

Caderno do Especializando

Curso de Especialização
em Ativação de Processos
de Mudança na Formação
Superior de Profissionais de Saúde

Caderno do Especializando

Ministério da Saúde

Ministério da Educação

Diretoria de Educação a Distância –
Universidade Aberta do Brasil – Capes

Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz

Presidente

Paulo Ernani Gadelha

Diretor da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca – Ensp
Hermano Albuquerque de Castro

Coordenadora da Educação a Distância – EAD

Lúcia Maria Dupret

Coordenadoras da Universidade Aberta do Brasil na EAD/Ensp/Fiocruz

Lúcia Maria Dupret

Henriette dos Santos

Curso Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde

Coordenadores

Rafael Arouca

Gideon Borges dos Santos

Milta Neide Freire Barron Torrez

Caderno do Especializando

Curso de Especialização
em Ativação de Processos
de Mudança na Formação
Superior de Profissionais de Saúde



Copyright © 2005 dos autores

Todos os direitos de edição reservados à Fundação Oswaldo Cruz/Ensp/EAD

1ª edição – 2005

2ª edição revista – 2008

3ª edição revista – 2010

4ª edição revista – 2012

1ª reimpressão da 4ª edição – 2014

Supervisão

Maria Leonor de M. S. Leal

Capa, projeto gráfico e ilustrações

Alessandra Gérin de Castro

Editoração eletrônica

Jonathas Scott

Marina Rossi

Catálogo na fonte

Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica

Biblioteca de Saúde Pública

B823c Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde.

Curso de Especialização em Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde
Caderno do especializando. / Brasil. Ministério da Saúde. –
4.ed. rev. – Brasília : Brasil. Ministério da Saúde/Fiocruz,
2010.

108 p.

ISBN 978-85-61445-21-8

1.Educação de pós-graduação. 2.Pessoal de saúde-
educação. 3.Educação a distância. I.Título.

CDD – 378

2014

Coordenação de Educação a Distância da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca

Rua Leopoldo Bulhões, nº 1480 – Prédio Prof. Joaquim Alberto Cardoso de Melo
Manguinhos – Rio de Janeiro – CEP 21041-210

www.ead.fiocruz.br



Garota na janela Salvador Dalí, 1925

Da minha aldeia

Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo...
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer
Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não, do tamanho da minha altura...

Nas cidades a vida é mais pequena
Que aqui na minha casa no cimo deste outeiro.
Na cidade as grandes casas fecham a vista à chave,
Escondem o horizonte, empurram o nosso olhar para longe de todo o céu,
Tornam-nos pequenos porque nos tiram o que os nossos olhos nos podem dar,
E tornam-nos pobres porque a nossa única riqueza é ver.

Alberto Caeiro (Fernando Pessoa)

Autores

Adail de Almeida Rollo
Aluisio Gomes da Silva Junior
Arthur Goderico F. Pereira
Carlos Otávio Fiúza Moreira
Everton Sandoval Giglio
Francisco José da Silveira Lobo Neto
Giovanni Gurgel Aciole
Gonzalo Vecina Neto
Hêider Aurélio Pinto
Heloniza Gonçalves Oliveira Costa
João José Batista de Campos
João José Neves Marins
Laura Camargo Macruz Feuerwerker
Luiz Carlos de Oliveira Cecílio
Marcio José de Almeida
Marilda Siriani de Oliveira
Milta Neide F. B. Torrez
Moyses Aguiar Netto
Regina Helena Petroni Mennin
Regina Marsiglia
Ricardo Shoiti Komatsu
Roberto de Queiroz Padilha
Rogério Renato Silva
Roseli Ferreira da Silva
Roseni Rosangela de Sena
Rossana Staevie Baduy
Sissi Marília S. F. Pereira
Stewart Paul Mennin
Valéria Vernaschi Lima

Atualização da 2ª e da 3ª edições

Luciana Alves Pereira
Maria Paula Cerqueira Gomes

Atualização da 4ª edição

Luciana Alves Pereira

Tutores/Validadores

Adriana Cavalcanti de Aguiar
Adriano Massuda
Alessandro Corrêa Prudente dos Santos
Altamira Pereira da Silva Reichert
Amandia Santos Teixeira Daltro
Ana Lucia Jezuino da Costa
Ana Márcia Yunes Salles Gaulard
Ana Rita Barbieri
Ana Zoé Schilling da Cunha
Ângela Maria Corrêa Gonçalves
Ângela Peccini Pereira
Angélica Maria Bicudo Zeferino
Carla Cristina Haas Centurião
Carlos Alberto Justo e Silva
Carmen Lucia Colomé Beck
Carolina Chaccur Abou-Jamra
Catarina Sampaio Freire de Mello Lima
Cátia Regina Marzola de Lima
Cecília Helena de Siqueira Sigaud
Célia Alves Rozendo
Celso Francisco Tondin
Cláudia Mara de MeloTavares
Dagmar Elaine Kaiser
Denise Barbosa de Castro Friedrich
Dulce Aparecida Siviero Franco
Edlaine Giovanini Rossetto
Edneia Tayt-Sohn Martuchelli Moço
Eduardo Alves Melo
Elaine Alves
Eliana Goldfarb Cyrino
Eliana Mara Braga
Eliana Maria de Oliveira Sá
Eliane Aparecida Sanches Tonolli
Eneida Coimbra Lima
Fabiola Giordani Cano
Felipe Proença de Oliveira
Flávio Botelho
Flavio Martins Shimomura
Heloisa Beatriz Machado
Humberto Torreão Herrera
Iolanda de Fátima Lopes Calvo Tibério
Iraildes Andrade Juliano
Isabel Cristina Belasco Bento
Izabel Cristina Meister Coelho Lemos
Izabella Barison Matos
Jaqueline Fernandes Pontes
João Batista Cavalcante Filho
João Felício Rodrigues Neto
João Henrique Lara do Amaral
Joaquim Edson Vieira
José Antonio Marques Maia de Almeida
José Lúcio Martins Machado
Jucema Fabrício Vieira
Jussara Bôtto Neves
Kenya Schmidt Reibnitz

Leandro Marcial Amaral Hoffman
Leila Pacheco Ferreira Cavalcante
Leonardo Augusto Esteves Lopes de Oliveira
Lia Márcia Cruz da Silveira
Liamar Aparecida dos Santos
Luciana Alves Pereira
Luís Massaro Watanabe
Luiz Antonio Nogueira Martins
Luzia Cecília de Medeiros
Mara Lúcia Garanhani
Mara Villas Boas de Carvalho
Maria Alicia Castells
Maria Amélia de Campos Oliveira
Maria Cezira Fantini Nogueira Martins
Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza
Maria de Lourdes da S.M. Ferreira
Maria do Horto Fontoura Cartana
Maria Elisabeth Kleba da Silva
Maria Helena Pessini de Oliveira
Maria Neile Torres de Araújo
Maria Paula Cerqueira Gomes
Mariluci Alves Maftum
Marli Terezinha Oliveira Vannuchi
Mauricio Pereima
Mitzy Tânnia Reichembach
Norma Carapiá Fagundes
Otilia Maria Lúcia Barbosa Seiffert
Phallcha Luízar Obregón
Raquel Sano Suga Terada
Regina Maria Lugarinho da Fonseca
Renata FerreiraTakahashi
Rita Maria Viana Rego
Roberto Parada
Rosa Maria Bracini Gonzáles
Rosa Maria Carneiro
Rosalba Pessoa de Souza Timoteo
Rosana Ferreira Sampaio
Rosane Cohen
Rosangela Conde Watanabe
Rosângela Minardi Mitre Cotta
Rosemarie Andrezza
Ruy Guilherme Silveira de Souza
Silvia Cristina de Carvalho
Simone Paes Vincent
Suzana Maria Miranda Dantas
Sylvia Helena Souza da Silva Batista
Valéria Menezes Peixeiro Machado
Vanessa Costa e Silva
Vera Lúcia Kodjaoglanian
Vera Lucia Martins
Vera Maria Rocha
Vitória Augusta Teles Netto Pires
Waldelene de Araújo Gomes
Wilton Wilney Nascimento Padilha

Prefácio

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

A Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (Ensp) completa, em 2014, seu 60º aniversário, tempo marcado pela luta para a construção e efetivação de um sistema de saúde que atenda às necessidades, anseios e direitos da população brasileira. Ao longo dessa caminhada, estamos sempre avaliando e reavaliando ações e pensamentos à luz de nossa missão como Escola Nacional de Estado, voltada à formação e qualificação de profissionais no campo da saúde pública, o que vem a contribuir de forma estratégica para um Sistema Único de Saúde (SUS) vivo, diverso, atuante e ousado em suas concepções e propostas. Ainda há muito trabalho, dedicação e persistência para ele se tornar um SUS real e possível para todos(as) na imensidão e na diversidade de nosso país.

Nesse sentido, à luz da vocação da Escola, da qual temos orgulho de participar, de forma mais ampla, na implementação das políticas de inclusão social e de desenvolvimento regional, e ainda, no contexto de consolidação do SUS, nossa Escola decidiu enfrentar um novo desafio: o de adotar a modalidade de educação a distância – sem abrir mão de processos educativos de qualidade, fundamentados na dimensão ativa-dialética – para ampliar as ofertas educativas a um número significativamente maior de alunos, em todo o território nacional e, assim, responder à demanda crescente de formação de profissionais da saúde.

Para enfrentar esse desafio, foi criada, em 1998, a Educação a Distância (EAD) da Ensp, que tem pautado suas ações nos pressupostos da Educação Permanente em Saúde e desenvolvido inúmeras iniciativas em parceria com o Ministério da Saúde e, mais recentemente, com o Ministério da Educação, como instituição integrante do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB/MEC), cujo propósito é expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior de qualidade aos municípios brasileiros, por meio da modalidade de educação a distância, contribuindo, assim, para a democratização e a universalização do acesso à Educação como direito de cidadania e para o aprimoramento da própria modalidade.

Como parceira no âmbito do Sistema UAB, a EAD da Ensp/Fiocruz oferta o Curso de Especialização em Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde, com o objetivo de formar especialistas em ativação de processos de mudança nas áreas da educação e da saúde, aptos a desencadear e ampliar o pensamento crítico e a ação estratégica, com vistas a produzir, difundir e dinamizar processos de mudança na formação de educadores e de profissionais de saúde no país, articulados com o SUS.

Saúdo a todos os educandos e educandas, desejando uma ótima jornada ao longo do curso! Tenham a certeza de que cada atividade, cada momento, cada espaço aqui apresentado foi pensado com o propósito de que as contribuições dos atores envolvidos na elaboração do curso sejam aproveitadas.

Portanto, é com imensa alegria que convido você, educando(a) profissional, a ser um agente de mudança e de disseminação de pensamentos e práticas dos serviços de saúde, interagindo nessa aquarela de cores e realidades que conformam nosso país.

Hermano Albuquerque de Castro

Diretor da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca

Lúcia Maria Dupret

Coordenadora da Educação a Distância

EAD/Ensp/Fiocruz

Sumário

1. Apresentação	13
2. Propósitos e referenciais	19
2.1 Ativador da mudança: um novo personagem entra em cena	21
3. O Curso/Movimento: relato de uma trajetória	27
3.1 Alguns indicadores da avaliação de processos e resultados	34
4. Objetivo	39
5. Pressupostos do projeto pedagógico do curso	43
5.1 Formação profissional orientada por competência	45
5.2 O currículo integrado	52
6. Organização do curso	57
6.1 Atividades educacionais presenciais e a distância	60
6.1.1 Processamento de situações-problema	63
6.1.2 Processamento dos relatos da prática dos especializandos	69
6.1.3 Atividades do curso para envio pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem	70
6.2 Avaliação	71
6.2.1 A avaliação do curso	74
6.2.2 A avaliação dos especializandos	74
6.2.3 Instrumentos da avaliação	76
6.2.4 O processo de análise das informações	77
6.2.5 A produção de informações	77
6.3 A Coordenação e a gestão acadêmica	77
7. Anexos	83
7.1 Termo de referência para a construção das situações-problema	85
7.2 Termo de referência para o relato das situações da prática	86
7.3 Papel do facilitador e do especializando no trabalho em pequeno grupo	87
7.4 Como fazer e receber críticas	89
7.5 Avaliação do curso	90
7.6 Avaliação do desempenho do especializando e do tutor	92
7.7 Instrumentos e fluxos de avaliação	93
7.8 Portfólios reflexivos	94
7.9 A construção do portfólio reflexivo	95
7.10 Resolução nº 1 do CNE/CES, de 8 de junho de 2007	96
7.11 Regimento Geral da Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> da Fundação Oswaldo Cruz	98
8. Referências	103



1. Apresentação

Diversos instrumentos normativos das políticas de saúde e educação em nosso país, entre eles, o Capítulo da Saúde da Constituição Federal e suas leis orgânicas, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação na área de saúde, reconhecem a urgente e inadiável articulação entre os campos da saúde e educação. Aposta-se na construção de espaços inter-setoriais entre esses dois campos para a formação dos profissionais, a prestação de serviços, a produção de conhecimentos e a construção de relevância social no campo da saúde.

A implementação das diretrizes curriculares, pelo lado da educação, e a adoção da integralidade como eixo orientador dos processos de formação, pelo lado da saúde, são os eixos prioritários de uma política para a mudança na graduação das profissões da saúde. Uma política que promova encontros e apresente desafios, procurando tornar possível, de diversas maneiras, a aproximação da formação às necessidades sociais e de saúde. Nesse percurso será necessário superar históricas dicotomias, tais como entre cuidados individuais/coletivos; atividades curativas/preventivas; especialistas/generalistas; unidades básicas/hospitais, abrindo caminho para a produção de uma nova síntese, que propicie a integralidade das práticas de saúde e o compromisso com a defesa da vida.

Nos últimos anos, tem havido, de maneira diferenciada entre as várias profissões da saúde, uma progressiva mobilização em torno da mudança da formação, seus contornos, conteúdos e caminhos. Muitas experiências foram levadas à prática, proporcionando uma ampliação da compreensão sobre as dinâmicas institucionais, a construção de processos de mudança, bem como sobre os elementos conceituais indispensáveis para a produção de novidades e transformações na graduação das profissões da saúde.

Em razão dos resultados alcançados na 1ª edição do Curso (relatados no Capítulo 3 deste Caderno), e com o objetivo de contribuir com o movimento de mudança na formação de profissionais de saúde, a Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (Ensp/Fiocruz) o oferta pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil da Diretoria de Educação a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (DED/Capes). Espera-se nesse momento dar continuidade aos processos de ativação e de transformação nos cenários de ensino e de práticas no Sistema Único de Saúde e nas instituições de ensino em desenvolvimento e ainda por serem ativados em todo o país.

A investigação/reflexão sobre as práticas e processos de mudança na formação superior permitiu a sistematização de experiências e resultou na construção de um perfil profissional com três áreas de competência: político-gerencial, educacional e de cuidado à saúde. A concepção integradora dessas três áreas de competência revelou um novo campo de atuação: a de ativação de processos de mudança. Nessa perspectiva, o ativador estimula a transformação, mas também se

transforma. Favorece processos coletivos de construção e, por isso, também se constrói como agente/sujeito na ação. Numa ação voltada para a mudança que só se realiza plenamente como parte de um processo mais amplo de transformação da sociedade.

Combinando as experiências acumuladas nas áreas de educação e saúde e considerando que os processos de mudança institucional são dinâmicos, complexos, intersetoriais e exigem o envolvimento e o apoio dos diversos segmentos internos e externos às instituições de ensino superior, o curso é oferecido de modo a valorizar e utilizar as experiências e contextos locais e possibilitar a mobilização das capacidades e competências individuais e coletivas necessárias ao desencadeamento dos processos de mudança desejados.

O reconhecimento da diversidade de contextos e de projetos ético-políticos existentes nas escolas é um dos pilares para o desenvolvimento de uma construção coletiva, colaborativa e negociada de novas práticas pedagógicas e assistenciais. O curso de formação de ativadores parte desse pressuposto para o desenvolvimento de competência e utiliza atividades educacionais presenciais e a distância, orientadas por metodologias ativas, segundo uma abordagem construtivista da educação.

O curso tem a duração de um ano, oferecido em polos UAB/Capes nas regiões sudeste, norte e nordeste. Os processos de seleção e de certificação foram organizados segundo as normatizações educacionais relativas a pós-graduação lato sensu e regimentais da EAD/Ensp.

O curso conta com três momentos presenciais e três a distância, nos quais especializando com seus respectivos tutores, em pequenos grupos, trabalharão com situações-problema sobre processos de mudança – algumas previamente elaboradas e outras construídas a partir das experiências e contextos locais dos participantes. O curso também oferece suporte por meio de apoio técnico e recursos educacionais específicos à medida das necessidades de aprendizagem e do desenvolvimento de capacidades identificadas no decorrer da formação e dos processos de mudança.

As capacidades do ativador serão construídas com base na reflexão sobre sua própria prática, do reconhecimento de suas fronteiras de conhecimento, da formulação de questões e perguntas, da busca e análise crítica de novas informações e da elaboração de planos para enfrentar dificuldades. Essas capacidades também serão desenvolvidas coletivamente nos grupos de trabalho, uma vez que os processos de mudança invariavelmente envolvem grupos, equipes e coletivos de escolas e serviços de saúde. Apostamos que a legitimidade e a relevância das transformações na sociedade são tecidas coletivamente, produzidas com base nas oportunidades de interação e de construção de novos significados. Entende-se que o mergulho em processos ativos de apren-

dizagem produzirá um manejo criativo e transformador das ferramentas conceituais necessárias a toda e qualquer produção de conhecimento ético, implicado e responsável.

