

Ministério da Saúde

**FIOCRUZ**

Fundação Oswaldo Cruz

Vice-Presidência de Educação, Informação e Comunicação

2021

# Projeto de Formação de Docentes da Fiocruz: em busca de novos pa- drões de ensino aprendizagem para as Escolas de Saúde

**RELATÓRIO FINAL**

**Vice-Presidência de Educação, Informação e Comunicação (VPEIC/Fiocruz)**

**Direção Geral de Educação (CGE/VPEIC/Fiocruz)**

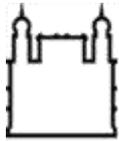
Relatório final

**Projeto de Formação de Docentes da Fiocruz: em busca de novos  
padrões de ensino aprendizagem para as Escolas de Saúde**

Coordenação: Maria Cristina Rodrigues Guilam (CEG/VPEIC/Fiocruz)

Coordenação Adjunta: Tânia Celeste Matos Nunes (CEG/VPEIC/Fiocruz)

Maio 2021



Ministério da Saúde

**FIOCRUZ**

Fundação Oswaldo Cruz

Vice-Presidência de Educação, Informação e Comunicação

**“Se quer ir rápido, vá sozinho.  
Se quer ir longe, vá acompanhado”**

*(Provérbio popular)*

A todos que, em alguma medida, contribuíram para a realização deste projeto, os nossos mais sinceros agradecimentos.

## **Equipe do projeto**

**Coordenação Geral:** Maria Cristina Rodrigues Guilam (CGE/VPEIC/Fiocruz)

**Coordenação Adjunta:** Tânia Celeste Matos Nunes (CGE/VPEIC/Fiocruz)

### **Curso Piloto**

- Coordenação: Maria Cristina Rodrigues Guilam (CGE/VPEIC/Fiocruz)
- Coordenação Adjunta: Tânia Celeste Matos Nunes (CGE/VPEIC/Fiocruz)
- Coordenação Acadêmica: Yansy Aurora Delgado Orrillo (Nutes/UFRJ)

### **Coordenação Pedagógica**

- Eliana Claudia Otero (UFRJ)
- Tânia Celeste Matos Nunes (CGE/VPEIC/Fiocruz)
- Terezinha de Lisieux Quesado Fagundes (UFBA)

### **Coordenação de Pesquisa**

- Gustavo de Oliveira Figueiredo (Nutes/UFRJ)
- José Reinaldo Martinez-Fernández (g-Pafiu/UAB)
- Tânia Celeste Matos Nunes (CGE/VPEIC/Fiocruz)
- Terezinha de Lisieux Quesado Fagundes (UFBA)
- Yansy Aurora Delgado Orrillo (Nutes/UFRJ)

### **Coordenação das Parcerias**

- Gustavo de Oliveira Figueiredo (Nutes/UFRJ)
- José Reinaldo Martinez Fernández (g-Pafiu/UAB)

### **Pesquisadores**

- Anna Ciraso-Cali (g-Pafiu/UAB)
- Eliana Claudia Otero (UFRJ)
- Gustavo de Oliveira Figueiredo (Nutes/UFRJ)

- Jane Mary Guimarães (UFSB)
- Jordi Garcia-Orriol (g-Pafiu/UAB)
- José Reinaldo Martinez-Fernández (g-Pafiu/UAB)
- Tânia Celeste Matos Nunes (CGE/VPEIC/Fiocruz)
- Terezinha de Lisieux Quesado Fagundes (UFBA)
- Vera Lucia Kodjaoglanian (LAIS/UFRN)
- Yansy Aurora Delgado Orrillo (Nutes/UFRJ)

#### **Equipe Técnico Administrativa**

- Alex Bicca (CGE/VPEIC/Fiocruz)
- Ângela Maria Ribeiro (CGE/VPEIC/Fiocruz)
- Danielle Santos (CGE/VPEIC/Fiocruz)

#### **Relatório Final**

- Ana Beatriz Marinho de Noronha (EPSJV/Fiocruz)

## Apresentação

*Ainda sob o impacto da vivência proporcionada pela rica experiência do 'Projeto de Formação Pedagógica de Docentes: em busca de novos modelos de ensino aprendizagem para as Escolas de Saúde', decidimos apresentá-la a todos, por meio desta publicação que, ao reunir um registro cuidadoso de todas as etapas pelas quais passamos, com dados, análises e reflexões, representa um convite ao compartilhamento de ideias que conformaram os diferentes momentos vivenciados com estudos, experimentações, arquiteturas e muita emoção.*

