entre 3 e 5 anos
 - Entre 6 e 9 anos
 - Mais de 10 anos
- 15) A ETSUS, na qual trabalha como professor/tutor, oferece cursos de capacitação para a docência na modalidade a distância?
- Não
 - Sim, em ações organizadas pela própria escola
 - Sim, em ações desenvolvidas por outras instituições contratadas
- 16) Marque a (s) opção (ões) que representa (em) sua atuação em educação a distância na ETSUS
- Tutoria online
 - Executa todas as funções de docente na disciplina ou curso (elaboração de material didático, atividades de aprendizagem, avaliação, planejamento etc.).
 - Apenas elabora o material didático dos cursos ou disciplinas
 - Apenas produz vídeos para os cursos ou disciplinas
 - Apenas realiza trabalho de orientação/supervisão de trabalho de conclusão de curso
 - Outro: _____
- 17) Qual (is) seria (m) o (s) desafio (s) enfrentado (s) por você na sua prática como professor/tutor na ETSUS que poderiam impactar na qualidade do processo pedagógico em EaD?
(podem ser marcadas várias opções)
- Dificuldade para utilização dos recursos oferecidos e metodologia utilizada pela escola para cursos a distância
 - Conhecimento pedagógico específico para o trabalho de docência a distância
 - Conhecimento técnico em tecnologia digital
 - Estabelecer um trabalho pedagógico cooperativo entre professor e alunos para a aprendizagem

- Excesso de alunos nas turmas
- Relacionamento com a equipe envolvida no processo
- Relacionamento interpessoal com os alunos mediados por ferramentas on-line
- Ausência de autonomia para o trabalho pedagógico nos cursos a distância
- Distanciamento na participação no planejamento e avaliação dos cursos/disciplinas a distância
- Outros _____

18) Considerando a capacitação realizada na ETSUS para atender ao processo formativo do curso a distância, como você correlaciona este processo à sua prática educativa realizada na escola.

V. Consideração geral

19) Resumidamente, descreva quais os conhecimentos que você considera necessários para um profissional exercer a docência a distância, de forma a resultar em um processo de ensino-aprendizagem exitoso.

APÊNDICE II

Roteiro de entrevista com coordenadores

Tempo estimado de entrevista: 60 min

Público-alvo: Coordenadores das ETSUS responsáveis pelos cursos ofertados na modalidade a distância.

1) Caracterização do perfil do coordenador.

Espero obter informações sobre o perfil do coordenador, conhecer sua formação, experiência em cursos presenciais e a distância, quais são suas atribuições e como ocorre sua inserção no processo de ensino-aprendizagem nos cursos a distância.

2) Caracterização da ETSUS em relação a EaD.

Espero obter informações sobre os cursos a distância ofertados pela ETSUS; histórico; qual público-alvo e tipos de cursos (livre, qualificação, formação, etc.), bem como o tempo de duração e periodicidade da oferta (anual, semestral etc.).

3) Qual (is) fundamentação (ões) teórica (s) embasam a construção da proposta pedagógica utilizada nos cursos de EaD na sua escola?

Verificar quais correntes pedagógicas e metodologias são utilizadas pela escola e que sustentam o processo de ensino-aprendizagem nos cursos a distância.

4) Qual o perfil de docente selecionado para os cursos a distância e de que forma ocorre a capacitação para os cursos em questão? Qual o tipo de vínculo? Como ocorre a seleção?

Verificar como são realizados os processos seletivos para contratação do professor/tutor; qual o tipo de vínculo trabalhista é praticado pela escola; qual o perfil de professor/tutor desejado pela escola e como é realizada a capacitação pedagógica destes profissionais.

5) Como ocorre o planejamento e a elaboração do material didático na escola para cursos a distância?

Como ocorre a estruturação do planejamento do curso no qual é coordenador, considerando a grade curricular; os temas; a elaboração do material didático e a participação dos professores tutores nestes processos.

6) Como ocorre a avaliação do discente e dos cursos na modalidade a distância?

Nesse aspecto busca-se verificar as práticas de avaliação desenvolvida na modalidade a distância desdobrados em dois aspectos: quanto a avaliação do discente, busca-se saber a forma e os critérios de construção das mesmas. Na avaliação do curso, busca-se saber os critérios utilizados e se servem de base para reestruturação do curso, objetivando estabelecer melhoria. Busca-se ainda identificar como o coordenador controla os processos avaliativos tanto do discente quanto do curso, bem compreender como ocorre a participação dos professores/tutores em ambas as formas de avaliação.