É fundamental que atores institucionais individuais e coletivos comprometidos com a mudança na formação considerem e articulem a formação de ativadores como parte de suas estratégias para a transformação. Assim, convidamos os novos ativadores e ativadoras a dispararem processos de mudança na formação superior de profissionais de saúde, em suas aldeias, em seus respectivos espaços coletivos, nessa nova etapa que se inicia.

Como lembra Paulo Freire a mudança não pode ser feita pelos outros, nem para os outros, nem sem os outros. Há aqui a aposta de que esse curso produzirá inúmeros processos de descoberta coletiva e de ressignificação dos olhares e da vida!

Sejam bem-vindos(as)!

Coordenação do Curso de Especialização
Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais da Saúde



2. Propósitos e referenciais

As Diretrizes Curriculares Nacionais, os princípios constitucionais do SUS e o compromisso com as necessidades da sociedade são os pressupostos norteadores desse curso, que cumpre dois propósitos: o primeiro, sistematizar experiências de ativação de processos de mudança na formação superior de profissionais da saúde, por meio de uma ampla investigação e reflexão da prática de profissionais envolvidos em experiências dessa natureza; o segundo, socializar essa sistematização pela oferta de um curso de especialização orientado por competência, com abordagem construtivista e processo ensino-aprendizagem inovador, visando estimular a transformação da educação dos futuros profissionais de saúde.



2.1 Ativador da mudança: um novo personagem entra em cena

NASCE, na cena da saúde e da educação brasileira, um novo personagem: o ativador da mudança. Um personagem que traz, no próprio nome, duas palavras muito significativas. Ativar, diz o dicionário, é tomar-se ativo. Intensificar(-se). Ativar ou intensificar algo, mas também intensificar-se. Transformar-se a partir de uma prática que só se realiza plenamente no encontro com o outro. Transformar, mas também transformar-se. Construir e construir-se. Construir-se como sujeito na ação. Na ação voltada para a mudança. Mudança que só se realiza plenamente como parte de um processo mais amplo de transformação. Transformação que só faz sentido se resultar em melhoria na vida das pessoas. Construção de uma sociedade solidária e inclusiva. Incluir homens e mulheres no acesso aos bens que a sociedade produz. Construir cidadania, justiça e solidariedade. Não há mudança sem transformação social. O ativador da mudança nasce como um agente com o compromisso da transformação social.



CONSTRUÇÃO de cidadania, justiça e solidariedade na sociedade é uma tarefa desafiadora que envolve milhares de protagonistas para que seja bem-sucedida. O governo é um ator privilegiado nesse processo, mas não é o único. Nesse contexto, a construção do SUS também é tarefa cotidiana que envolve milhares de profissionais de saúde, que são fundamentais para a construção de um SUS humanizado, qualificado e radicalmente comprometido com a defesa da vida em todas as suas manifestações. Formar trabalhadores de saúde, nas escolas e nos serviços, é uma tarefa central para a consolidação do sistema de saúde brasileiro. Mudanças comprometidas com a transformação dos serviços de saúde, aproximando-os, cada vez mais, da defesa radical da vida.

MUDANÇA é um processo complexo. Ainda mais quando um grande número de pessoas precisa ser envolvido. A mudança tem múltiplas dimensões. Mudar as instituições formadoras e o sistema de saúde são movimentos simultâneos e complementares. A mudança das instituições formadoras só faz sentido se for voltada para a qualificação do SUS. O SUS que só terá qualidade se as instituições formadoras viverem importantes mudanças no processo de formação de seus profissionais. Os avanços do SUS já apontam com muita clareza o tipo de profissional de saúde que é necessário para que seja possível prestar uma assistência cada vez mais qualificada. As escolas são responsáveis por formar profissionais adequados ao enfrentamento dos problemas no campo da saúde. Existem movimentos de mudança localizados, mas eles precisam ser ampliados e integrados para que se alcancem resultados efetivos no conjunto da atenção à saúde. O curso de formação de ativadores da mudança nasce da percepção dessa necessidade. Para construir essa mudança é preciso: **Escutar, Lutar, Organizar, Superar, Refletir, Resignificar e Inventar.**

ESCUTAR e atender, da forma mais completa possível, as necessidades de saúde das pessoas é a razão de ser dos serviços de saúde. É essa missão que os legitima socialmente. As necessidades de saúde devem

ser tomadas como o eixo estruturante das propostas de formação dos profissionais de saúde e da luta pela integralidade e equidade do cuidado prestado às pessoas. As necessidades de saúde têm força para integrar os dois processos de mudança, dos serviços e dos currículos, dando-lhes um sentido de responsabilidade compartilhada. As necessidades de saúde precisam ser compreendidas de forma generosa e ampliada: ter boas condições de vida, poder usufruir de toda tecnologia em saúde disponível para melhorar e prolongar a vida, ter vínculo com algum profissional ou equipe de saúde e, ainda, ter graus crescentes de autonomia para se levar a vida de forma plena, prazerosa e produtiva. As necessidades de saúde assumidas de forma ampliada, integrada e responsável podem se constituir em verdadeiro programa de trabalho para o processo de reforma curricular e de reorganização dos serviços de saúde.

LUTAR pela consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil, comprometido com a universalidade, a equidade e a integralidade do cuidado – uma das políticas sociais mais inclusivas já desenvolvidas no nosso país. Lutar pelo sucesso e efetivação dos princípios do SUS é investir na construção da cidadania. É disputar um projeto de sociedade. É tornar viva a ideia de que a saúde é um dever do Estado e direito de todos; é contrapor-se à concepção de sociedade direcionada somente para valores individuais, na qual a vida de cada um vale pela sua inserção no processo produtivo. A luta pela consolidação do SUS é um esforço em prol de um projeto de sociedade que amplia os limites da cidadania.

ORGANIZAR linhas ou rede de serviços que garantam a integralidade do cuidado que as pessoas necessitam, em todas as suas dimensões, das atividades de promoção e prevenção até aquelas que envolvem serviços com maior densidade tecnológica, é uma tarefa central para o SUS hoje. Ao mesmo tempo, uma organização de tal natureza pode e deve constituir-se em uma convocatória, para que todos os campos de saber que existem nas instituições de ensino de saúde venham





contribuir nessa construção. Todos os docentes, em todas as profissões e especialidades, podem colaborar na construção de um sistema de saúde mais resolutivo e integrado, a partir de uma melhor articulação de práticas que tradicionalmente seguem muito fragmentadas. A reforma das práticas docentes e a reorganização dos currículos devem caminhar juntas no processo de reconstrução das práticas assistenciais.

SUPERAR a falsa dicotomia entre cuidados individuais e coletivos, entre atividades curativas e preventivas, entre especialistas e generalistas. Abandonar a improdutiva hierarquização de importância entre rede básica de serviços e hospitais. Todos os serviços de saúde, ambulatoriais ou hospitalares, são cenários igualmente importantes de cuidado e de ensino. Se as referências são as necessidades de saúde das pessoas e as necessidades de aprendizado dos alunos, tal hierarquização perde sentido. A complexidade dos desafios relativos à saúde no nosso país tem imposto a necessidade da formulação de arranjos bastante elaborados entre os vários tipos de serviço próprios do SUS e entre o setor público e o privado contratado/conveniado. A evolução da política do Ministério da Saúde, em particular o avanço nos contratos de gestão com os hospitais universitários, a política de humanização dos hospitais em geral e a construção de pactos regionais que garantam o acesso aos procedimentos de média e alta complexidade, produzidos pelos serviços e/ou equipamentos mais especializados, atestam o quanto se tem avançado no sentido da implementação de uma assistência à saúde muito mais complexa. Para a garantia da integralidade do cuidado que as pessoas necessitam, é fundamental a contribuição de todas as profissões e especialidades como, também, de todos os saberes produzidos na sociedade.

REFLETIR sobre sua própria prática. Aprender com a experiência e formular planos para enfrentar dificuldades. Promover a reflexão da prática com os outros atores e entender a dimensão pedagógica dessa ação/reflexão. Saber transitar entre o singular e o geral. Reconhecer

a diversidade de contextos e projetos ético-políticos existentes nas escolas. Promover a construção coletiva, colaborativa e negociada de novas práticas pedagógicas e assistenciais, contribuindo, assim, para o aperfeiçoamento do SUS.



RESSIGNIFICAR o papel das instituições de ensino superior é fundamental nesse processo de transformação. Em nada contribui para a necessária evolução dessas instituições formadoras brasileiras permanecerem presas a concepções ultrapassadas do papel limitado do Estado na prestação da assistência. É cada vez mais marcante a presença do Estado como prestador da assistência direta a milhões de brasileiros. Cada vez mais os profissionais de saúde exercem suas práticas em serviços públicos de saúde. O setor suplementar, constituído pelos diversos planos de saúde, também já passa por visível reestruturação de seus processos produtivos. Essas mudanças estão exigindo um novo tipo de profissional que a universidade ainda tem dificuldades para formar. São as transformações na sociedade brasileira em geral, e no seu sistema de saúde em particular, que colocam as exigências de grandes mudanças no processo de formação dos profissionais de saúde.

INVENTAR novas relações entre os sujeitos no processo de construção do conhecimento, através da utilização de processos ativos de ensino-aprendizagem, em múltiplos cenários de cuidado, faz parte dessas mudanças tão necessárias. Processos participativos e inclusivos de todos os segmentos da universidade podem se constituir em importantes estratégias para o envolvimento e motivação do grande número de atores que deverão impulsionar qualquer processo inovador e transformador. Para cumprir suas novas funções, a escola deverá se constituir em um espaço de educação permanente de professores, trabalhadores e estudantes.

NASCE um processo de **construção de mudança** apoiado na formação de ativadores que queiram **escutar, lutar, organizar, superar, refletir, ressignificar** e **inventar** os caminhos da mudança.



3. O Curso/movimento: relato de uma trajetória*



"Se muito vale o já feito
Mais vale o que será
E o que foi feito
É preciso conhecer
Para melhor prosseguir
... é cobrando o que fomos
Que nós iremos crescer"

O que foi feito deverá

(Milton Nascimento e Fernando Brant)

A realização da 1ª edição do Curso de Ativação de Mudança e a formação de inúmeros ativadores foi, sem dúvida, uma estratégia relevante para o movimento de mudança na formação de profissionais de saúde, fazendo desses novos atores em cena, os produtores de novos caminhos e possibilidades. Desde o início, este não foi somente um curso, e sim, um curso/movimento que foi idealizado, construído, desenvolvido e avaliado por um coletivo de sujeitos e instituições organicamente envolvidos com o campo da educação na saúde. É essa trajetória que será apresentada neste capítulo, com o objetivo de compartilhar processos, produtos e resultados da 1ª edição do Curso, realizado em parceria pelo Ministério da Saúde, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz e Rede Unida.

A proposta de elaborar um curso de especialização voltado à formação de ativadores de mudança na formação superior de profissionais de saúde partiu de um contexto onde o campo da educação na saúde passou a ser reconhecido como estratégico para a consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS), com a criação, no âmbito do Ministério da Saúde – MS, da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde – SGTES, responsável pela implementação de uma política de educação para o SUS que estimulasse e promovesse a educação permanente dos trabalhadores do SUS, ao lado de propiciar uma efetiva aproximação entre o sistema de saúde e o sistema formador.

* Este relato tem como base o "Relatório Final do Curso de Especialização em Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde", publicado pela EAD/Ensp/Fiocruz e Rede Unida em 2006.



A implementação das diretrizes curriculares, pelo lado da educação, e a adoção da integralidade como eixo orientador dos processos de formação, pelo lado da saúde, eram os eixos da política para a mudança na graduação das profissões da saúde. Além disso, a política propunha encontros e apresentava desafios, procurando tornar possível, de diversas maneiras, a aproximação da formação às necessidades sociais de saúde.

A formação de ativadores de processos de mudança foi concebida como parte de um conjunto de estratégias de uma política de educação para o SUS que reunia diferentes iniciativas como: vivências-estágio na realidade do SUS; pesquisa nacional sobre experiências de formação orientadas à integralidade em saúde; apoio à ação articulada das associações de ensino e entidades relacionadas ao campo da educação na saúde, organizadas no Fórum Nacional de Educação das Profissões na Área de Saúde – FNEPAS; apoio à implementação de estratégias inovadoras para a mudança na graduação das profissões da saúde construídas de modo multiprofissional e articuladas com as secretarias de saúde; e construção de critérios e instrumentos de avaliação de cursos de graduação numa parceria entre MS, INEP/MEC e FNEPAS, entre outras.

O fortalecimento dos processos de mudança na formação dos profissionais de saúde, por meio da ampliação da capacidade de ativação e condução de iniciativas inovadoras no maior número possível de escolas e envolvendo a maior diversidade possível de profissões foi considerado um dos elementos críticos para a elaboração do Curso. Uma das estratégias para promover essa qualificação foi a sistematização e a socialização das lições aprendidas nas diversas experiências de mudança na formação das profissões da saúde que vinham sendo desenvolvidas no país.

A Rede Unida, que reúne diferentes instituições e atores comprometidos com as áreas de educação e saúde, foi identificada como portadora de uma trajetória relevante no campo da sistematização de estratégias a partir de experiências de mudanças na formação superior, sendo um

ator com grande potencial para contribuir na formulação da proposta do Curso. A Ensp, unidade técnico-científica da Fundação Oswaldo Cruz, com sua experiência acadêmica na formação de profissionais para a área da saúde e em educação a distância – EAD, foi identificada como parceira indispensável para produção de uma iniciativa educacional com amplitude no impacto da iniciativa, de modo a assegurar a capilaridade e a dispersão dos formandos.



A cooperação técnica entre o MS e a Ensp/Fiocruz pode ser considerada uma parceria historicamente construída e fortalecida por inúmeros convênios voltados à formação e à pesquisa em saúde pública, à produção de insumos e de tecnologia em saúde e à prestação de serviços. Entretanto, uma parceria entre MS, Ensp e Rede Unida, para o desenvolvimento da formação em Ativação de Mudanças, como parte de uma política, foi considerada inédita e desafiadora para os parceiros envolvidos.

Combinando as experiências acumuladas nas áreas de educação e saúde e considerando que os processos de mudança institucional são dinâmicos, complexos, intersetoriais e exigem o envolvimento e o apoio dos diversos segmentos internos e externos às instituições de ensino superior, o curso foi oferecido de modo a valorizar e utilizar as experiências e contextos locais e possibilitar a mobilização das capacidades e competências individuais e coletivas necessárias ao desencadeamento dos processos de mudança desejados.

A construção do Curso foi responsabilidade de um conjunto de 28 autores que trabalhou a partir do perfil de competência e dos pressupostos político-pedagógicos estabelecidos pelas instituições parceiras. Considerando a diversidade das experiências dos autores, oriundos do movimento de mudança, o desafio de sistematizar uma nova síntese em relação às expertises trazidas foi determinante para o amplo entendimento acerca da potência e relevância da proposta e, consequentemente, para a construção do Curso.

A necessidade de uma oferta que contemplasse a dimensão continental do país visando à ampliação do pensamento crítico e dinamizador



de mudanças na graduação de todos os cursos da área da saúde resultou numa proposta para a formação de 1.100 especialistas, em formato semipresencial. A primeira turma foi formada por tutores-especializandos que foram facilitadores da segunda turma, formada por especializandos. A Figura 1 apresenta as etapas da formação de especialistas em ativação de processos de mudança da 1ª edição, considerando-se autores, orientadores de aprendizagem, tutores/especializandos e especializandos.

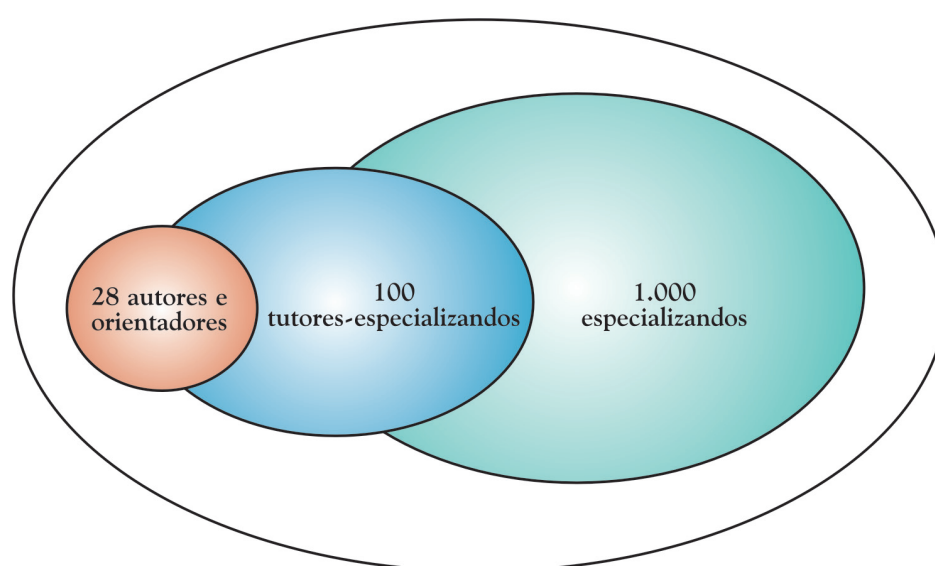


Figura 1 – Etapas de desenvolvimento do curso

Dentre os 28 autores, foram selecionados 10 orientadores de aprendizagem, que acompanharam, direta e continuamente, a formação dos tutores-especializandos, nos momentos presenciais e a distância. A seleção dos tutores também incorporou alguns dos aspectos que orientaram a composição do grupo de autores, uma vez que esses tutores/especializandos também realizariam, durante seu processo de formação, a validação de todo o material produzido, fazendo, assim, parte do grupo ampliado de autores do curso.