*A abertura para o novo e o alto compromisso e engajamento com as questões sociais são características da Fiocruz desde os primeiros anos do Século XX, envolvendo-se desde então com a formação de profissionais para o sistema de saúde, integrada à produção de conhecimento e à relação com a sociedade, tomando esses desafios como elementos de construção de elos que instituem redes, com inúmeros projetos em cooperação.*

*Na produção desse curso não foi diferente. A formação docente é um tema vibrante, com demandas históricas, algumas iniciativas anteriores e reiteradas recomendações em artigos, reuniões e debates, onde se coloca o tema da qualidade da educação, ou quando se discute a necessidade de atualização dos profissionais docentes e das instituições educativas, para enfrentar os grandes desafios da contemporaneidade. Devemos considerar que essa também é uma demanda de muitas Universidades, Escolas, órgãos governamentais de condução das políticas públicas dessa área, dada a velocidade das transformações do mundo moderno, e que incidem sobre os modos de viver, trabalhar, ensinar e aprender, com repercussões evidentes no campo da educação.*

*A Formação de Docentes foi um objeto comum identificado pelo Ministério da Saúde, em seus órgãos de condução das políticas de Educação para a Saúde e pela Fiocruz através da sua Vice-Presidência de Educação, Informação e Comunicação, mobilizando entendimentos pela busca por um modelo adequado às necessidades manifestas, mediante acordo de cooperação firmado no final de 2017 e que teria como principal atividade a oferta, em 2020 de um curso piloto presencial, em nível de aperfeiçoamento.*

*A chegada da pandemia de Covid-19, que trouxe perplexidade para todos os setores da vida e das instituições, provocou o cancelamento do curso presencial e a elaboração de uma nova oferta na modalidade a distância. Mais uma vez, a abertura para o novo trouxe a possibilidade de proceder as alterações por meio da adoção de novas práticas pedagógicas ancoradas em novas tecnologias, o que também permitiu a ampliação de clientela, inclusive para alunos de outros países, com mudanças na programação, mediante entendimentos entre os órgãos promotores e posteriormente com seus parceiros das Redes de Ensino da Saúde.*

No processo de reconfiguração do curso nasceram, entre muitas outras coisas, os Seminários Interdisciplinares, que abriram espaço para debates de temas candentes da Educação, da Educação em Saúde e das Políticas Públicas, com temáticas relacionadas ao exercício da docência em instituições públicas de saúde.

Os inúmeros documentos produzidos no âmbito do projeto e as diversas atividades realizadas revelam o caráter multifacetado da formação de docentes e dos temas da educação a ela relacionados. Por outro lado, sua forma de organização e execução conferiu solidez às experiências pedagógicas diversas, em interação com as pessoas que a elas se associaram. Os debates realizados em diversos espaços, por sua vez, possibilitaram o surgimento de ideias inovadoras para o prosseguimento dessa experiência, com destaque para o Seminário de Compartilhamento, organizado em sessões de ampla participação.

Finalizamos o projeto com a sensação de dever cumprido e com a certeza de que o trabalho realizado abre amplas perspectivas de continuidade do diálogo instalado em torno do tema da formação docente, agora acrescido de muitos atores e instrumentos para prosseguir com uma ação organizada, mediada pelas instituições promotoras e pelos parceiros, e com novos instrumentos que favorecem a abertura de novos caminhos, de novos consensos e de novas possibilidades para o compartilhamento de experiências desse tema, entre as instituições e as redes em ação.

Nosso convite, portanto, é para que você acompanhe conosco os processos avaliativos que indicaram erros e acertos, todos eles permeados por um clima de muita criatividade, entusiasmo e busca pela qualidade de uma formação de docentes sólida, inclusiva e madura para as instituições de ensino da saúde, reconhecidos os elementos de dificuldade e as necessidades de superação impostas pela conjuntura a partir de março de 2020. É para que você mergulhe no conhecimento dessa experiência, onde certamente vai se deparar com as emoções que atravessaram as diversas etapas desse projeto e compreender, nas sucessivas avaliações, os caminhos que foram construídos para abrir espaços para as atividades que se sequenciaram, numa conjuntura difícil, mas desafiadora.

*Maria Cristina Rodrigues Guilam*

Coordenadora Geral de Educação da Fiocruz e coordenadora do Projeto

*Tânia Celeste Matos Nunes*

Coordenadora adjunta do Projeto

## SUMÁRIO

Índice de ilustrações .....	5
Abreviaturas e siglas .....	6
1. Introdução .....	9
2. Um projeto com múltiplos componentes.....	12
2.1. Antecedentes .....	13
2.2. Objetivos do projeto .....	16
2.3. A construção de consensos .....	18
2.3.1. A Oficina de Consensos .....	18
2.4. Pesquisas quali e quanti: conhecendo os docente e alunos da Fiocruz .....	30
2.4.1. A pesquisa quali: identidade, trabalho e formação docente .....	31
2.4.2. A pesquisa quanti: conscientização, fortalecimento e mudança .....	38
2.5. O Curso Piloto presencial.....	51
2.5.1. Objetivos do curso .....	53
2.5.2. Programação das sessões mensais (corpo do curso) .....	54
2.5.3. Equipe do curso piloto .....	59
2.5.4. Do presencial ao virtual .....	60
3. O curso piloto mediado por tecnologias .....	62
3.1. Os objetivos do curso.....	65
Objetivo geral .....	65
Objetivos específicos.....	65
3.2. A reformulação do curso piloto no contexto da pandemia .....	65
3.3. Distribuição de carga horária do Curso Piloto .....	68
3.4. Cronograma de oferta .....	69
3.5. O processo seletivo.....	70

3.6. Coordenadores e docentes do curso .....	72
3.7. A gestão operacional do curso.....	75
4. Movimento 1: Aprendizagem Significativa e metodologias ativas .....	78
4.1. A aula inaugural .....	79
4.2. A abordagem metodológica do Movimento 1 .....	83
4.3. Dispositivos pedagógicos.....	86
4.3.1. Contratualização.....	86
4.3.2. Construção de mapas analíticos .....	87
4.3.3. Viagem educacional .....	87
4.3.4. Aprendizagem baseada em equipes - TBL.....	88
4.3.5. Processamento de situação problema .....	88
4.3.6. As plenárias.....	89
4.3.7. Simulação de retorno avaliativo.....	89
4.3.8. Instalação de avaliação .....	89
4.3. Avaliação e sugestões .....	90
4.3.1. Sobre a participação dos alunos .....	90
4.3.2. Sobre o Movimento 1.....	90
4.3.3. Recomendações para a formação docente na Fiocruz .....	93
5. Movimento 2 e o Curso Internacional: interdisciplinaridade das Ciências Humanas e Sociais .....	95
5.1. O 'Curso Internacional sobre a Interdisciplinaridade das Ciências Sociais e Humanas para a Formação Docente em Saúde' .....	97
5.2. Os webinários .....	99
5.3. Avaliação e sugestões .....	103
5.3.1. Sobre o Movimento 2 .....	104

5.3.2. Recomendações para a formação docente na Fiocruz .....	106
6. Movimento 3: aprender a aprender e aprender a viver.....	108
6.1. Metodologia de trabalho.....	109
6.2. Avaliação do Movimento 3 .....	112
7. O Movimento 4: uma avaliação prospectiva .....	115
7.1. Metodologia da Oficina de Trabalho .....	116
7.2. Consolidação do trabalho final e encerramento do Movimento 4.....	119
8. Sessão de encerramento .....	122
8.1. A plenária.....	123
8.2. Considerações sobre a experiência do Curso Piloto.....	127
9. O Seminário de Compartilhamento .....	130
9.1. Dia 18.04.2021 – Primeiro dia do Seminário.....	131
9.1.1. Sessão de Abertura .....	131
9.1.2. Mesa ‘Recuperando, refletindo e compartilhando o Projeto de Formação Pedagógica de Docentes e o Curso Piloto’ .....	132
9.1.3. Palestra ‘A Pedagogia das Conexões e as práticas técnicas e culturais dos novos tempos’ - Bruno Olivatto.....	143
9.1.4. Mesa ‘O significado da formação docente para as redes de ensino da Saúde’ .....	149
9.2. Dia 19.04.2021 - Segundo dia do Seminário .....	156
9.2.1. Apresentação e debate ‘Pesquisas, vivências e aprendizagens no Projeto de Formação de Docentes: o feito e o por fazer’ .....	156
9.2.2. Plenária ‘As Redes em movimento: tecendo vínculos e estabelecendo possibilidades de interação’ .....	167
9.2.3 A ‘nuvem de palavras’: .....	175
10. Curso de especialização ‘Formação e trabalho docente na saúde’.....	176