A coordenação do curso foi organizada em quatro núcleos regionais e duas coordenações de apoio, articulados entre si de modo matricial e referidos a uma coordenação geral (Figura 2).

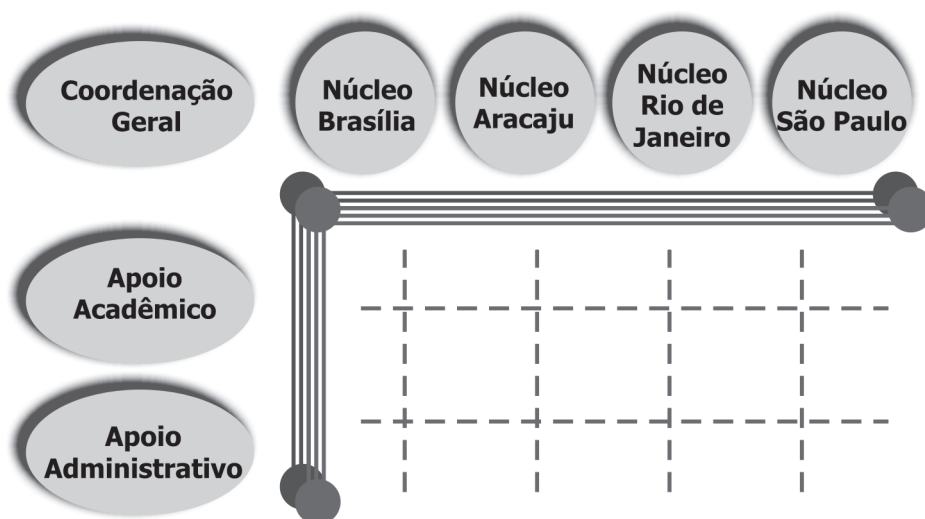


Figura 2. Representação da matriz organizacional

Os Núcleos Regionais tiveram papel funcional, respondendo pelo acompanhamento e gestão das respectivas atividades presenciais e a distância. Eles constituíram a primeira referência de apoio aos orientadores de aprendizagem, tutores-especializando e especializando, tendo autonomia para acionar o suporte das duas coordenações de apoio. O apoio acadêmico foi realizado pela Ensp e o apoio administrativo, pela Rede Unida.

A coordenação nacional do curso foi constituída por três coordenações indicadas e pactuadas entre os parceiros: geral, acadêmica e administrativa. O grupo gerencial foi ampliado com os quatro coordenadores regionais e os coordenadores da avaliação e administrativos da Rede Unida e da Ensp. Houve também a constituição de um grupo de avaliação formado por avaliadores externos e internos, vinculado à coordenação geral do curso e responsável pela elaboração dos relatórios de processo e de produtos.

A primeira fase do Curso resultou na formação de 101 tutores-especialistas que, distribuídos nos quatro núcleos regionais, foram responsáveis pela formação dos especializando que compuseram aproximadamente 90 grupos. Um fato importante a ser registrado foi que do conjunto de tutores, 89% possuíam título de mestrado ou



doutorado, o que reforçou a constatação de que o que reunia esses atores não era somente o título, e sim a proposta inovadora de formar ativadores de processos de mudança capazes de desencadear e ampliar o pensamento crítico e a ação estratégica no sentido de difundir e dinamizar os processos de mudança no país.

3.1 Alguns indicadores da avaliação de processos e resultados

A 1ª edição do Curso de Ativação contou com um grupo de avaliação responsável pelo acompanhamento de todos os processos ocorridos, tanto nos momentos presenciais como a distância, resultando num rico e diversificado material que foi sistematizado e apresentado no Relatório Final do Curso. A seguir são apresentados alguns dos seus indicadores de êxito, registrados pelo grupo de avaliação.

O intenso envolvimento dos atores demonstrado nas atividades presenciais e a distância ao longo do processo destacou-se como o principal indicador de êxito do Curso, reforçando a ideia de que a ativação de mudanças é potencializada na medida em que ocorre uma mobilização daqueles que buscam a sua promoção.

O envolvimento dos orientadores de aprendizagem, tutores-especializando e especializando produziu a mudança em ato, ao longo do curso. Seu desenho, a metodologia ativa, os encontros nos pequenos grupos, os espaços de Educação Permanente, os sujeitos em ação, imprimiram um processo vivo de mudança, disparando inúmeros movimentos que encurtaram as distâncias e estreitaram os laços entre os participantes. O envolvimento afetivo nas relações interpessoais não impediu que afetividade e cognição caminhassem juntas, pelo contrário, essa mistura produziu tolerância com as diferenças e criação de espaços críticos-reflexivos, inovando-se os processos educativos.

Os resultados indicaram uma significativa ampliação da concepção de mudanças. Os tutores, ao final do Curso, demonstraram uma compreensão mais abrangente acerca do significado da mudança;

foi mantida a qualidade ético-política observada no início do processo formativo; e, por último, mas não menos importante, as concepções de mudança registradas, e posteriormente analisadas, apontaram a necessidade de se estabelecer diferentes parcerias com diferentes atores sociais para se trabalhar num novo paradigma que pudesse viabilizar um modelo assistencial mais justo.

Outro foco de análise foi o acompanhamento pedagógico das atividades a distância realizadas por alunos, tutores-especializandos e orientadores de aprendizagem no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Nesse trabalho foi possível a identificação de tendências no processo de apropriação, pelos seus atores, da proposta do Curso no seu todo e das especificidades da prática pedagógica da EAD, considerando, sobretudo, o caráter mediador da tutoria.

Com base no acompanhamento pedagógico, identificaram-se como significativos indicadores: (a) a quantidade e a regularidade das participações de especializandos, tutores-especializandos e orientadores de aprendizagem (OAs); (b) a natureza das intervenções dos especializandos (existência ou não de articulação, produção coletiva, “fio condutor”, sistematização etc.); (c) a natureza da intervenção dos tutores-especializandos e OAs (mediadora, orientadora, agregadora, diretiva etc.).

O trabalho de acompanhamento pedagógico das atividades a distância representou não apenas o compromisso da EAD/Ensp/Fiocruz com a qualidade e o fortalecimento dessa modalidade educativa no Curso, mas a base para oferecer evidências e subsídios com vistas à realimentação do processo realizado, cujo papel na conformação do perfil dos egressos se traduz na própria compreensão da educação a distância como instância constitutiva do ensino superior, espaço privilegiado de sua atuação como ativadores de mudança.

Ao final do Curso, as análises das atividades on-line permitiram observar um patente avanço de muitos tutores-especializandos em relação ao entendimento do processo educativo mediatizado, superando algumas limitações no trato com os recursos tecnológicos para cumprir suas funções de “professores virtuais”.





Um outro conjunto de materiais analisado foi composto pelos instrumentos de avaliação e relatório dos encontros de educação permanente. Antes, porém, cabe lembrar a dimensão parcial dos resultados aqui apresentados, já que o curso se sustenta pelo princípio de que a produção de mudanças exige um investimento contínuo e ativo dos atores comprometidos com tais processos. Assim, seus efeitos, seu impacto na realidade que visa transformar exige uma avaliação que vai para além do término do Curso.

Feitas essas considerações, o Curso pode ser avaliado de uma forma bastante positiva com base nos seguintes indicadores de resultados: (a) baixo nível de perdas por evasão e trancamento de matrícula; (b) satisfação de expectativas de tutores-especializandos e especializandos; (c) amadurecimento das percepções e perspectivas dos atores frente à EAD; (d) participação dos atores em fóruns educacionais com a discussão sobre mudança na formação em saúde; (e) amadurecimento da concepção de mudança por parte dos tutores-especializandos; (f) efetividade do curso (relação e coerência entre os objetivos propostos e seus resultados) e demais resultantes do processo.

Em linhas gerais, os resultados revelaram dois movimentos complementares da trajetória educacional de tutores e especializandos para o desenvolvimento de novas capacidades na ativação/dinamização de processos de mudança, quais sejam: o particular, advindo da instituição/aldeia de cada ativador, e o geral, construído a partir da reflexão e teorização de experiências comuns, à luz do conhecimento já produzido. As capacidades do ativador, construídas com base na reflexão sobre sua própria prática, no reconhecimento de suas fronteiras de conhecimento, na formulação de questões e perguntas, na busca e análise crítica de novas informações e na elaboração de planos para enfrentar dificuldades foram os movimentos incessantes da espiral de construção coletiva de novos saberes.

Pelo conjunto de estratégias metodológicas, pelas vivências reflexivas e o forte vínculo construído entre os participantes, pode-se considerar que

o Curso foi capaz de imprimir uma identidade de ativador de mudanças, o que produziu um resultado bastante favorável à implementação de mudanças concretas, pretendidas nos Planos de Atuação. A constituição de uma Rede de Ativadores de Mudanças, agregando todos os ativadores, permitindo trocas de experiências, informações e provisão de apoio a seus participantes é um desdobramento que apontou para a continuidade do movimento, por meio da nova oferta do curso pela EAD/Ensp/Fiocruz.





4. Objetivo

-
- Formar especialistas em ativação de processos de mudança na formação superior de profissionais da saúde capazes de desencadear e ampliar o pensamento crítico e a ação estratégica no sentido de difundir e dinamizar os processos de mudança no mundo da formação e no mundo do trabalho em saúde no país.





5. Pressupostos do projeto pedagógico do curso

A construção do projeto pedagógico tomou como base a natureza do contrato social explicitada nos referenciais, propósitos e objetivo do curso e sua tradução na competência profissional para o especialista que se deseja formar.



5.1 Formação profissional orientada por competência

A escolha da concepção de competência como referencial para a definição do perfil profissional do especialista em ativação de processos de mudança e para organização do processo de formação desse profissional está vinculada à construção e desenvolvimento de um currículo integrado.

Competência, numa determinada área de atuação, expressa o que o profissional deve saber e ser capaz de fazer para exercer sua prática com sucesso, em diferentes contextos, possibilitando o desenvolvimento de profissionalismo, referenciado em padrões de qualidade.

Como a definição do que uma determinada sociedade considera como sendo legítimo e/ou legal para a prática profissional é uma construção social e histórica, a definição de competência ocorre num campo de conflitos de interesse, de relações socioeconômicas, de disputas ideológicas e de poder nas sociedades (Hernandez, 2002; Ribeiro, 2003). Essa compreensão ilumina o debate que vem ocorrendo em torno das diferentes concepções sobre competência e permite identificar o sentido de opções tão extremas que vão desde as comportamentais até as construtivistas (Ramos, 2001).

A abordagem dialógica de competência reconhece a história das pessoas e das sociedades, nos seus processos de reprodução/transformação, e conceitua competência como sendo uma síntese da combinação de atributos pessoais e saberes traduzidos em ações para o enfrentamento de situações relacionadas a uma determinada prática, segundo contextos e critérios de excelência (Hager; Gonczi, 1996; Gonczi, 1998; Lima, 2004). Requer, portanto, a exploração das distintas concepções,



interesses, valores, ideologias e saberes que invariavelmente direcionam e condicionam a intencionalidade dos processos educativos, mas que, nem sempre, são discutidos de um modo mais participativo e democrático pela sociedade.

A explicitação das perspectivas dos diferentes atores envolvidos permite o surgimento de acordos em torno dos quais instituições formadoras e reguladoras, serviços de saúde e outros empregadores, representantes de associações de classe, de usuários e de movimentos sociais podem formalizar consensos em torno das áreas de competência.

As atuais políticas nacionais de saúde e de educação oferecem diretrizes orientadas a importantes mudanças dos processos de formação e de certificação profissional. Reafirmam a necessidade de ampliação da responsabilidade social e de uma repactuação para o processo de acreditação institucional e de definição de competência e de certificação profissional.

Os padrões de competência utilizados para certificação refletem os valores atribuídos, por uma sociedade, a uma determinada carreira e podem orientar os processos de formação e de avaliação de profissionais. É importante destacar que a garantia de participação e pactuação dos diferentes atores/instituições e segmentos interessados amplia a validação e credibilidade dos parâmetros utilizados para a formação e avaliação do desempenho dos profissionais de uma determinada carreira.

Um dos grandes méritos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação de profissionais de saúde foi o de ampliar a participação de atores de diversos segmentos da saúde e da educação na formulação de orientações que estimulam projetos pedagógicos voltados às demandas da sociedade e ancorados num conceito ampliado de justiça e de equidade social.

A orientação das Diretrizes Curriculares na direção de processos de mudança na formação de profissionais de saúde pode ser identificada a partir da proposição de uma abordagem ampliada e integrada dos currículos, pelo convite à formação por competência e pelo estímulo à

utilização de metodologias ativas de aprendizagem, mas também pelo destaque ao compromisso das instituições de ensino superior com as necessidades da sociedade, particularmente, na defesa da saúde como um direito e na garantia da universalização e da integralidade do cuidado à saúde.



A concepção dialógica de competência trabalha com o desenvolvimento de atributos (cognitivos, psicomotores e afetivos) que, combinados, conformam distintas maneiras de realizar, com sucesso, tarefas essenciais e características de uma determinada prática profissional. Assim, diferentes combinações podem compor os padrões de excelência que regem a prática profissional, permitindo que as pessoas desenvolvam um estilo próprio, adequado e eficaz para enfrentar situações profissionais familiares ou não familiares. Essa abordagem, considerada holística, precisa ser desenvolvida em articulação com o mundo do trabalho, onde as práticas são desenvolvidas.

A prática é o eixo estruturante a partir do qual se estabelece o confronto experiencial, com a realidade, e se propicia a reflexão e a construção de saberes para o desenvolvimento profissional. Assim, é na ação, no desempenho frente a novas situações, que o profissional pode utilizar conhecimentos e habilidades ressignificados por meio do conjunto de seus valores pessoais (Hager; Gonsci; Athanausou, 1994; Hager; Gonzci, 1996; Perrenoud, 1999; Hernandez, 1999).

Dessa forma, a competência não é algo que se possa observar diretamente, mas pode ser inferida pelo desempenho, que nessa concepção significa conjuntos de ações fundamentadas pelos saberes mobilizados em contexto. Assim, quando falamos em competência profissional estamos nos referindo a uma síntese dialogada dos diversos elementos que a compõem e que representam uma determinada prática, qualificada e contextualizada. Por ser síntese é referida no singular. Entretanto, apresenta tantas áreas de competência quantas o processo investigativo apontar. Isso significa que o profissional considerado competente domina e articula todas as áreas de competência que caracterizam sua carreira ou especialidade, segundo critérios de excelência, social e historicamente estabelecidos.



O processo de construção das áreas de competência, para o curso de especialização em ativação de processo de mudança, partiu da investigação da prática de profissionais reconhecidos e indicados por diferentes atores por serem competentes nesse campo e da reflexão sobre as ações profissionais que realizam e os atributos que as fundamentam (Figura 3).

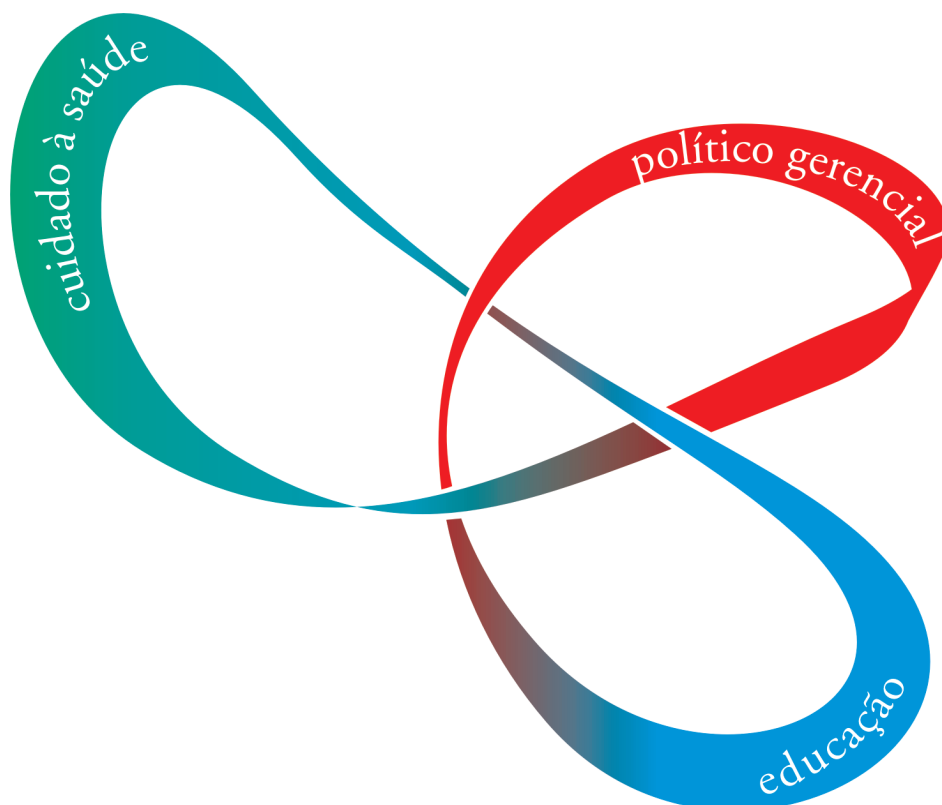


Figura 3 Articulação entre áreas de competência, em diferentes contextos da realidade.