10.1. Bases político pedagógicas e metodológicas.....	177
10.2. Objetivos do curso .....	182
10.3. Núcleos temáticos.....	182
11. Considerações finais.....	186

## **ANEXOS ELETRÔNICOS**

ANEXO 1 – [Boas práticas na formação docente do ensino superior em saúde – a questão do ensino aprendizagem](#)

ANEXO 2 – [Formação de docentes de nível superior – uma revisão de literatura nas publicações científicas](#)

ANEXO 3 – [Patrones de aprendizaje: una compilación](#)

ANEXO 4 – [Aprendizagem significativa](#)

ANEXO 5 – [Sociologia da Educação: em busca de caminhos teórico e metodológico para referencial em tempos de transição](#)

ANEXO 6 – [Questionário-Quanti-Docentes](#)

ANEXO 7 – [Questionário-Quanti-Estudantes](#)

ANEXO 8 – [Lista de participantes do Seminário de Compartilhamento](#)

ANEXO 9 – [Bibliografia do Curso de Especialização](#)

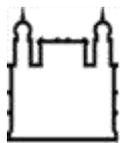
## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Quadro síntese da Oficina de Consensos .....	28
Figura 2 – Dimensões de análise e categorias teóricas .....	32
Quadro 1 – Síntese dos padrões de aprendizagem (modelo Pafiu) .....	43
Gráfico 1 – Distribuição da amostra segundo o segmento dos sujeitos .....	44
Gráfico 2 – Distribuição da amostra segundo o gênero e as origens dos sujeitos .....	45
Gráfico 3 – Distribuição dos docentes segundo a titulação .....	45
Gráfico 4 – Distribuição dos docentes segundo o tempo de experiência no Ensino .....	46
Gráfico 5 – Distribuição dos docentes segundo o tempo de experiência em Pesquisa.	46
Gráfico 6 – Distribuição dos docentes segundo o tempo de experiência técnica .....	47
Gráfico 7 – Distribuição dos docentes segundo o tempo de experiência em Gestão .....	47
Figura 3 – O desenho do Curso Piloto mediado por tecnologias.....	62
Figura 4 – Temas abordados no Movimento 2 .....	95
Gráfico 8 – Visualizações dos vídeos dos seminários até 16/04/2021 .....	98
Figura 5 – O Curso Piloto (formato remoto).....	134
Quadro 2 – Síntese de análises e comentários dos participantes do Seminário de Compartilhamento .....	168
Figura 6 – Nuvem de palavras – Seminário de Compartilhamento. ....	175

## ABREVIATURAS E SIGLAS

Abrasco	- Associação Brasileira de Saúde Coletiva
APG-Fiocruz	- Associação de Pós-Graduandos da Fiocruz
AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
Capes	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ceap	- Centro de Estudos e Assessorias Pedagógicas
CGE	- Coordenação Geral de Educação - VPEIC/Fiocruz
CGTI	- Coordenação-Geral de Gestão de Tecnologia de Informação - Fiocruz
COC	- Casa de Oswaldo Cruz - Fiocruz
Conass	- Conselho Nacional de Secretários de Saúde
CPA	- Comissão Própria de Avaliação
CPA	- Comissão Própria de Avaliação - Fiocruz
CVF	- Campus Virtual da Fiocruz
Deges	- Departamento de Gestão da Educação na Saúde - MS
Ensp	- Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca - Fiocruz
EPSJV	- Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - Fiocruz
ESP-MT	- Escola de Saúde Pública de Mato Grosso
ESP-RS	- Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul
Farmanguinhos	- Instituto de Tecnologia em Fármacos - Fiocruz
Fiocruz	- Fundação Oswaldo Cruz
Gereb	- Gerência Regional de Brasília - Fiocruz

g-Pafiu	- Grupo de Pesquisa, Ensino e Intervenção em Padrões de Aprendizagem e Formação Investigadora na Universidade - UAB
IAM	- Instituto Aggeu Magalhães
Icict	- Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde - Fiocruz
ICTB	- Instituto de Ciência e Tecnologia em Biomodelos - Fiocruz
IFF	- Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira - Fiocruz
INCQS	- Instituto Nacional de Controle de Qualidade em Saúde - Fiocruz
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INI	- Instituto Nacional de Infectologia Evandro Chagas - Fiocruz
IOC	- Instituto Oswaldo Cruz - Fiocruz
ISC	- Instituto de Saúde Coletiva - UFBA
ISC/UFBA	- Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia
LAIS	- Laboratório de Inovação Tecnológica em Saúde - UFRN
MS	- Ministério da Saúde
Nutes	- Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde - UFRJ
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PDIE	- Plano de Desenvolvimento Institucional da Educação - Fiocruz
PPP	- Projeto Político Pedagógico
RedEscola	- Rede Brasileira de Escolas de Saúde Pública
Renasf	- Rede Nordeste de Formação em Saúde da Família



Ministério da Saúde

**FIOCRUZ**

Fundação Oswaldo Cruz

Vice-Presidência de Educação, Informação e Comunicação

RESP-AL	- Escolas de Saúde Pública, Centros e Instituições Formadoras em Saúde Pública da América Latina
RETS	- Rede Internacional de Educação de Técnicos em Saúde
RET-SUS	- Rede de Escolas Técnicas do SUS
SGTES	- Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde - MS
SUS	- Sistema Único de Saúde
TED	- Termo de Execução Descentralizada
UAB	- Universidade Autônoma de Barcelona
UEL	- Universidade Estadual de Londrina
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UFPE	- Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	- Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSB	- Universidade Federal do Sul da Bahia
UFSCar	- Universidade Federal de São Carlos
Unimontes	- Universidade Estadual de Montes Claros
UnisBA	- Centro Universitário Social da Bahia
VPEIC	- Vice-Presidência de Educação, Informação e Comunicação - Fio-cruz

## 1. INTRODUÇÃO

Por que formar docentes em saúde? Como formar docentes em saúde? Quem são e como ensinam esses professores? Que conteúdos seriam cruciais para a formação pedagógica do docente da saúde que integradamente educa profissionais técnicos e cientistas?

Historicamente, a docência na área da saúde é exercida por profissionais da área, cujos cursos de graduação geralmente não incorporam a formação para a docência e que, sem oportunidade de acesso a complementações pedagógicas para sua atuação como professores, tendem a reproduzir na sala de aula os modelos tradicionais que vivenciaram em seus próprios percursos formativos. De regra geral, os profissionais de saúde que assumem a docência acabam se tornando professores em seu cotidiano de trabalho, sem a devida reflexão sobre as múltiplas relações – entre o saber pedagógico, o saber científico, o saber que vem do mundo do trabalho, o contexto social e muitos outros fatores – que permeiam a sua prática docente.

Na Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), o quadro não é muito diferente e a existência de um grande número de docentes com reconhecida expertise na área da saúde, mas com muitas demandas por formação pedagógica, acabou dando origem a ideia de se estabelecer um Programa de Formação Pedagógica de Docentes na Instituição. Um programa capaz de levar à superação da visão tradicional da docência limitada à transmissão de conhecimentos e de buscar a atualização permanente quanto às práticas pedagógicas face às novas necessidades e formas de aprender na contemporaneidade, especialmente no contexto de uma instituição com as características, papéis e demandas da Fiocruz, fortemente compromissada com a sociedade e com o fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS), na forma plural que ele foi concebido em 1986.

Nesse sentido, a definição das 'Diretrizes para as atividades de ensino de pós-graduação', em 2014, e a organização do Projeto Político Pedagógico da Fiocruz (2015) potencializaram o processo histórico de avaliação permanente do ensino na Instituição e aprofundou as discussões sobre a possibilidade de construir um programa institucional de apoio às equipes docentes e a todas Unidades, em que fossem contempladas as suas

diferenças, similaridades e as potencialidades existentes. No mesmo ano, a organização do Seminário Saúde, Educação e Sociedade do Futuro, com mais de 800 participantes reforçou a necessidade de atualização permanente dos docentes inseridos nos diversos processos educativos, face as características da vida social contemporânea. Todos esses movimentos, que contribuíram para o sucesso do processo de credenciamento do ensino *lato sensu* junto ao Ministério da Educação (MEC), bem como a realização de outras atividades e a elaboração de outros documentos institucionais relacionados a esse processo, acabaram definindo a proposta, por parte da Vice-Presidência de Educação, Informação e Ensino (VPEIC/Fiocruz), do 'Projeto de Formação de Docentes da Fiocruz: em busca de novos padrões de ensino aprendizagem para as Escolas de Saúde', cujo objetivo era fortalecer a formação pedagógica dos docentes da Fiocruz, bem como de outras instituições parceiras, a fim de melhorar a qualidade da oferta dos cursos *lato sensu* da área da saúde no Brasil.