As áreas de competência: Político-gerencial, Educacional e Cuidado à Saúde, originadas pela categorização das concepções sobre competência e das ações realizadas pelos profissionais considerados competentes, foram validadas por uma câmara consultiva (Quadros 1, 2 e 3).

Quadro 1 Área Político-gerencial



ÁREA: POLÍTICO-GERENCIAL	
Ações	Desempenhos
Identifica e analisa problemas	Incentiva, promove e fortalece a construção de processos participativos, democráticos e inclusivos que: • ampliem a capacidade das pessoas de analisar a conjuntura, principalmente referida à educação e saúde, visando orientar as mudanças na formação de profissionais de saúde para as demandas e necessidades da sociedade, de forma compromissada com os princípios de justiça e de equidade; • estabeleçam pactos políticos com atores da escola e externos e a instituição e/ou ampliação de parcerias para interagir com a cultura da sociedade; • produzam eficácia comunicacional entre as pessoas e instituições e o gerenciamento de conflitos e de situações de crise de forma estratégica, potencializando a aprendizagem institucional e dos atores; • aprofundem as investigações, coletando e analisando dados de diversas fontes para subsidiar a seleção e a priorização de problemas, considerando diferentes explicações, ameaças e oportunidades, relações de forças e articulações entre estrutura e conjuntura.
Elabora planos de intervenção	Incentiva, promove e fortalece a construção de processos participativos, democráticos e inclusivos que: • ampliem a capacidade de tomar decisões de forma coletiva e pactuada, garantindo a governabilidade e a qualidade de gerência do plano, visando à eficácia, eficiência, aprendizagem e desenvolvimento ético-cultural da escola; • articulem estratégias e ações, considerando responsabilização, viabilidade político-econômica, vulnerabilidades, recursos e potência para imprimir uma trajetória descentralizadora, criativa, transformadora e acumuladora de força política e de aliados.
Executa e avalia planos e intervenção	Incentiva, promove e fortalece a construção de processos participativos, democráticos e inclusivos que: • desenvolvam e ampliem a capacidade de executar e avaliar ações de forma coletiva e pactuada que possibilite a aprendizagem institucional e dos atores; • estabeleçam agenda estratégica para acompanhamento do plano, utilizando um sistema de prestação de contas que estimule a capacidade reflexiva e criativa para a superação de dificuldades e limites, visando ao constante ajuste do plano, segundo as mudanças de conjuntura; • desenvolvam um sistema de avaliação, utilizando indicadores de processo e de resultado capazes de discriminar as diferentes perspectivas dos atores envolvidos e favoreçam processos de sistematização e de meta-avaliação visando à produção de saberes.



Quadro 2 Área Educacional

ÁREA: EDUCACIONAL	
Ações	Desempenhos
Formula o projeto pedagógico	Incentiva, promove e fortalece a construção de processos participativos, democráticos e inclusivos que: • desenvolvam um projeto pedagógico, estabelecendo e re- vendo permanentemente pressupostos filosóficos, éticos, ideológicos e pedagógicos do processo de formação coerentes com o perfil profissional desejado e pactuado com os serviços de saúde, organizações sociais e comunidade; • traduzam o projeto pedagógico num currículo integrado, em parceria com serviços de saúde e organiz ações sociais; • organizem a infraestrutura e os recursos educacionais de apoio de modo a contemplar a aprendizagem autodirigida, a diversificação dos cenários de prática profissional e dos espaços de produção da saúde, à luz do desenvolvimento de competência profissional para o cuidado, na perspectiva da integralidade; • desenvolvam um processo avaliativo e da meta-avaliação que favoreça uma atitude crítica, reflexiva e emancipatória; • estabeleçam espaços de educação permanente para os profissionais envolvidos na formação, visando à transformação de suas próprias práticas;
Executa e avalia o projeto pedagógico	Incentiva, promove e fortalece a construção de processos participativos, democráticos e inclusivos que: • desenvolvam competência, considerando-se articulação das realidades do mundo do trabalho e da aprendizagem e a integração de conhecimentos e práticas de cuidado à saúde individual e coletiva; • realizem atividades educacionais e de cuidado nos diversos cenários da prática, garantindo a inserção de estudantes no mundo do trabalho desde o início do curso; • utilizem uma abordagem construtivista e de educação de adultos, empregando metodologias ativas de ensino- aprendizagem, centradas nos atores que aprendem; • realizem avaliações formativas e somativas voltadas à análise do desenvolvimento de domínio e autonomia, segundo o padrão de excelência ético-social estabelecido no projeto pedagógico; • avaliem o currículo de modo a considerar a perspectiva de diferentes atores e a promover espaços para reflexão e socialização das análises de produtos e resultados obtidos em função dos pressupostos curriculares, utilizando a avaliação e o processo de educação permanente para o desenvolvimento curricular e da escola.

Quadro 3 Área Cuidado à Saúde



ÁREA: CUIDADO À SAÚDE	
Ações	Desempenhos
Formula o projeto de cuidado à saúde	Incentiva, promove e fortalece a construção de processos participativos, democráticos e inclusivos que: • desenvolvam um projeto de cuidado à saúde, segundo as diretrizes de universalidade, integralidade, equidade, compromisso com a formação de profissionais de saúde e controle social e a ampliação dos mecanismos de controle social; • estabeleçam pactos políticos com atores da escola, dos serviços de saúde, das organizações sociais e da população que permitam interagir com a cultura da sociedade e das instituições envolvidas, visando orientar as práticas de cuidado às necessidades sociais de saúde; • ampliem a autonomia e o autocuidado das pessoas, numa perspectiva humanizadora, utilizando uma abordagem educacional construtivista; • articulem os serviços de saúde com outras instituições e organizações visando a integralidade, eficiência e eficácia dos sistemas sociais, contribuindo para a ampliação da rede de cuidados progressivos e dos mecanismos de acolhimento, vínculo, responsabilização e de referência e contrarreferência; • integrem as atividades de ensino-aprendizagem, pesquisa e cuidado no cotidiano dos serviços de saúde, com participação efetiva dos profissionais de saúde e dos usuários, para que a produção de saberes contribua na qualidade da atenção.
Executa e avalia o cuidado à saúde	Incentiva, promove e fortalece a construção de processos participativos, democráticos e inclusivos que: • desenvolvam o cuidado à saúde em parceria com formadores, outros serviços de saúde, organizações sociais e população, estruturando uma rede de serviços que produzam saúde de modo universal, integrado, integral e compromissado com a equidade, justiça e controle social; • desenvolvam o trabalho em equipe e a articulação das práticas de cuidado à saúde individual e coletiva para obter vínculo, responsabilização, maior eficácia, eficiência e o menor dano possível; • instituem espaços de educação permanente para os profissionais envolvidos na formação e no cuidado à saúde, visando à transformação de suas próprias práticas; • utilizem uma abordagem educacional construtivista no cuidado à saúde e nos momentos de reflexão sobre a prática; • avaliem o cuidado à saúde de modo a contemplar a perspectiva de diferentes atores e promover espaços para reflexão e socialização das análises de produtos e resultados obtidos em função das diretrizes de universalidade, integralidade e equidade, utilizando a avaliação e o processo de educação permanente dos profissionais para a melhoria da saúde e da qualidade de vida das pessoas e sociedade.



5.2 O currículo integrado

A integração entre o mundo do trabalho e o da aprendizagem se expressa tanto no processo dialogado e pactuado que definiu competência para o especialista em ativação de processos de mudança, como na seleção e organização de estratégias educacionais que possibilitarão desenvolvê-la por meio de outras dimensões integradoras do curso.

O currículo integrado requer a articulação entre teoria e prática, entre instituições formadoras e serviços, entre as distintas áreas de conhecimento, entre os aspectos objetivos e subjetivos num processo de formação flexível e multiprofissional, sendo capaz de levar em conta os saberes, as necessidades individuais de aprendizagem e os problemas da realidade.

Na perspectiva do currículo integrado, as dimensões psicológica e pedagógica da aprendizagem, selecionadas para o desenvolvimento de competência, estão referenciadas na concepção construtivista do processo ensino-aprendizagem, na integração teoria-prática, nos referenciais da aprendizagem significativa e de adultos e na utilização de metodologias ativas de aprendizagem, em momentos de interação presencial e a distância.

Uma concepção construtivista da ação pedagógica pressupõe “criar condições adequadas para que os esquemas de conhecimento, inevitavelmente construídos pelos estudantes, sejam os mais corretos e ricos possíveis” (Coll, 2000). Para tanto, há que se romper com o equilíbrio inicial dos esquemas com relação ao novo conteúdo da aprendizagem. Porém, se o conteúdo novo não apresentar funcionalidade, isto é, possibilidade de utilização ou relação com as circunstâncias nas quais o especializando estiver envolvido, ele pode até memorizá-los, porém não há garantia a respeito do tempo de retenção, nem do grau de integração ou modificação que serão produzidas sobre as relações e esquemas de conhecimento previamente adquiridos.

Sabe-se que a aprendizagem, como uma mudança permanente na relação entre as pessoas e destas com a sociedade, pode ser desenvolvida de diversas maneiras (Coll, 2000). A teoria cognitivista considera as pessoas como agentes e não meramente reagentes no processo de aprendizagem e a teoria da aprendizagem significativa (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980) ampliou outras dimensões da aprendizagem, ressaltando o papel das experiências educativas prévias na construção do conhecimento novo. Coll (2000) aponta duas condições para a construção de significado: a existência de um conteúdo potencialmente significativo e de uma atitude favorável para aprender significativamente. Desse modo, para que ocorra uma aprendizagem significativa, é necessário que o estudante tenha uma postura pró-ativa que possibilite o estabelecimento de associações entre os elementos novos e aqueles já presentes em sua estrutura cognoscitiva.



A estrutura cognoscitiva de cada pessoa representa um conjunto de relações, associações e esquemas de conhecimento constituído, ao longo da vida, por situações, ações, fatos, dados e conceitos. Os novos saberes, necessariamente, dialogam com essas redes e relações que são de diferentes matizes de extensão e complexidade. Se o professor não favorecer que os conhecimentos prévios sejam explicitados e que os estudantes percebam seus próprios hiatos de conhecimento e necessidades, estarão sendo subutilizadas duas potentes condições para que ocorra uma aprendizagem significativa.

Na concepção construtivista da aprendizagem, são apontadas três principais fontes de influência educativa: as interações professor-estudante, as interações entre os estudantes e as interações com a organização escolar. As experiências de ensino-aprendizagem no curso de especialização estão organizadas de modo a favorecer essas várias interações, de modo horizontalizado e participativo, considerando momentos presenciais e a distância, de maneira a permitir a reflexão-na-ação e a mobilização de saberes que assegurem a transferência de aprendizagens de um contexto de ação para outro. Essa orientação pressupõe a redefinição do lugar e do papel do professor e do estudante, no espaço de mediação dos saberes envolvidos no processo de ensino-



aprendizagem, que permitam que o profissional formado continue aprendendo por toda a vida.

A utilização de estratégias de educação a distância significa que o processo pedagógico integra momentos presenciais, nos quais os estudantes estarão reunidos com seus tutores em um espaço físico definido e tempo determinado, para o diálogo educacional, com momentos a distância, nos quais os estudantes, em tempos e espaços que lhes sejam mais convenientes, vivenciarão um processo de ensino-aprendizagem mediado, isto é, contando com material didático e meios de comunicação interativa específicos para superar as distâncias que os separam fisicamente de seus colegas e tutores.

Essa opção vem acompanhada de dificuldades e potencialidades, já conhecidas, porém sobre as quais os educadores manifestam posições divergentes e, até mesmo, conflitantes. Desde as mais entusiasmadas defesas de sua excelência pedagógica, até as mais demolidoras críticas e objeções. Exaltações e críticas que se situam tanto no campo mais amplo das análises e proposições de políticas públicas de educação, quanto no campo mais específico da conveniência e identidade dos processos educacionais, cuja base é a interação entre pessoas.

Assume-se aqui, diante da educação a distância, uma convicção de que a questão fundamental não é a da distância, mas a da educação. E, por isso, entende-se que a maioria dos problemas identificados nessa modalidade educativa está na concepção pedagógica proposta, na explicitação clara de suas finalidades e princípios, na escolha criteriosa de estratégias e meios para promover uma relação pedagógica significativa.

Neste sentido, o que se pretende é ter, no Curso, uma atenção muito especial em preservar a qualidade do processo pedagógico, buscando fundamentos teóricos e critérios de seleção de mediações tecnológicas capazes de dar aos momentos a distância a consistência educativa da proximidade e interação que deve também caracterizar os momentos presenciais.

Embora não tão extensa, a experiência de projetos de educação a distância, em nosso país, vem de longa data e vem ganhando contribuições recentes bastante significativas. A análise crítica das iniciativas de EAD no Brasil já demonstrou algumas características negativas, apontadas por Belloni (1999; 2002), que podem e devem ser evitadas: natureza tecnocrática, centralizadora e autoritária das políticas públicas; expansão da atividade privada, inclusive com verbas públicas, muitas vezes nitidamente comercial; desconsideração do “chão social”, isto é, da realidade concreta em que os projetos são construídos; uso político de projetos, escondendo por vezes seus efetivos resultados, em diferentes momentos históricos.

A EAD no curso Ativação de Mudanças vem marcada pela consciência da contribuição dessa modalidade para a construção de um processo inclusivo de formação de atores estratégicos para as mudanças. Esse processo só se concretizará à medida que as equipes de planejamento, de execução e de acompanhamento, juntamente com os próprios especializando – aliarem capacidades técnicas e compromisso político com a qualidade social da educação que se pretende construir. Não apenas em sentido amplo e intencional, mas em cada momento específico, em cada detalhe de concretização das atividades educacionais, de uma proposta de reflexão ou atuação, de cada diálogo interativo, de cada momento de avaliação. A vivência de práticas de EAD, necessariamente, traz à reflexão diferentes paradigmas de comunicação educativa, evidenciando os desafios, limites e possibilidades pedagógicas das tecnologias interativas de informação e comunicação.

As avaliações do curso e da competência dos especializando foram desenvolvidas de modo a garantir uma coerência interna em relação aos pressupostos e referenciais do projeto pedagógico do curso. As avaliações de processo (formativas) e sua expressão nos instrumentos que as representam para fins de certificação dos especializando (avaliação somativa) estão fundamentadas na perspectiva da avaliação critério-referenciada (Gronlund, 1998).





Do ponto de vista da gestão, o processo de avaliação do curso é construído segundo uma abordagem participativa envolvendo diferentes reivindicações e percepções dos atores envolvidos. O que buscamos são formas permanentes de aprender com o percurso e ajustar o curso a seu contexto ético-político, a seus participantes e aos resultados que se pretende alcançar.



6. Organização do curso

O Curso de Ativação de Mudança é desenvolvido a distância contemplando ao longo do curso três encontros presenciais de quatro dias cada. A presença do especializando em todos os momentos presenciais é obrigatória para a conclusão do curso. Ao final, o especializando deverá entregar um trabalho de conclusão de curso, como parte integrante do processo de formação nesse nível. Com carga horária total de 396 horas, das quais 96 horas presenciais e 300 a distância, o curso confere o título de especialista em ativação de processos de mudança ao concluinte. Trata-se de um curso de caráter essencialmente intersetorial, priorizando a necessária articulação entre Educação e Saúde nos processos formativos.

Os tutores são responsáveis pela formação, orientação e acompanhamento dos especializandos. O curso conta também com orientadores de aprendizagem que acompanham, direta e continuamente, o trabalho dos tutores tanto nos momentos presenciais como a distância. Os orientadores e os tutores representam um dos canais de comunicação da coordenação do curso com os especializandos.

O Curso de Ativação de Mudança está estruturado segundo dois eixos complementares: um, que explora a prática dos autores, na forma de situações-problema, e outro, que se desenvolve a partir do relato de situações da prática dos especializandos. Esses dois eixos serão explorados e desenvolvidos nos momentos presenciais e a distância.

O eixo organizado a partir da experiência acumulada pelos autores do curso possibilitou a elaboração de situações-problema que foram previamente validadas e representam um conjunto de experiências educacionais a que todos os especializandos terão acesso; considerando as necessidades de aprendizagem de cada grupo e tendo como eixo o desenvolvimento da competência desejada. O termo de referência utilizado pelos autores para a elaboração das situações-problema pode ser observado no Anexo 7.1.





Além dessas situações, relatos trazidos pelos próprios especializandos, a partir de suas experiências e desafios para a ativação de processos de mudança, também serão utilizados como disparadores do processo de aprendizagem. O termo de referência sugerido para a elaboração do relato de situações da prática dos especializandos pode ser encontrado no Anexo 7.2.

O eixo referente ao relato das experiências acumuladas pelos especializandos abre um espaço significativo para a escuta e reflexão a partir dos contextos locais. O curso imprimiu uma forte ênfase a esse eixo, que terá momentos de trabalho grupal e individual, por considerar a reflexão a partir da própria prática estratégica do ponto de vista educacional e potente como recurso para ativar processos de mudança.

Os relatos da prática dos especializandos, suas análises e iniciativas de ação relacionadas aos respectivos contextos de trabalho, assim como as sínteses sobre o processamento das situações-problema, irão compor um conjunto de registros que traduz, além de suas vivências no processo de ensino-aprendizagem, sua trajetória e desafios como ativadores de processos de mudança.

6.1 Atividades educacionais presenciais e a distância

O trabalho em pequeno grupo fundamenta as atividades educacionais do curso. Apostamos na interação qualificada de tutores e especializandos na potencialização dessa iniciativa educacional (Anexo 7.3).