Em 2016, ao ser apresentado pela primeira vez ao Ministério da Saúde, a proposta teve boa receptividade, pela afinidade com as prioridades estabelecidas pela Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES) naquele momento, dentre as quais destacavam-se a melhoria da formação dos docentes das instituições de formação em saúde integrantes das redes parceiras do Ministério e o fortalecimento de parcerias institucionais indispensáveis à consolidação do SUS em todo território nacional.

Iniciado em 2017, com apoio financeiro do Ministério da Saúde, o projeto foi construído a partir da premissa da indissociabilidade do ensino e da pesquisa na formação de pesquisadores e de profissionais para a saúde, uma marca histórica significativa da educação no âmbito da Fiocruz. A escolha de seus eixos estruturantes – 'aprendizagem significativa/metodologia ativa', 'sociologia da educação' e 'padrões de aprendizagem', também refletiu os compromissos da Instituição com a sociedade e com a inovação, que na área do ensino está relacionada a um permanente repensar das práticas pedagógicas no intuito de fortalecer as aprendizagens significativas, por meio de intervenções, decisões e processos intencionais e sistematizados capazes de produzir mudanças de atitudes de ideias e conteúdos, e que vão muito além da simples introdução de novas tecnologias, metodologias ou recursos no processo ensino-aprendizagem.

E o projeto continuou com a realização de estudos e revisões bibliográficas, fundamentais para a construção de suas bases conceituais; com o estabelecimento de importantes parcerias com a Universidade Autônoma de Barcelona (UAB) e com o Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Nutes/UFRJ), que realizaram as pesquisas com docentes e estudantes dos cursos *lato sensu* da Fiocruz, e com um intenso movimento de construção de consensos no interior da Instituição, passos considerados indispensáveis à organização de um curso piloto para 30 alunos, em nível de aperfeiçoamento e de caráter experimental, a ser ofertado em 2020.

A chegada da pandemia de Covid-19 ao Brasil e todos os efeitos que isso ocasionou na vida cotidiana, acabaram por impedir a realização do curso presencial e demandaram mudanças que antes seriam inimagináveis. Em pouco mais de quatro meses, a proposta original deu lugar a outra, a ser implementada de forma remota, com os mesmos objetivos e a mesma qualidade, em quatro ‘movimentos’ que acabaram se retroalimentando e ganhando um vigor impensável. O curso se multiplicou e, por gestões institucionais da Fiocruz por uma ampliação, um de seus movimentos deu origem ao ‘Curso Internacional sobre a Interdisciplinaridade das Ciências Sociais e Humanas para a Formação Docente em Saúde’, do qual participaram alunos de todo o Brasil e de outros países da América Latina, Europa e África.

A experiência do curso também foi ampliada por meio de um Seminário de Compartilhamento com as Escolas de Saúde das redes parceiras do Ministério da Saúde e da Fiocruz, a fim de promover o debate sobre temas caros à formação docente na contemporaneidade, discutir o modelo construído ao longo do projeto e estabelecer as bases de elaboração de uma proposta de cursos de especialização, bem como trazer novas possibilidades para o trabalho de uma ‘rede de redes de instituições formadoras em saúde’, que possam trabalhar em cooperação e multiplicar os resultados positivos dessa iniciativa, desenvolvida ao longo de quase quatro anos e cujas ‘pedras no caminho’ serviram para delinear novas e promissoras caminhadas.

## 2. UM PROJETO COM MÚLTIPLOS COMPONENTES

### Sobre a Fiocruz

A Fiocruz, que em 2020 completou 120 anos de serviços prestados à sociedade brasileira, é uma instituição estratégica de Estado, vinculada ao Ministério da Saúde.

A Fiocruz agrega 16 unidades técnico-científicas, voltadas para ensino, pesquisa, inovação, assistência, desenvolvimento tecnológico e extensão no âmbito da saúde. Desse conjunto, 11 estão situadas no Rio de Janeiro e cinco em outras unidades da federação (Amazonas, Bahia, Minas Gerais, Paraná e Pernambuco). Também há quatro escritórios em outros estados (Ceará, Mato Grosso do Sul, Piauí e Rondônia), a Gerência Regional de Brasília (Gereb), que representa a Fundação junto a órgãos dos poderes Executivo e Legislativo, instituições públicas, e um escritório em Moçambique, cuja finalidade é articular, acompanhar e avaliar os programas de cooperação em saúde desenvolvido com os países africanos. Quatro unidades técnico-administrativas são responsáveis pelo gerenciamento físico da Fundação, por suas operações comerciais e pela gestão econômico-financeira.

**Fonte:** <https://portal.fiocruz.br/unidades-e-escritorios> (consulta realizada em 22/02/2021).

O Projeto de ensino-pesquisa 'Formação Pedagógica de Docentes na Fiocruz: em busca de um modelo com novos padrões de ensino-aprendizagem para as escolas de saúde' foi construído com o propósito de aperfeiçoar e fortalecer o processo de formação pedagógica dos docentes da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e de outras instituições de formação em saúde no Brasil, especialmente daquelas vinculadas à Rede Brasileira de Escolas de Saúde Pública (RedEscola), à Rede de Escolas Técnicas do SUS (RET-SUS), à Rede Nordeste de Formação em Saúde da Família (Renarf) e à Câmara Técnica do Conselho Nacional de Secretários de Saúde (Conass).

Iniciado em 2017, com apoio financeiro do Ministério da Saúde (TED-192-2017), por meio do Departamento de Gestão da Educação na Saúde da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (Deges/SGTES), o projeto foi uma iniciativa da Vice-Presidência de Educação, Informação e Comunicação da Fundação Oswaldo Cruz<sup>1</sup> (VPEIC/Fiocruz), desenvolvido em parceria com o [grupo Padrões de Aprendizagem e Formação de](#)

---

<sup>1</sup> Cabe à Vice-Presidência de Educação, Informação e Comunicação (VPEIC) coordenar os projetos dirigidos à modernização das práticas pedagógicas e da gestão do conhecimento, bem como promover e apoiar as iniciativas de caráter inovador nas áreas de educação, informação científica e comunicação em saúde. No âmbito da VPEIC, a Coordenação Geral de Educação (CGE) é responsável por acompanhar, articular e fomentar as ações nos diversos níveis e modalidades educacionais ofertadas por suas Unidades e Escritórios. A CGE também representa institucionalmente a Fundação junto aos órgãos de regulação e fomento do ensino, além de cumprir funções técnico-administrativas relacionadas à gestão educacional.

[Investigadores em Universidade](#) (g-Pafiu), vinculado ao Departamento de Psicologia Básica, Evolutiva e de Educação da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), e com o Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Nutes/UFRJ).

## 2.1. Antecedentes

A Fiocruz é a principal instituição não universitária de formação de recursos humanos em saúde no Brasil e também forma quadros para o Sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação, incluindo, entre outras, as áreas de atenção, gestão e vigilância em saúde do Sistema Único de Saúde (SUS). Sua missão<sup>2</sup>, definida em maio de 2012, em seu VI Congresso Interno, explicita o compromisso institucional com o fortalecimento do SUS e com o desenvolvimento científico e tecnológico do país, como caminhos para a redução das desigualdades sociais e consequente melhoria das condições de vida e saúde da população brasileira.

O Relatório Final do VIII Congresso Interno (2017)<sup>3</sup>, por sua vez, define 18 diretrizes relacionadas à política de educação da instituição, dentre as quais: ampliar as ofertas educacionais da Fiocruz, potencializando e criando sinergia entre elas; contribuir para a diminuição das desigualdades regionais em relação à formação de pessoal; atuar na formação dos trabalhadores do SUS, em todos os níveis educacionais, pautada pelas necessidades de saúde da população e garantindo a integração ensino-serviço-comunidade; ampliar o papel da Fiocruz como Escola de Governo na formação para o SUS; investir em abordagens pedagógicas inovadoras favorecendo a articulação interdisciplinar; e fortalecer e ampliar as experiências e práticas de educação a distância, obedecendo a política de acesso aberto.