Nos momentos presenciais são realizados encontros em pequeno grupo de trabalho, atividades de acompanhamento individual entre o tutor e especializandos e atividades autodirigidas (Quadro 4). Os pequenos grupos são formados por até 10 especializandos e um ou dois facilitadores.

Quadro 4 Distribuição de atividades nos encontros presenciais.



	1º Dia	2º Dia	3º Dia	4º Dia
Manhã	Trabalho em pequenos grupos	AVA*, Estudo** e Encontro a Dois***	Trabalho em pequenos grupos Estudo e Encontro a Dois	Trabalho em pequenos grupos
Tarde	Trabalho em pequenos grupos	AVA, Estudo e Encontro a Dois	Estudo	Trabalho em pequenos grupos Instalação de Avaliação

* Ambiente Virtual de Aprendizagem ** Estudo autodirigido
*** Encontro individual do tutor com o aluno

As atividades presenciais são realizadas nos Polos municipais UAB/Capes, localizados nas regiões sudeste, norte e nordeste do país. A realização dos encontros regionalizados visa, fundamentalmente, diminuir custos de deslocamento, otimizar a participação de tutores e especializandos e à formação de redes colaborativas para um trabalho contextualizado e potencializador das mudanças locorregionais.

Para a formação dos especializandos são realizados três movimentos que compreendem três encontros presenciais e três momentos a distância (Quadro 5).

Quadro 5 Distribuição das atividades nos encontros presenciais e a distância.

Atividade		1º Dia	2º Dia	3º Dia	4º Dia
1º Movimento	1º Encontro Presencial	Abertura Trabalho em pequenos grupos	Estudo*/AVA** e Encontro a Dois***	Trabalho em pequenos grupos Estudo	Trabalho em pequenos grupos Instalação de avaliação
	Encontro a Distância				
2º Movimento	2º Encontro Presencial	Trabalho em pequenos grupos	Estudo/AVA e Encontro a Dois	Trabalho em pequenos grupos Estudo	Trabalho em pequenos grupos Instalação de avaliação
	Encontro a Distância				
3º Movimento	3º Encontro Presencial	Trabalho em pequenos grupos	Estudo/AVA e Encontro a Dois	Trabalho em pequenos grupos Estudo	Trabalho em pequenos grupos Instalação de avaliação
	Encontro a Distância				

*Estudo autodirigido **AVA Ambiente Virtual de Aprendizagem ***Encontro individual do tutor com aluno

O trabalho a distância inclui atividades de aprendizagem, individuais e em grupo em ambiente virtual, aprendizagem autodirigida e orientações individuais para elaboração do portfólio. Situações-problema também são processadas a distância, em fóruns eletrônicos específicos para cada grupo. Ambientes para conversações eletrônicas em tempo real – Chat, biblioteca virtual do curso e espaço de secretaria estão disponíveis para os especializandos como ferramentas de ensino. O cronograma do curso e as mensagens da coordenação são registrados no Mural.

A Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca – Ensp, da Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz responsabiliza-se pela Coordenação do Curso e pela plataforma de educação a distância, situada no Portal EAD **www.ead.fiocruz.br**.



6.1.1 Processamento de situações-problema

As situações-problema abordam, com maior ou menor foco, diferentes contextos relacionados às três áreas de competência: político-gerencial, cuidado à saúde e educacional. Há um número maior de situações disponíveis do que será trabalhado no curso. Isso permite que cada grupo de especializandos selecione aquelas que, conforme o interesse e as necessidades de aprendizagem do grupo, melhor contribuam para a construção de competência. Nesse sentido, o tutor poderá apoiar a escolha do grupo, analisando potencialidades e/ou áreas que mereçam maior atenção.

As situações devem cumprir o papel de disparadoras do processo de reflexão e de teorização no grupo. Devem favorecer a relação com a realidade dos participantes do grupo e possibilitar a exploração dos desempenhos estabelecidos nas três áreas de competência. Nos momentos presenciais e a distância, a exploração das situações-problema deve objetivar:

- a explicitação dos saberes prévios do grupo frente à situação apresentada (conhecimentos, valores, percepções, experiências etc);
- a identificação de necessidades de aprendizagem visando ao desenvolvimento de capacidades para melhor enfrentar a situação apresentada;
- a construção de novos significados e saberes que possibilitem o desenvolvimento de competência nas áreas político-gerencial, educacional e de cuidado à saúde.

A explicitação dos saberes prévios é fundamental para a construção de



novos significados. Segundo referenciais da aprendizagem significativa e de adultos, as experiências prévias conformam o potencial de assimilação do conhecimento novo, havendo, entretanto, duas condições para a construção de significado: (i) o conteúdo deve ser potencialmente significativo; (ii) deve haver uma atitude favorável para aprender. A postura proativa favorece o estabelecimento de relações entre os elementos já presentes na estrutura cognoscitiva e o novo. Essa estrutura representa um conjunto de esquemas constituído por dados, conceitos, experiências, fatos, sequência de acontecimentos, ações e sequências de ações, que podem estar mais ou menos organizados e coerentes e que permitem o estabelecimento de redes de diferentes matizes de extensão e complexidade (Coll, 2000).

A partir da reflexão sobre uma dada situação, o desenvolvimento do trabalho em pequeno grupo, quer à distância ou presencial, deve permitir que todos expressem seus saberes prévios, buscando identificar de que problema trata a situação. O grupo deve formular hipóteses e/ou explicações sobre o problema e elaborar questões de aprendizagem direcionadas a checar e/ou fundamentar as hipóteses levantadas. A busca e a discussão de novas informações, orientadas pelas questões de aprendizagem, permitem a teorização e a construção de novos significados, à luz do perfil de competência (Figura 4).

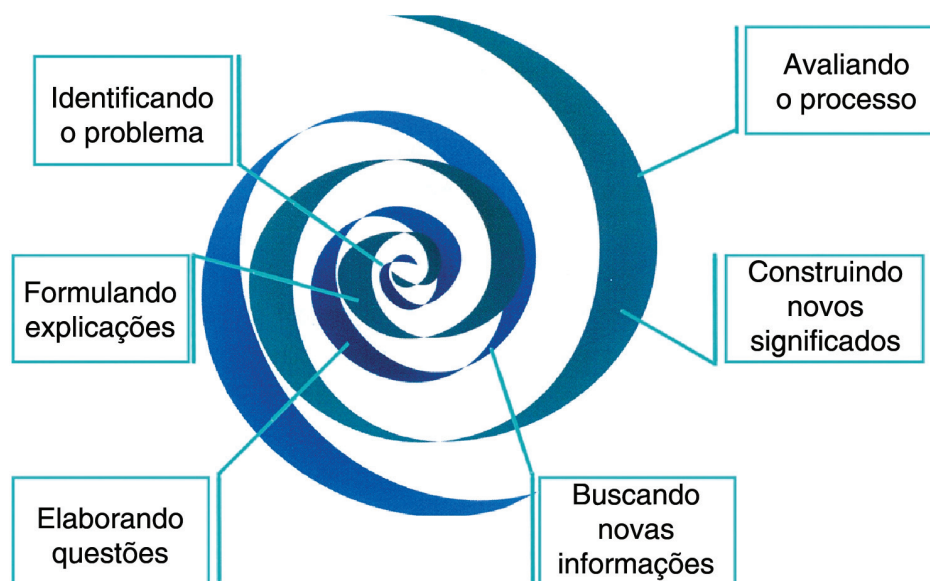


Figura 4 - Esquemática do processo de ensino-aprendizagem a partir da exploração de uma situação-problema¹

A postura proativa dos participantes deve ser favorecida, ao máximo, pela construção de relações solidárias, respeitadas e éticas possibilitando a liberdade de expressão. Nesse sentido, a explicitação de expectativas e o estabelecimento de um contrato de trabalho do grupo visam acordar os critérios básicos que orientam a dinâmica das atividades em pequenos grupos.

Os momentos presenciais e a distância foram concebidos como espaços para a reflexão e o exercício da capacidade crítica. Apoiados nas próprias trajetórias e acumulações, os encontros favorecem a troca de experiências e de valores que permitem aos especializandos estranhar o cotidiano, incomodar-se com a repetição acrítica e encontrar ferramentas que possibilitem a ativação qualificada de processos de mudança.

¹ Adaptado de Lima, V.V. Learning issues raised by students during PBL tutorials compared to curriculum objectives. Chicago, 2002. Dissertação de Mestrado University of Illinois at Chicago Department of Health Education



Cada grupo deve ter no seu tutor um facilitador e apoiador que estará atento e voltado ao desenvolvimento de capacidades dos especializando, considerando-se as áreas de competência e os critérios de excelência estabelecidos.

O esquema de representação do processo ensino-aprendizagem a partir da abertura e exploração de situações-problema busca traduzir o movimento em espiral que se desenvolve no trabalho coletivo do grupo, no sentido de produzir novas sínteses e, com isso, favorecer a construção de novos significados.

Nos momentos de identificação do problema, de formulação de hipóteses e de explicações iniciais, o grupo deve explorar os contextos político-gerencial, educacional e de cuidado à saúde. Esses momentos permitem a expressão do conhecimento preexistente e a identificação das capacidades presentes e ausentes de cada participante. Os desempenhos estabelecidos nas áreas de competência ajudam o grupo na identificação das capacidades existentes e requeridas.

A fronteira entre as capacidades prévias e as necessárias para melhor explicar e enfrentar cada situação origina as questões de aprendizagem. As questões de aprendizagem orientam a busca de novas informações. Para tanto, embora possam ser produzidas ao longo de todo o trabalho, o grupo deve selecionar aquelas que considerem fundamentais para que todos estudem e que serão objeto de discussão no próximo encontro presencial ou a distância. A elaboração das questões precisa ter redação clara, dando preferência à formulação de perguntas que requeiram análise ou avaliação.

Questões que buscam correlação, que investigam o “como” ao invés de “quais” e que possibilitam a construção de pontes entre a situação e a realidade são educacionalmente mais férteis e potentes.

Questões direcionadas à formulação de planos de intervenção contextualizados segundo a situação, com a explicitação de estratégias

e recursos a serem utilizados, possibilitam o desenvolvimento de capacidades para as ações que requerem uma instrumentalização mais específica.



A busca por novas informações deve ser realizada pelos especializandos da forma e onde considerarem mais adequado. O curso oferece um conjunto de referências bibliográficas que estará disponível como acervo, em cada Polo municipal UAB/Capes, na forma de livros e coletâneas de textos/artigos. Textos e artigos também estarão disponíveis na biblioteca virtual do curso, respeitados os direitos autorais e regulamentações específicas para divulgação. Isto, além de facilitar a desejável ampliação das pesquisas, favorece a liberdade dos especializandos para selecionar e eleger fontes de informações. Estimula-se que as pesquisas sejam as mais ampliadas possíveis e que os especializandos tenham total liberdade para elegerem e selecionarem fontes e informações. Os especializandos terão períodos reservados e protegidos nos encontros presenciais para a busca de novas informações.

O processo de aprendizagem e de enfrentamento dos próprios limites e fronteiras dos saberes preexistentes requer, em algum grau, a produção de desconfortos e incômodos que deverão ser em medida tal, que mobilizem e desafiem os especializandos no sentido da busca e da abertura para o novo. Os grupos devem ser estimulados para que esse processo não produza paralisia, mas, ao contrário, momentos de desejo e de encantamento pelo novo e pela aprendizagem.

A discussão das novas informações deve considerar a natureza, relevância e evidências que permitam uma análise e crítica tanto das fontes como da própria informação. A construção de novos significados ocorre pelo confronto entre os saberes prévios do grupo e as novas informações consideradas válidas. A articulação entre esses novos saberes e a situação-problema que os desencadeou possibilita contextualizar e transpor as novas capacidades para outras situações da realidade. Algumas situações serão processadas no formato de dramatização.



A dinâmica do processamento das situações nos encontros presenciais e a distância é a mesma, variando a mediação. Nos momentos a distância, os fóruns eletrônicos específicos para cada grupo serão utilizados como recurso no ambiente virtual de aprendizagem – AVA, para viabilizar a exploração de uma situação-problema, relato da prática, incidentes críticos, para a construção de novos saberes.

No fórum temático, instalado pelo tutor, cada especializando terá o papel de sujeito colaborador na construção coletiva, na elaboração de novas sínteses, socialização de referências e reflexões, participando dentro do período acordado pelo grupo para cada etapa do trabalho. Nesta ferramenta, as ideias ficam registradas e podem ser consultadas pelos participantes do grupo, mesmo depois do fórum ser encerrado.

O tutor acompanha todo esse movimento e o registro das participações intervindo, como nos momentos presenciais, no sentido de estimular e de provocar participações mais qualificadas e de todos. Serão oferecidas oportunidades de discussões em tempo real no formato de chats, promovidas pelos especializando entre si e/ou pelos tutores e especializando, quando desejarem.

Cada grupo, de modo orientado às próprias necessidades, deverá selecionar, no mínimo, seis situações-problema propostas pelos autores para serem processadas. Dessas seis situações, três serão processadas presencialmente e três, exclusivamente a distância. Recomenda-se que essas situações sejam processadas nos momentos a distância entre os dois primeiros encontros presenciais.

Os tutores deverão informar à coordenação e aos seus respectivos orientadores de aprendizagem, no segundo encontro presencial, caso prevejam a impossibilidade do grupo processar o número de situações recomendado, justificando as razões e, se necessário, estabelecendo planos alternativos de desenvolvimento.

As atividades presenciais e de educação a distância estão organizadas segundo os mesmos pressupostos pedagógicos, além de apresentarem coerência interna na medida em que se complementam e são realizadas de modo articulado e contínuo. Os encontros presenciais e as atividades a distância permitem, ainda, o desenvolvimento de capacidades para o trabalho colaborativo em equipe e a vivência de metodologias ativas de ensino-aprendizagem.



6.1.2 Processamento dos relatos da prática dos especializandos

Os relatos das situações da prática deverão ser elaborados pelos especializandos, segundo termo de referência (Anexo 7.2). Cada especializando deve trazer 10 cópias digitadas do seu relato, sem identificação de autoria. As cópias devem ser distribuídas para leitura no trabalho em pequeno grupo, sendo que aquelas que representarem um maior interesse educacional para o grupo serão processadas. Uma delas será aberta presencialmente e a nova síntese realizada a distância. Uma outra terá abertura e nova síntese realizadas no mesmo encontro presencial.

Os relatos devem focalizar uma experiência ou vivência da prática do especializando, relacionada à ativação de processos de mudança em sua instituição, que represente um incidente crítico, tanto no sentido de um desafio, como de uma conquista. Cada especializando deve trazer em seu relato dados relevantes dos contextos político-gerencial, educacional e de cuidado à saúde, apresentando o desafio, as dificuldades e/ou conquistas.

De modo especial, essa atividade requer o desenvolvimento e a expansão da capacidade de observação e de registro e interpretação de fatos, eventos e distintas explicações. Requer, ainda, a caracterização dos atores envolvidos na situação e de suas perspectivas, recursos e interesses. O relato deve estimular a curiosidade dos demais especializandos que avaliarão a relevância e pertinência de cada um em relação às necessidades de aprendizagem do grupo.

O grupo, com o apoio do tutor, deverá selecionar o relato que deseja explorar, nos momentos presenciais, observando a necessidade de



tempo para a busca de informações. Após a seleção do relato que será explorado, o processamento ocorre segundo os mesmos referenciais e etapas apresentados para o trabalho com as situações-problema elaboradas pelos autores do curso.

Cada especializando deve anexar todas as narrativas por ele elaboradas no seu portfólio, uma vez que elas serão particularmente discutidas com o orientador de aprendizagem e facilitador, visando à construção de uma trajetória orientada à ampliação das possibilidades de ativação de processos de mudança no respectivo contexto.

Em relação aos relatos da prática dos especializando, deverão ser selecionados, no mínimo, três relatos. A elaboração das novas sínteses desses relatos poderá ser realizada tanto nos momentos presenciais como a distância, se necessário.

6.1.3 Atividades do curso para envio pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem

Como uma das formas de acompanhamento do especializando durante o Curso, as contribuições individuais, elaboradas a partir da busca ativa; das discussões geradas nos fóruns e chats; e do estudo autodirigido com o objetivo de responder às questões de aprendizagem geradas pelo processamento das situações-problema e dos relatos de prática; bem como as atividades que subsidiem o aprendizado do especializando, deverão ser incluídas no Portfólio individual, sendo que parte destas deverá ser postada na ferramenta **Envio de Atividades**, disponível no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA.

Os passos para executar o envio de atividades estão descritos no *Caderno do Aluno: orientações para o ambiente virtual de aprendizagem*. Além disso, o especializando preencherá e postará pelo **Envio de Atividades**, o Instrumento 1A (Anexo 7.5) que objetiva registrar sua avaliação a respeito do desenvolvimento do curso e do desempenho do tutor, conforme tempos pactuados no grupo. Para a avaliação de desempenho do especializando, o tutor preencherá o Instrumento 2 (Anexo 7.6), e dialogará com especializando, que o postará pelo **Envio de atividades**. Também fará parte da avaliação do especializando a análise do Portfólio individual e impresso, como descrito no item sobre a avaliação dos especializando.

Conforme apresentado a seguir, a avaliação de desempenho do especializando e do Curso será realizada por um processo permanente em diversas instâncias de espaço e tempo, com a utilização de vários instrumentos e registros. Cabe ressaltar que o AVA é um ambiente de aprendizagem utilizado por cursos de natureza metodológica e sistema de avaliação diversos. Por conta disso, para manter a coerência com o processo de avaliação deste Curso (descrito no item 6.2), as atividades enviadas no AVA pelo especializando, ainda que obrigatórias, não serão pontuadas com notas/conceitos separadamente, mas registradas pelo tutor como atividades realizadas corretamente, constituindo-se parte do processo de avaliação formativa. Cada atividade postada pelo especializando será comentada pelo tutor e no registro da nota no AVA será inserido o conceito 0 (zero). Isto porque o que contará como avaliação de processo é o Instrumento 2, preenchido pelo tutor e dialogado com o especializando, e a análise do portfólio individual e impresso. A ambos, o tutor atribuirá o conceito (entendido como código) 10 (dez), equivalendo a '**atingiu expectativas**'; ou o conceito 5,9 (cinco vírgula nove) para o registro de '**precisa melhorar**', relativo ao desempenho do especializando no período avaliado.



Outra atividade obrigatória a ser postada no AVA no Terceiro Movimento é o Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), que será avaliado segundo essa mesma lógica: o tutor atribuirá o conceito (entendido como código) 10 (dez), equivalendo a '**atingiu expectativas**'; ou o conceito 5,9 (cinco vírgula nove) para o registro de '**precisa melhorar**'. Ao final do Curso, será titulado o especializando que for avaliado no Instrumento 2, na análise do portfólio individual e impresso e no TCC com o conceito 10 (dez), equivalendo a '**atingiu expectativas**'.

6.2 Avaliação

Os conceitos e as práticas avaliativas são componentes indissociáveis do projeto pedagógico do curso. Seja pela criação de oportunidades para aprender com a prática, pela construção de critérios, pela criação de novas possibilidades de agir ou pela necessidade de compreender os resultados das políticas públicas de educação na saúde de forma

integral, a avaliação estará dotada de um forte componente pedagógico; de um elevado potencial para favorecer a aprendizagem dos sujeitos a respeito de si mesmos e de seu entorno social.

A tese que afirma que podemos aprender a partir de nossas experiências, com nossos erros e acertos, é o lugar de onde partimos para formular a avaliação do Curso.

Procurando olhar para os processos e para os resultados, a fim de compreender os avanços e as limitações das práticas que compõem o Curso, propomos uma avaliação sistemática em diversas instâncias de espaço-tempo. Um processo que produza informações que ajudem os diversos interessados a compreenderem o que aconteceu e por que, para, dentro das possibilidades, superar limitações, potencializar avanços e criar novas alternativas.

O processo de avaliação prioriza e estabelece critérios que levem em consideração uma construção ética em torno dos valores dos sujeitos implicados com o Curso e com políticas de educação na saúde. Assim, ela será sensível, contextualizada em sua responsabilidade, flexível em sua estrutura metodológica, dinâmica em relação a si mesma e criativa na integração de todos esses elementos ao desenvolvimento do Curso como um todo.

Para além de utilizar a avaliação como ferramenta para medir, comparar e julgar, o que se pretende aqui é atribuir à avaliação um lugar privilegiado no processo permanente de construção e reconstrução das ações do Curso e da produção de resultados a ele relacionados. O processo de avaliação quer encontrar e conhecer os fenômenos para além de medi-los; quer compreendê-los e localizá-los para além de compará-los, quer permiti-los e renová-los para além de julgá-los.

Para buscar estas essências, alguns princípios são aqui anunciados, na expectativa de que à medida que a interação entre os atores do curso se aprofunde, novos elementos venham compor a avaliação. São eles:

-
- O processo de avaliação é construído a partir dos objetivos claramente explicitados na proposta do curso e estes deverão referenciar a seleção das evidências necessárias à apreensão do alcance da proposta. Não se trata de um processo orientado por perguntas de “especialistas”, mas sim com base nas demandas ético-políticas dos sujeitos envolvidos com a consolidação do projeto pedagógico em questão.
 - O processo de avaliação fundamenta-se na transparência, sendo realizado com a responsabilidade necessária à avaliação de uma política pública.
 - O processo de avaliação tem natureza permanente.
 - O processo de avaliação é participativo, opera em diferentes níveis de diálogo e construção a fim de que os diversos sujeitos envolvidos sejam apoiados em seus processos de compreensão das ações e em suas aprendizagens e decisões.
 - O processo de avaliação recorre de maneira explícita ao perfil de competência que constitui o núcleo do projeto pedagógico do curso.

A avaliação está estruturada segundo três componentes. Ainda que na prática do curso estes sejam componentes organicamente interdependentes, eles estão aqui identificados a fim de explicitar seus focos de avaliação. São eles:

- O componente **processo pedagógico do curso** compreende a avaliação: do mérito e relevância do perfil de competência definido para o curso; dos métodos de ensino-aprendizagem presenciais e a distância; da qualidade da participação dos especializandos; do desempenho de orientadores de aprendizagem e tutores e dos elementos estruturais que compõem o processo de ensino-aprendizagem.
- O componente **desenvolvimento dos especializandos** compreende a avaliação em relação ao perfil de competência explicitado no projeto pedagógico do curso, inclusive a atuação do especializando em seu cenário de origem.
- O componente **produtos e desdobramentos do curso** compreende a avaliação e repercussões nas instituições de ensino, nos espaços locais e regionais de produção de ações de formação de profissionais de saúde.



6.2.1 A avaliação do curso

As atividades presenciais e a distância, a dinâmica de estudos de situações-problema e casos da prática, o uso da tecnologia, o papel dos tutores, os materiais utilizados, entre outros, compõem o foco avaliativo neste componente (instrumentos 1A e 1B) e permitem explorar depoimentos e fazer inferências sobre o processo pedagógico do curso.

Também serão realizadas ações de acompanhamento e avaliação dos momentos de Educação Permanente dos tutores e análise dos relatórios dos tutores sobre os trabalhos com os pequenos grupos.

A avaliação do curso terá natureza integradora, ou seja, compreenderá o conjunto de relações entre todos os elementos e atores envolvidos, produzindo assim informação que ajude a que o mérito e a relevância do programa sejam compreendidos e compartilhados da melhor maneira possível.

6.2.2 A avaliação dos especializandos

A avaliação dos especializandos é prioritariamente formativa, o que implica ter foco permanente no processo de construção da competência, considerando o perfil descrito no projeto pedagógico do curso. Será baseada:

- no desempenho do especializando nos trabalhos em pequenos grupos que ocorrerão durante os momentos presenciais e a distância (Instrumento 2);
- na análise do portfólio individual e impresso que deverá resultar na elaboração de uma Proposta de Atuação na sua “aldeia”, no formato de um trabalho de conclusão de curso – TCC;

O instrumento de avaliação do especializando nos momentos presenciais e a distância (Instrumento 2) representa uma síntese de vários desempenhos avaliados nesse componente (Anexo 7.6). Consideran-

do-se o desenvolvimento do curso com três movimentos, que incluem os três momentos presenciais e a distância, o especializando irá analisar e discutir com seu tutor as avaliações formativas recebidas. A avaliação somativa do desempenho do especializando, como síntese dos três movimentos do curso, será construída pela análise de tendência do desenvolvimento e construção de competência, à luz do perfil estabelecido no projeto pedagógico.

A avaliação do portfólio, realizada nos momentos presenciais, em período agendado pelo orientador/tutor com cada especializando, e a distância, também está referendada no perfil de competência objetivado e na orientação para a elaboração da Proposta de Atuação (Anexos 7.8 e 7.9).

A avaliação da Proposta de Atuação que corresponde ao trabalho de conclusão de curso – TCC irá considerar a análise e reflexão sobre limites e possibilidades da atuação do ativador na direção das mudanças intencionadas, segundo o contexto de cada instituição, e deverá contemplar os elementos e aspectos formais necessários à apresentação e registro do trabalho, visando à certificação.

A regulamentação utilizada para fins da gestão acadêmico-legal do Curso respeita o Regimento Geral da Pós-Graduação *Lato Sensu* da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fiocruz, instituição responsável pela emissão dos certificados de conclusão do curso e correspondente titulação (Anexo 7.11).

A análise (dialogada e qualitativa) dos instrumentos: portfólio do especializando, registro do desempenho dos especializando nas atividades presenciais e a distância, bem como da Proposta de Atuação/TCC determinará a **aprovação ou reprovação** do especializando, cumprindo o processo de avaliação acadêmica. A aprovação fica vinculada à obtenção do **conceito A** (atingiu expectativas) em cada um dos instrumentos. A reprovação corresponde ao **conceito D**.





6.2.3 Instrumentos da avaliação

O sistema de gestão acadêmica recebe cópia das avaliações realizadas nos instrumentos específicos para registro e sistematização desse processo (Quadro 6). Todos os envolvidos no processo avaliativo também recebem cópias que devem ser anexadas aos respectivos portfólios (Anexo 7.7). O portfólio do grupo é de responsabilidade do tutor.

Quadro 6 Instrumentos de avaliação segundo componentes, fontes e momentos de aplicação

Foco	Como	Propósitos gerais e quem
Curso	Análise quantitativa e qualitativa do Instrumento 1A	Registro e levantamento de informações relacionadas ao desenvolvimento do curso e a percepção do especializando sobre o desempenho do tutor. Especializandos preenchem instrumento 1A.
	Análise quantitativa e qualitativa do Instrumento 1B	Registro e levantamento de informações relacionadas ao desenvolvimento do curso e a percepção do tutor sobre o processo educacional do grupo. Tutores preenchem instrumento 1B.
Especializandos	Análise quantitativa e qualitativa do Instrumento 2	Registro e avaliação do desempenho de cada especializando no processo de construção coletiva de saberes, à luz do perfil de competência. Tutores preenchem instrumento 2.
Tutores	Análise quantitativa e qualitativa do Instrumento 2	Registro e avaliação do desempenho de cada tutor no processo de facilitação da construção coletiva de saberes, à luz do perfil de competência. Orientadores de Aprendizagem preenchem instrumento 2.
Educação Permanente	Observação participante dos encontros de Educação Permanente	Registro e avaliação do desempenho de cada tutor no processo de facilitação da construção coletiva de saberes, à luz do perfil de competência. Orientadores de Aprendizagem preenchem instrumento 2.
Educação a distância	Observação da Educação a Distância	Registro e identificação, pela gestão acadêmica, de facilidades e dificuldades no desenvolvimento das atividades realizadas nos momentos a distância.

6.2.4 O processo de análise das informações

Devido à complexidade das informações, o processo de análise e interpretação dos dados, com propósitos avaliativos, será guiado pelos princípios da triangulação. Por triangulação entendemos o confronto entre: (a) diferentes perspectivas analítico-interpretativas; (b) distintos instrumentos de coleta de informação; e (c) diversos informantes.

Nesse sentido, será feito um diálogo com as abordagens quantitativa e qualitativa ao longo do processo da avaliação. Em termos quantitativos serão empregados procedimentos descritivos e analíticos para a construção dos dados. Já no que se refere à abordagem qualitativa, baseado em princípios hermenêutico-dialéticos, o caminho será o da descrição e análise das informações para a interpretação do contexto, das razões e das lógicas de falas, ações e conjunto de interrelações (Gomes; Souza; Minayo; Silva, 2005).

6.2.5 A produção de informações

Todo o processo de avaliação deverá ser orientado para garantir e proteger a identidade dos participantes do processo, a quem será solicitado o consentimento informado, por meio de um termo específico. Nos relatórios e documentos escritos será garantida a proteção à identidade das fontes. Os dados coletados serão sintetizados sob a forma de relatórios, sendo que os relatórios detalhados estarão disponíveis no ambiente virtual do curso.

6.3 A Coordenação e a gestão acadêmica

A coordenação de um projeto de curso de educação a distância deve estar integrada aos demais processos da instituição (MEC, 2002)², visando assim garantir que o aluno de um curso a distância tenha as



² MEC_ Relatório da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância – agosto de 2002



mesmas condições e suporte que o aluno de um curso presencial. O processo de gestão envolve um conjunto de decisões assumidas a fim de obter um equilíbrio dinâmico entre objetivos, meios e atividades acadêmico-administrativas.

É da responsabilidade da coordenação do curso responder, perante a Coordenação Geral da Educação a Distância, por todos os elementos envolvidos no curso, sejam atores (especializando, tutores, orientadores de aprendizagem) em seus desempenhos, seja a análise dos resultados obtidos, tais como: índices que demonstrem que os objetivos propostos foram atingidos.

Visando a atingir dos objetivos propostos para o Curso, a equipe de coordenação acompanhará a inserção de dados, transformando-os em indicadores, analisando-os, sugerindo mudanças no processo (se for o caso), desde a seleção/matriculação até a emissão do diploma de cada especializando.

É da competência da secretaria acadêmica recebimento e emissão de documentação, conferência da mesma e dos dados cadastrais dos alunos, matrícula e emissão de certificado conforme as normas contidas no Regimento de Ensino da Ensp/Fiocruz para os cursos de Especialização.

A coerência entre as intenções e os gestos, considerando o ritmo e a dinamicidade próprios de cada proposta de curso, precisa de **apoio de procedimentos legais de autorização e reconhecimento**, da forma de organização das turmas, do sistema virtual que registra e armazena dados relativos aos aspectos acadêmicos, da manutenção dos mecanismos de comunicação on-line, entre muitos outros requeridos pela gestão da EAD/Ensp/Fiocruz.

A Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fiocruz é credenciada por meio da Portaria 1725 de 12/06/2002, publicada no DOU de 13/06/2002, seção 1, página 14 e republicada no DOU de 14/10/2002, seção 1, página 74, retificada no DOU de 21/10/02, seção 1, página

19. O curso obedece ao disposto na Lei 9.394/96, o Decreto 2.494/98 e da Portaria MEC nº 301/98, tendo o certificado o mesmo valor que o do curso presencial.



O Curso sendo promovido na modalidade semipresencial e com uma **execução descentralizada**, por meio de polos municipais, requer dos gestores de educação a distância a construção, desde a concepção à organização, de sistemas de acompanhamento apropriados às suas especificidades.

Os processos de tutoria, acompanhamento e avaliação do especializando, relações entre os diferentes participantes: tutores, especializandos, coordenadores, orientadores, dentre outros, precisam ser gerenciados e supervisionados, com a inserção devida dos registros necessários para a convalidação do processo de aprendizagem, que permitirá a elaboração dos documentos pertinentes à certificação. Para tal são necessários:

- Bancos de dados, contendo cadastro dos diferentes participantes: tutores, especializandos, coordenadores, orientadores;
- Sistema de gestão dos atos acadêmicos tais como registros de resultados de todas as avaliações e atividades realizadas pelo especializando.

O ambiente virtual utilizado no curso, para que o aluno obtenha as informações de que necessitará, será acessado por meio do Portal do Curso de Especialização em Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde no endereço **www.ead.fiocruz.br** e denominar-se-á Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, projetado na plataforma de ensino VIASK, de acesso restrito aos participantes das turmas e grupos constituídos, por meio do qual se dará a interação, construção coletiva, envio e publicações eletrônicas, etc. Parte integrante do material do curso, o *Caderno do aluno: orientações para o ambiente virtual de aprendizagem*, oferece todas as funcionalidades do AVA. Consulte-o sempre.



Cabe lembrar que o curso é oferecido por meio de polos descentralizados pelas regiões do país. Em razão dessa característica organizacional, os polos e suas equipes constituem o primeiro nível de contato do especializando com a coordenação do curso. E da coordenação com o especializando, mediados pela tutoria e pela figura do tutor presencial, localizado nos polos municipais. Esta organização possibilita à coordenação promover o acompanhamento e controle desta caminhada, gerando informações qualitativas e quantitativas que possibilitem aos seus atores alcançar os objetivos desejados.

Após o deferimento da matrícula ocorrido no transcurso da 1ª Oficina presencial, a coordenação e os orientadores de aprendizagem desenvolverão uma série de iniciativas compartilhadas com os polos no sentido de orientar cada grupo constituído sobre as práticas acadêmicas que também utilizam os ambientes virtuais. Dentre essas práticas destacam-se desde já aquelas voltadas para o desempenho do especializando nos **trabalhos em pequenos grupos** que ocorrerão durante os momentos presenciais e a distância (instrumento 2) e a análise do **portfólio individual** e impresso que deverá resultar na elaboração de uma **Proposta de Atuação** na sua “aldeia”, no formato de um **trabalho de conclusão de curso – TCC**.

Convidamos para a leitura atenta dos Anexos 7.10 e 7.11, pois, além de esclarecedora, permitirá a compreensão das **bases legais e acadêmicas** que sustentam a execução deste curso, o que, certamente, é do interesse de todos nós.

Ressaltamos que na Resolução 01/2007 – Anexo 7.10, “os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos a distância deverão incluir, necessariamente, **provas presenciais e defesa presencial individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso**”. Desse modo, na proposta que estamos desenvolvendo, as atividades educativas presenciais que comporão o portfólio individual e o Plano de Atuação em cada “aldeia”, cumprirão estes papéis, sob permanente e individualizada relação tutor-aluno.

Destacamos, também, o Regimento Geral da Pós-graduação *Lato Sensu* da Fundação Oswaldo Cruz, no qual está regulamentado que “cada curso deverá definir as condições mínimas de rendimento do aluno, com a adoção do seguinte sistema de conceitos para avaliar o seu aproveitamento global, considerando-se o conceito C ou seu equivalente em notas como critério mínimo para aprovação”.



Entende-se que este sistema possibilita a contextualização das condições mínimas de rendimento do aluno às naturezas dos cursos ofertados, para o alcance do aproveitamento global. O que permite a consideração do crescimento processual – análise da tendência – e o reconhecimento do aproveitamento global dentro do intervalo representado pelos conceitos A e D.

A natureza da formação promovida nesse curso, baseada na constituição de competência resultante da prática político-profissional reflexivamente questionada, fundamentada em múltiplos campos do conhecimento que sustentam as ações político-gerenciais, educacionais e do cuidado em saúde, para além da dimensão técnica, visa um agir estratégico e contextualizado, cuja avaliação requer a observação de um percurso mínimo.

Entende-se que tal processo não pode coadunar-se com gradações fragmentárias e que pouco podem expressar sobre o contexto, limites e possibilidades de ação e crescimento demonstrado pelos atores de mudanças situados.

Diante disso, optou-se pelo **conceito A** para representar a avaliação do desempenho, processualmente conquistado, construído, evidenciado e observado como uma tendência global, retratado na expressão **atingiu as expectativas** refletidas pelo Perfil de Competência.

O **conceito D** representará o nível de distanciamento das expectativas acima referidas, retratando um momento em que a expressão **precisa melhorar** remete para necessidades que, no tempo e processo ofertados, não foram passíveis de serem atingidas.



Cremos que o esforço conjunto dos especializandos e equipes técnico-administrativas e pedagógicas dos polos municipais resultará na produção dos sentidos e significados traduzidos para os dados acadêmicos, construindo e assegurando a proposta político-pedagógica e o atendimento às demandas de formação de profissionais de saúde que visam ao fortalecimento do SUS.



7. Anexos

7.1 Termo de referência para a construção das situações-problema

1. Aspectos gerais:

- 1.1 Considerar que a formulação e condução do Curso de Ativação da Mudança, como estratégia política de transformação da realidade, orienta-se explicitamente por um projeto ético-político para a sociedade: o compromisso inalienável da universidade brasileira com a construção do SUS e seus princípios de universalidade, integralidade e equidade e com a defesa da vida;
- 1.2 Levar em conta, também, que existem múltiplos projetos ético-políticos e interesses conflitantes em disputa na sociedade;
- 1.3 Ter coerência com a concepção pedagógica do curso que considera que a realidade pode ser apreendida por meio de situações-problema. Essa concepção utiliza a representação dessas situações-problema como estímulo à ampliação da capacidade de transformar a prática profissional;
- 1.4 Considerar a natureza complexa da realidade que as situações-problema representam, evitando reducionismos e simplificações;
- 1.5 Para uma maior aproximação com as situações reais e seus contextos político-gerencial, educacional e de cuidado à saúde, as situações-problema procurarão expressá-los no sentido de estimular o desenvolvimento de capacidades mobilizadoras de mudança nestas três dimensões.

2. Aspectos específicos na apresentação da situação:

- 2.1 Título: estímulo à curiosidade de modo que atraia o interesse para abrir o problema. Evitar emitir pré-julgamentos ou títulos que antecipem o que será abordado no problema diminuindo as possibilidades ou restringindo interpretações;
- 2.2 Texto: O formato deve ser claro, de leitura agradável, que prenda a atenção. Deve-se evitar a explicitação de conceitos e concepções de modo a permitir o surgimento de dúvidas, polêmicas, diferentes interpretações. As situações-problema devem ser suficientemente abertas, trazendo elementos que incomodem e estimulem o desejo de aprender e favoreçam o levantamento de questões em torno das capacidades que se espera desenvolver;
- 2.3 Contexto relevante e pertinente que favoreça o estabelecimento de conexões com as realidades das escolas brasileiras formadoras de profissionais de saúde, dos serviços de saúde e da sociedade;

-
- 2.4 Abordagem de contextos que favoreçam a exploração dos distintos desempenhos estabelecidos para as áreas político-gerencial, educacional e de cuidado à saúde.

7.2 Termo de referência para o relato das situações da prática

1. Aspectos gerais:

- 1.1 Relato de uma experiência ou vivência da prática que representa um incidente crítico para o especializando, tanto no sentido do requerimento de novas capacidades e, portanto, um desafio, como no sentido da mobilização adequada e oportuna de capacidades existentes e, portanto, uma conquista;
- 1.2 Considerar a natureza complexa da realidade que as situações-problema representam, evitando reducionismos e simplificações. Para uma abordagem ampliada, os relatos devem considerar os contextos político-gerencial, educacional e de cuidado à saúde, sempre que possível;
- 1.3 Considerar que existem múltiplos projetos ético-políticos e interesses conflitantes em disputa na sociedade e que essas distinções devem estar refletidas no relato de uma situação particular, por meio da expressão direta das ideias divergentes e das distintas posições;
- 1.4 Contexto relevante e pertinente que favoreça o estabelecimento de conexões com outras realidades das escolas brasileiras formadoras de profissionais de saúde, dos serviços de saúde e da sociedade;
- 1.5 Ter coerência com a concepção pedagógica do curso que considera que a realidade pode ser apreendida por meio da reflexão e teorização a partir de situações da prática. Essa concepção utiliza a representação dessas situações como estímulo à ampliação da capacidade de transformar a prática profissional.

2. Aspectos específicos:

- 2.1 Cabeçalho: identificação da atividade e da data de apresentação (ex: Relato de situação da prática dd/mm/ano);
- 2.2 Texto: redação clara, que prenda a atenção e que seja de leitura agradável e interessante. Restringir o relato a, no máximo, uma página digitada, formato A4, letra arial tamanho 11 e espaçamento 1,5. Imprimir dez cópias, sem identificação.
- 2.3 Narrativa que traga o local, o particular com seu contexto e especificidades, para uma reflexão coletiva que possibilite generalizações.

7.3 Papel do facilitador e do especializando no trabalho em pequeno grupo

O facilitador tem o papel fundamental de mediar o processo ensino-aprendizagem. Segundo Paulo Freire (1996), para exercer esse papel o docente precisa mostrar respeito aos saberes dos educandos, ética e estética, reflexão crítica sobre a prática, aceitação do novo, criticidade e capacidade para produzir e construir novos saberes.

Sabe-se que a satisfação das pessoas vincula-se às expectativas. Para tanto, há a necessidade de uma postura de percepção e de diálogo por parte do facilitador e a capacidade deste entender diferentes expectativas definidas pela história e identidade cultural de cada participante do processo educacional. O facilitador tem a responsabilidade de favorecer o desenvolvimento de capacidades dos especializando, à luz do perfil de competência desejado e a partir dos saberes prévios de cada um. Para tanto deve:

- promover a curiosidade e criticidade;
- reconhecer que o processo é inacabado;
- respeitar a autonomia do educando;
- mostrar responsabilidade, tolerância e bom senso;
- integrar intenção e gesto;
- comprometer-se com a educação como forma de intervenção no mundo.

Foco do papel do facilitador

- **Manter o processo ensino-aprendizagem focado nos educandos e no trabalho:**
 - preservando um ambiente estimulante e respeitoso;
 - ouvindo e encorajando a participação de todos;
 - cuidando para que o grupo permaneça com foco do trabalho.
- **Favorecer o desenvolvimento de capacidades dos especializando segundo perfil de competência:**
 - estimulando a construção de esquemas de conhecimento da forma mais correta e rica possível, por meio:

-
- a) de perguntas abertas e/ou da solicitação de explicações;
 - b) da verificação da compreensão (interpretação e extrapolação).
- estimulando o desenvolvimento do pensamento estratégico e crítico, por meio da:
- a) análise de cenários, atores (aliados e opositores) e recursos;
 - b) análise de ameaças e oportunidades;
 - c) análise de obstáculos e facilidades.

Foco do processo ensino-aprendizagem, orientado ao desenvolvimento de capacidades de:

- identificar o problema;
- formular hipóteses e analisar estrategicamente o problema;
- relacionar, constantemente, as discussões do grupo com a situação-problema e com situações semelhantes encontradas na realidade;
- elaborar as questões de aprendizagem para melhor explicar o problema;
- utilizar as novas informações para a construção de novos significados;
- elaborar planos de intervenção;
- avaliar planos de intervenção;
- fazer auto-avaliação e avaliação dos demais participantes do trabalho em pequeno grupo.

7.4 Como fazer e receber críticas

A crítica efetiva:

- deve referir-se ao desempenho da pessoa e não à pessoa;
- deve abordar tanto os aspectos considerados como fortalezas quanto as áreas que merecem atenção.

1. A crítica deve ser apresentada de forma descritiva

A descrição de suas próprias reações e percepções sobre o desempenho do outro, ao invés de apenas sintetizar como inadequado ou bom, permite ao outro uma posição menos defensiva, podendo utilizar os comentários para analisar pertinência e relevância.

2. A crítica deve ser específica

Uma avaliação geral sobre o desempenho do outro não permite que esta pessoa reconheça qual parte ou qual área merece atenção especial e melhoria, segundo a perspectiva do avaliador. Portanto, quanto maior a especificidade ou a utilização de exemplos, maior a possibilidade de entendimento e discussão de outras perspectivas.

3. A crítica deve focalizar o que pode ser melhorado

A possibilidade de melhorar uma ação ou trabalho estimula a pessoa a continuar progredindo. Desta forma, é importante apontar inicialmente as áreas sob as quais a pessoa tenha maior controle.

4. A crítica solicitada tem maior impacto

O retorno tem maior impacto quando aquele que o recebe pode formular as perguntas ou questões sobre as quais ele/ela gostaria de uma apreciação.

5. O significado atribuído à avaliação deve ser compreendido

A intenção não corresponde, necessariamente, à repercussão. Portanto, é fundamental que aquele que faz a avaliação pergunte sobre o significado de seus comentários para aquele que os recebe.

6. A crítica deve levar em consideração as expectativas tanto daquele que avalia como daquele que a recebe

A avaliação que fazemos sobre o desempenho de uma pessoa reflete o que pensamos e sentimos em relação à específica ação ou trabalho desenvolvido. Portanto, é fundamental que as expectativas tornem-se claras e conhecidas e que acima de tudo possam ser discutidas abertamente e analisadas segundo sua pertinência e adequação.

7.5 Avaliação do curso

Instrumento 1A. Avaliação do Curso pelo Especializando

Este documento destina-se ao registro das opiniões do especializando, sobre o desenvolvimento do curso visando sua melhoria. Deverão estar referenciadas ao projeto pedagógico descrito no Caderno do Especializando. Agradecemos desde já sua colaboração, que é essencial para essa avaliação.

Polo: _____	Grupo: _____	Data: _____
Nome (opcional): _____		

1. Na sua perspectiva, quais as facilidades e dificuldades do curso que mais têm contribuído para o desenvolvimento das atividades propostas nos momentos presenciais? Por favor, cite exemplos específicos.
2. Na sua perspectiva, quais as facilidades e dificuldades do curso que mais têm contribuído para o desenvolvimento das atividades propostas nos momentos vivenciados a distância? Por favor, cite exemplos específicos.
3. Avalie as situações-problema selecionadas. Justifique, focalizando o estímulo para o desenvolvimento de capacidades à luz do perfil de competência e de suas necessidades de aprendizagem.

Situação-problema: _____

3.1 Avaliação da Situação-problema: () Atingiu expectativas () Não atingiu
--

4. Avalie o relato da prática selecionado. Justifique, focalizando o estímulo para o desenvolvimento de capacidades à luz do perfil de competências e de suas necessidades de aprendizagem.

Relato da prática: _____

4.1 Avaliação do relato da prática: () Atingiu expectativas () Não atingiu
--

5. Na sua perspectiva, como tem sido a atuação do tutor no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, nas atividades presenciais? Justifique e faça sugestões de melhoria.

5.1 Avaliação do desempenho: () Atingiu expectativas () Precisa Melhorar
--

6. Na sua perspectiva, como tem sido a atuação do tutor no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, no ambiente virtual? Comente a especificidade dessa atuação a distância.

6.1 Avaliação do desempenho: () Atingiu expectativas () Precisa Melhorar
--

7. Comentários adicionais e sugestões

8. Avaliação Geral do Curso: () Atingiu expectativas () Não atingiu

Instrumento 1B. Avaliação do Curso pelo Orientador de Aprendizagem/Tutor

Este documento destina-se ao registro das opiniões do especializando, orientador de aprendizagem e tutor sobre o desenvolvimento do curso visando sua melhoria. Deverão estar referenciadas ao projeto político-pedagógico descrito no Caderno do Especializando. Agradecemos desde já sua colaboração, que é essencial para essa avaliação.

Polo: _____	Grupo: _____	Data: _____
Nome (opcional): _____		

1. Na sua perspectiva, quais as facilidades e dificuldades do curso que mais têm contribuído para o desenvolvimento das atividades propostas nos momentos presenciais? Por favor, cite exemplos específicos.
2. Na sua perspectiva, quais as facilidades e dificuldades do curso que mais têm contribuído para o desenvolvimento das atividades propostas nos momentos vivenciados a distância? Por favor, cite exemplos específicos.
3. Avalie as situações-problema selecionadas. Justifique, focalizando o estímulo para o desenvolvimento de capacidades à luz do perfil de competência e de suas necessidades de aprendizagem.

Situação-problema: _____

3.1 Avaliação da Situação-problema: () Atingiu expectativas () Não atingiu

4. Avalie os relatos da prática selecionados. Justifique, focalizando o estímulo para o desenvolvimento de capacidades à luz do perfil de competência e de suas necessidades de aprendizagem.

Relato da prática: _____

4.1 Avaliação do relato da prática: () Atingiu expectativas () Não atingiu

5. Na sua perspectiva como foi o desenvolvimento do grupo? Justifique.
6. Comente como você se sentiu orientando o trabalho de grupo e os portfólios e quais as necessidades que você teria para aprimorar o seu trabalho e o do grupo no momento a distância e no presencial.
7. Comentários adicionais e sugestões

8 Avaliação Geral do Curso: () Atingiu expectativas () Não atingiu

7.6 Avaliação do desempenho do especializando e do tutor

Instrumento 2. Avaliação do Especializando e do Tutor

Este documento destina-se ao registro sobre o desenvolvimento educacional do especializando e do tutor, abordando o processo ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de competência. As avaliações deverão ter como referência o projeto pedagógico descrito no Caderno do Especializando.

Polo: _____	Grupo: _____	Data: _____
Nome (opcional): _____		

1. Como tem sido o respeito ao pacto de trabalho, tanto nas atividades presenciais como a distância?
2. Que elementos demonstram o desenvolvimento do especializando/tutor no trabalho presencial? Justifique e apresente exemplos específicos.
3. Que elementos demonstram o desenvolvimento do especializando/tutor no trabalho a distância? Justifique e apresente exemplos específicos.
4. Como tem sido o desenvolvimento de capacidade do especializando/tutor considerando as áreas de competência político-gerencial, educacional e de cuidado à saúde? Quais recomendações deveriam ser feitas para o alcance de melhorias?
5. Comentários do especializando/tutor

6. Avaliação Geral do Curso:	☐ Atingiu expectativas	☐ Precisa Melhorar
-------------------------------------	--	--

Assinatura do Especializando/tutor

Assinatura do Tutor/Orientador de aprendizagem

7.7 Instrumentos e fluxos de avaliação

Instrumento	Quem Responde	O Quê Avalia	Procedimento	Local de Divulgação
1A Avaliação do curso	1A Especializando	O Curso e o desempenho do tutor	Especializando e tutor preenchem, eletronicamente, o instrumento e encaminham para a equipe de coordenação do curso em local específico no AVA	Instrumento 1A: Portfólio do grupo Instrumento 1B - avaliação do curso e do grupo: Portfólio do polo UAB
1B Avaliação do curso	1B Tutor	O curso, o desenvolvimento do grupo e sua autoavaliação	Equipe de coordenação do curso identifica e consolida as tendências	Consolidado de tendências: reuniões de Educação Permanente
2 Avaliação do especializando e do tutor	Tutor e orientador de aprendizagem	Desempenho do especializando e do tutor nas atividades presenciais e a distância.	Tutor e orientador de aprendizagem preenchem, eletronicamente, o instrumento e enviam respectivamente para o especializando e tutor tomarem ciência. No encontro presencial subsequente, tutor e orientador de aprendizagem, respectivamente, discutem com o especializando e tutor e concluem a versão final do instrumento. Tutor e orientador de aprendizagem enviam a versão final do instrumento para a equipe de coordenação, via AVA	Encontros individuais com os especializando e tutores. Especializando - Arquivado no portfólio impresso do especializando e enviado via AVA para registro. Tutor - Arquivado no portfólio impresso do tutor e enviado para o orientador de aprendizagem, via AVA.
3 Relatório das reuniões de Educação Permanente	Orientador de aprendizagem	Encontros de Educação Permanente	O responsável elabora a síntese da atividade e envia a versão eletrônica para a equipe de coordenação do curso. Equipe de coordenação elabora síntese interpretativa.	Reuniões de Educação Permanente Portfólio nacional
4 Relatório de Acompanhamento de EAD	Gestão Acadêmica	Desenvolvimento dos momentos a distância	A Coordenação identifica e consolida as tendências, por amostragem.	Reuniões de Educação Permanente

Legenda

AVA: Ambiente Virtual de Aprendizagem – Viask; EAD: Educação a distância

7.8 Portfólios reflexivos

O portfólio reflexivo constitui-se em um conjunto de registros realizados pelo especializando e também pelo respectivo tutor/orientador de aprendizagem a respeito das vivências no processo de ensino-aprendizagem, durante o curso.

Sínteses sobre o processamento das situações-problema, relatos das situações da prática do especializando, análises sobre o respectivo contexto local, iniciativas e ações orientadas à ativação de processos de mudança em sua organização de origem e quaisquer outros registros considerados significativos ao processo de formação do especializando e de orientação e avaliação do orientador, deverão ser registrados no portfólio. O portfólio também constitui a base para a elaboração da Proposta de Atuação que representa, formalmente, o Trabalho de Conclusão de Curso, a partir de sua trajetória no curso e intervenção na realidade de sua instituição ou cenário de origem.

Haverá espaços individuais de problematização e orientação entre especializando e facilitadores (orientadores de aprendizagem ou tutores) durante os momentos presenciais e acompanhamento a distância das atividades acordadas nesses encontros.

As análises e reflexões devem tomar como referência o perfil de competência definido no Projeto Pedagógico do Curso, considerando potencialidades e limitações em cada uma das áreas de competência, assim como sugestões para ampliar o desenvolvimento de capacidades do ativador para a interpretação dos respectivos contextos e para a elaboração de propostas de atuação visando à sensibilização, adesão e comprometimento dos sujeitos e da instituição com os processos de mudança na formação superior de profissionais de saúde.

7.9 A construção do portfólio reflexivo

A construção do Portfólio Reflexivo do ativador de mudança tem como fonte de elementos as motivações, inquietações, produções e reflexões do especializando ao longo do curso, articuladas de modo criativo e alinhadas às três áreas de competência: político-gerencial, educacional e de cuidado à saúde (Figura 3 deste Caderno). A elaboração do portfólio reflexivo ganha movimento a partir da imagem em espiral (Figura 4 deste Caderno), que sugere um caminho para o processamento das situações-problema e dos relatos de prática, configurado por sucessivas e contínuas aproximações do ativador em relação ao objeto em foco.

O ativador de mudança segue (re)conectando ideias na espiral, do começo para o fim, do centro para o início, e compõe o mosaico das aprendizagens produzidas, das vivências experimentadas, numa perspectiva de permanente elaboração individual e coletiva.



7.10 Resolução nº 1 do CNE/CES, de 8 de junho de 2007*

Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o disposto nos arts. 9º, inciso VII, e 44, inciso III, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CES nº 263/2006, homologado por Despacho do Senhor Ministro da Educação em 18 de maio de 2007, publicado no DOU de 21 de maio de 2007, resolve:

Art. 1º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos por instituições de educação superior devidamente credenciadas independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, e devem atender ao disposto nesta Resolução.

§ 1º Incluem-se na categoria de curso de pós-graduação *lato sensu* aqueles cuja equivalência se ajuste aos termos desta Resolução.

§ 2º Excluem-se desta Resolução os cursos de pós-graduação denominados de aperfeiçoamento e outros.

§ 3º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* são abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação ou demais cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino.

§ 4º As instituições especialmente credenciadas para atuar nesse nível educacional poderão ofertar cursos de especialização, única e exclusivamente, na área do saber e no endereço definidos no ato de seu credenciamento, atendido ao disposto nesta Resolução.

Art. 2º Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, por área, ficam sujeitos à avaliação dos órgãos competentes a ser efetuada por ocasião do credenciamento da instituição.

Art. 3º As instituições que ofereçam cursos de pós-graduação *lato sensu* deverão fornecer informações referentes a esses cursos, sempre que solicitadas pelo órgão coordenador do Censo do Ensino Superior, nos prazos e demais condições estabelecidos.

Art. 4º O corpo docente de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, deverá ser constituído por professores especialistas ou de reconhecida capacidade técnico-profissional, sendo que 50% (cinquenta por cento) destes, pelo menos, deverão apresentar titulação de mestre ou de doutor obtido em programa de pós-graduação *stricto sensu* reconhecido pelo Ministério da Educação.

Art. 5º Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, têm duração mínima

* Resolução CNE/CES 1/2007. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de junho de 2007, Seção 1, pág. 9. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf

de 360 (trezentas e sessenta) horas, nestas não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Art. 6º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância somente poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União, conforme o disposto no § 1º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos a distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Art. 7º A instituição responsável pelo curso de pós-graduação *lato sensu* expedirá certificado a que farão jus os alunos que tiverem obtido aproveitamento, segundo os critérios de avaliação previamente estabelecidos, sendo obrigatório, nos cursos presenciais, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência.

§ 1º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação *lato sensu* devem mencionar a área de conhecimento do curso e serem acompanhados do respectivo histórico escolar, do qual devem constar, obrigatoriamente:

- I - relação das disciplinas, carga horária, nota ou conceito obtido pelo aluno e nome e qualificação dos professores por elas responsáveis;
- II - período em que o curso foi realizado e a sua duração total, em horas de efetivo trabalho acadêmico;
- III - título da monografia ou do trabalho de conclusão do curso e nota ou conceito obtido;
- IV - declaração da instituição de que o curso cumpriu todas as disposições da presente Resolução; e
- V - citação do ato legal de credenciamento da instituição.

§ 2º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, na modalidade presencial ou a distância, devem ser obrigatoriamente registrados pela instituição devidamente credenciada e que efetivamente ministrou o curso.

§ 3º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, que se enquadrem nos dispositivos estabelecidos nesta Resolução terão validade nacional.

Art. 8º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogados os arts. 6º, 7º, 8º, 9º, 10, 11 e 12 da Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, e demais disposições em contrário.

ANTÔNIO CARLOS CARUSO RONCA

7.11. Regimento Geral da Pós-graduação Lato Sensu da Fundação Oswaldo Cruz

1. Dos Objetivos e da Organização Geral

1.1. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* têm por objetivo qualificar profissionais para funções especializadas necessárias à sociedade. Pressupõem formação prévia na área, ou em área correlata, uma vez que são voltados para a complementação, a ampliação e o aprofundamento do nível de conhecimento teórico-prático em um determinado domínio do saber, sendo desenvolvidos para atender a realidades concretas do mercado de trabalho e conferindo certificado a seus concluintes.

1.2. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) somente poderão ser oferecidos nas modalidades Especialização, Residência, Aperfeiçoamento, Capacitação Profissional em Serviço, e Atualização. Todos esses cursos integram o Programa de Formação Permanente de Profissionais para Ciência, Tecnologia e Saúde da Fiocruz, assinalando sua função estratégica de órgão de Estado comprometido com o aperfeiçoamento de Recursos Humanos para o Sistema Único de Saúde (SUS). Essas diversas modalidades de pós-graduação podem ser cursadas de modo complementar, pois mesmo um profissional altamente especializado necessita atualizar-se, aperfeiçoar-se e tomar conhecimento de novas técnicas.

1.2.1. Os cursos de **Especialização** têm um objetivo teórico-prático-profissional específico: aprofundar conhecimentos e habilidades em um setor definido de uma ampla área do saber e da profissão, não abrangendo o campo total do saber em que se insere a especialidade e promovendo competências. Direccionados à capacitação nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico, estes cursos têm duração mínima de 360 horas, não computando o tempo de estudo, individual ou em grupo, sem assistência docente e aquele destinado à elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

1.2.2. Os programas de **Residência** constituem uma modalidade de ensino de pós-graduação *lato sensu* sob a forma de curso de especialização, caracterizada por treinamento em serviço, em regime de tempo integral, sob supervisão e orientação profissional, na forma da legislação em vigor no país.

1.2.3. Os cursos de **Aperfeiçoamento** têm o objetivo de prover reformulação parcial ou aprimoramento de conhecimentos e habilidades em um determinado setor do conjunto de saberes, ampliando habilidades e atitudes que complementam um dado perfil técnico-profissional. Têm como meta atualizar os participantes dentro de uma mesma especialidade e possuem duração mínima de 180 horas.

1.2.4. Os cursos de **Capacitação Profissional em Serviço** são caracterizados por treinamento em serviço, sob planejamento, supervisão e orientação profissional especializada, e têm por finalidade a capacitação e o aprimoramento de conhecimentos, técnicas e habilidades necessárias ao desempenho de profissionais de nível superior. Possuem carga horária livre, com um mínimo de 40 horas.

1.2.5. Os cursos de **Atualização** têm o propósito de apresentar e discutir inovações técnico-científicas ou culturais nas áreas de atuação institucionais. Têm carga horária mínima de 30 horas.

2. Da Instalação e do Funcionamento dos Cursos

2.1. Os cursos de que trata o Capítulo 1 serão programados pelas Unidades da Fiocruz, que ficarão responsáveis por seu planejamento, programação, orçamento, fonte(s) de financiamento, credenciamento, seleção, acompanhamento e/ou execução e avaliação.

2.2. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* não necessitam autorização para funcionamento por parte da CAPES, de acordo com o artigo 6º da Resolução CES/CNE 01/2001.

2.3. A realização dos cursos oferecidos por esta Instituição poderá ocorrer na própria sede; de forma descentralizada, nas Unidades regionais da Fiocruz; ou em convênio com outras instituições.

2.4. A implantação de um curso de pós-graduação *lato sensu* será incentivada quando se tratar de atender às necessidades das instituições integrantes do SUS e dos profissionais envolvidos na atenção à saúde do país ou nas questões profissionais e técnicas da área da ciência e tecnologia em saúde. Em qualquer circunstância, estará condicionada a:

- a) disponibilidade de recursos materiais e financeiros;
- b) condições apropriadas de qualificação e dedicação do corpo docente na área de concentração do curso;
- c) aprovação da Câmara Técnica ou da Coordenação de Ensino da Unidade na qual o curso será realizado.

2.5. O credenciamento de cursos de que trata o artigo 1 deverá contemplar, no mínimo, as seguintes especificações:

- a) Denominação do curso
- b) Modalidade: Especialização, Residência, Aperfeiçoamento, Capacitação Profissional em Serviço, Atualização
- c) Nome do Departamento/Centro/Núcleo/Laboratório responsável
- d) Nome e titulação do coordenador

-
- e) Períodos de início e finalização do curso
 - f) Perfil da clientela/público-alvo
 - g) Objetivos: geral e específicos
 - h) Modelo pedagógico adotado e regime de trabalho dos alunos
 - i) Ementa das disciplinas/módulos/blocos temáticos, com respectivas cargas horárias e docente responsável pelo programa
 - j) Regime escolar, discriminando:
 - período de inscrição (início e término);
 - documentos exigidos para inscrição;
 - critérios de seleção e matrícula;
 - limite de vagas;
 - sistema de avaliação.

2.6. A coordenação didática dos cursos de pós-graduação *lato sensu* deverá ser exercida por um ou mais docentes titulados (mestrado ou doutorado), ressalvados os casos de notório saber ou notória especialização reconhecidos por instituição acadêmica ou pela instância de credenciamento da Unidade.

2.7. Os cursos de especialização deverão ser constituídos de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) de mestres e doutores do total do corpo docente (orientadores, coordenadores, professores, supervisores), de acordo com a Resolução CES/CNE 01/2001.

3. Da Estrutura Acadêmica

3.1. Todos os cursos referidos neste Regimento são destinados a portadores de diploma de nível superior, de preferência engajados em atividades profissionais.

3.2. As cargas horárias de cada um deles, especificadas no Capítulo 1, serão expressas através de créditos, correspondendo a 15 horas teóricas e/ou 30 horas práticas.

3.3. Os cursos de especialização e aperfeiçoamento deverão dedicar pelo menos 80% de suas cargas horárias ao conteúdo específico, podendo o restante do tempo ser ocupado com matérias complementares.

3.3.1. Fica a critério das Câmaras Técnicas de Ensino/Coordenações de Ensino de cada Unidade da Fiocruz a definição do modelo pedagógico (blocos temáticos, disciplinas, módulos, etc.) a ser utilizado nos cursos de especialização e aperfeiçoamento.

3.3.2. As Câmaras Técnicas de Ensino/Coordenações de Ensino de cada Unidade da Fiocruz

também definirão a obrigatoriedade ou eletividade dos temas de conteúdo dos cursos de especialização e aperfeiçoamento.

3.4. Os coordenadores dos cursos de especialização e aperfeiçoamento poderão autorizar o aproveitamento de disciplinas realizadas pelo aluno em instituições idôneas, sob as seguintes condições:

- a) guardar coerência com o currículo do curso;
- b) ter carga horária e conteúdos compatíveis;
- c) não ultrapassar 1/3 (um terço) do total dos créditos/carga horária do curso correspondente.

3.5. Cada curso deverá definir as condições mínimas de rendimento do aluno, com a adoção do seguinte sistema de conceitos para avaliar o seu aproveitamento global, considerando-se o conceito C ou seu equivalente em notas como critério mínimo para aprovação:

- A- Excelente — (equivalente a notas entre 9,0 e 10,0)
- B- Bom — (equivalente a notas entre 7,5 e 8,9)
- C- Regular — (equivalente a notas entre 6,0 e 7,4)
- D- Insuficiente — (equivalente a notas menores que 5,9)

4. Dos Diplomas e Certificados

4.1. Faz jus ao certificado o aluno que satisfizer aos requisitos mínimos constantes da regulação específica de cada curso, que necessariamente deverá conter:

- a) frequência mínima estipulada: nos cursos presenciais, pelo menos 75% de frequência, de acordo com a Resolução do CNE/CES n. 1, de 03 de abril de 2001;
- b) critérios de avaliação definidos, conforme regulamentado nos itens 2 e 3 deste Regimento.

4.2. Para o nível Especialização, exigir-se-á monografia ou trabalho de conclusão de curso, conforme a Resolução do CNE/CES n. 1, de 03 de abril de 2001.

4.2.1. O mesmo é recomendável para os cursos nos níveis Atualização e Aperfeiçoamento.

4.3. A Secretaria Acadêmica da Unidade na qual se realizarem os cursos deverá proceder ao registro e à expedição dos certificados, diplomas e, quando couber, históricos escolares.

4.4. O histórico escolar deverá conter:

- a) a relação das disciplinas, sua carga horária, a nota ou conceito obtido pelo aluno, e o nome e a qualificação do professor por ela responsável;
- b) período e local em que foi ministrado o curso e sua duração total em horas;
- c) o título da monografia ou do trabalho de conclusão do curso, o nome do orientador, e a nota ou conceito de aprovação, no caso de cursos de especialização;
- d) indicação do ato legal de credenciamento da instituição, no caso de cursos ministrados a distância.

4.5. Os diplomas e certificados dos cursos de pós-graduação *lato sensu* deverão ser designados pela modalidade (Especialização, Aperfeiçoamento, Curso de Capacitação Profissional em Serviço, Atualização) e pela área específica estudada, e assinados pelo Diretor da Unidade e pelo Coordenador do Curso.

4.6. Os certificados de conclusão dos cursos terão validade nacional.

5. Disposições Gerais

5.1. O presente Regimento está de acordo com a Resolução do CNE/CES n. 1, de 03 de abril de 2001; com as orientações básicas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu* emitidas pela CAPES em dezembro de 1994; e com a Resolução n. 1, de 06 de junho de 1994, do Plano de Carreira em Ciência e Tecnologia.

5.2. As Câmaras Técnicas/Coordenações de Ensino das Unidades deverão adequar os regulamentos internos de seus cursos a este Regimento no prazo de 6 (seis) meses, a partir da data de sua aprovação.

5.3. Os casos não previstos no Regimento Geral serão resolvidos pela Câmara Técnica de Ensino da Fiocruz.

Observações:

1. A Resolução do CNE/CES n. 1, de 08 de junho de 2007, estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização.



8. Referências

AUSUBEL, D; NOVAK, JD; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana; 1980.

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

BELLONI, ML. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. In: *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, XXIII, 78, abr. 2002.

COLL, C. *Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. São Paulo: Ática, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, R; SOUZA, ER; MINAYO, MCS; SILVA, CFR. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, MCS; ASSIS, SG; SOUZA, ER. (orgs). *Avaliação por triangulação de métodos*. Editora Fiocruz, Rio de Janeiro, 2005, pp. 185-221.

GRONLUND, NE. *Assessment of student achievement*. 6th ed. Boston: Allyn and Bacon; 1998.

HAGER, PE; GONCZI, A. What is competence? *Medical Teacher* 18(1):3-15, 1996.

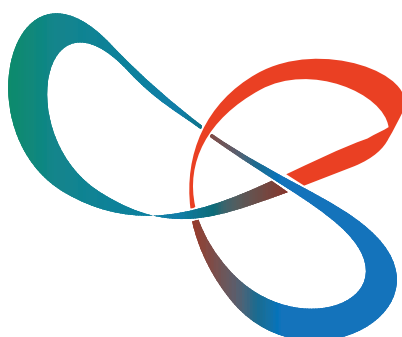
HERNÁNDEZ, D. Políticas de certificación de competencias em América Latina. In: CINTERFOR. *Competencia Laboral y valorización del aprendizaje*. Montevideo: Cinterfor/OIT. Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional, nº. 152, 2002.

LIMA, VV. Avaliação de competência nos cursos médicos. In: MARINS JJN; REGO. S; LAMPERT, JB; ARAÚJO, GC. (orgs.) *Educação Médica em Transformação: instrumentos para a construção de novas realidades*. São Paulo: ABEM/HUCITEC, 2004.

RAMOS, MN. *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, ECO. Representações de alunos e docentes sobre as práticas de cuidado e de formação: uma avaliação de experiência de mudança em escolas médicas. Rio de Janeiro; 2003. *Tese de Doutorado* – UERJ - Instituto de Medicina Social.

Formato: 21 x 29,7cm
Tipologias: Tahoma, Garamond, BakerSignet BT
e DellaRobbia BT
Capa: Papel Supremo 250gm
Miolo: Papel Printmax 90gm
Ctp Digital: Ediouro Gráfica e Editora
Impressão e acabamento: Ediouro Gráfica e Editora
Rio de Janeiro, dezembro de 2014



ISBN 978-85-61445-21-8



9 788561 445218



Ministério da
Educação

Ministério da
Saúde