---

<sup>2</sup> “Produzir, disseminar e compartilhar conhecimentos e tecnologias voltados para o fortalecimento e a consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS) e que contribuam para a promoção da saúde e da qualidade de vida da população brasileira, para a redução das desigualdades sociais e para a dinâmica nacional de inovação, tendo a defesa do direito à saúde e da cidadania ampla como valores centrais”

<sup>3</sup> Disponível em: <https://congressointerno.fiocruz.br/sites/congressointerno.fiocruz.br/files/documentos/VIII%20Congresso%20Interno%20-%20Relat%C3%B3rio%20Final.pdf>

As políticas de gestão de ensino são necessariamente vinculadas com as de pesquisa, de comunicação e informação, de prestação de serviços e entregas de produtos à população (PDI, 2016:53). Dessa forma, o Ensino – pesquisa – extensão, no seu sentido mais amplo, conformam as suas práticas em que a Educação é indissociável do Trabalho e são integradas ao desenvolvimento científico e inovação tecnológica e à formação, qualificação e aperfeiçoamento de pessoal para o setor saúde, tendo em conta as necessidades de saúde e de forma articulada com representações da sociedade civil.

Historicamente, a educação no âmbito da Fiocruz sempre considerou a indissociabilidade do ensino e da pesquisa na formação de pesquisadores e de profissionais para a saúde. A partir de princípios filosóficos e metodológicos inscritos nos pilares epistemológicos, políticos e sociais da Educação, suas ações são implementadas por meio de variadas estratégias e técnicas pedagógicas que buscam atender à diversidade de públicos-alvo, de conteúdos e modalidades de ensino, em vários itinerários formativos e curriculares, bem como, na multidisciplinaridade dos conteúdos, capaz de provocar o enriquecimento mútuo entre práticas profissionais e educativas. (PDI, 2016:97).

A formulação das [Diretrizes para as atividades de ensino de pós-graduação](#), em 2014, a elaboração do [Plano de Desenvolvimento Institucional \(PDI\) da Fiocruz 2016 - 2020](#), a organização do [Projeto Político Pedagógico: unidade com respeito à diversidade](#), a criação da [Comissão Própria de Avaliação](#) (CPA) e a realização de outras atividades relacionadas ao credenciamento do ensino *lato sensu* da Fiocruz junto ao Ministério da Educação (MEC) possibilitaram o aprofundamento de um amplo e histórico processo interno de avaliação do ensino na instituição, bem como de discussões sobre a questão da formação pedagógica de seus docentes.

No decorrer do processo de credenciamento da Escola de Governo Fiocruz, que culminou com a publicação da [Portaria Ministerial nº 331/2017](#), entre muitas outras coisas, foi possível identificar que os esforços docentes engajados na questão dos caminhos, métodos e procedimentos pedagógicos trilhados pela Fiocruz, apesar de serem importantes ainda ocorriam de forma segmentada. Essa constatação, permitiu refletir sobre a possibilidade de construir um programa de formação que incluísse as equipes docentes de

todas as Unidades. Um programa que contemplasse as diferenças, similaridades e potencialidades existentes, bem como permitisse integrar a boas práticas e as experiências reconhecidamente bem-sucedidas.

Outra iniciativa importante naquele momento foi a realização, em agosto de 2015, do Seminário 'Saúde, Educação e Sociedade do Futuro'<sup>4</sup>, que ajudou a fortalecer a ideia de atualização permanente dos docentes inseridos em processos educativos profundamente marcados por características da vida social contemporânea que acabam impondo aos docentes e estudantes uma busca constante de novos caminhos para o binômio ensinar/aprender. Também em 2015, foi feito um primeiro contato com a Universidade Autônoma de Barcelona, dando início aos entendimentos necessários para o estabelecimento de uma parceria que viria a ser considerada fundamental no projeto.

Em 2016, teve início o diálogo com o Ministério da Saúde sobre o financiamento de um projeto que, considerando o contexto e as demandas da área do ensino da Fiocruz, servisse para aprimorar o processo de formação de docentes na instituição bem como fortalecer a estratégia de Escola de Governo. Naquele momento, três fatores concorreram para o sucesso do diálogo, a elaboração da proposta final e a aprovação do projeto pelo Ministério em 2017: afinidade entre as prioridades da proposta apresentada pela Fiocruz e o trabalho desenvolvido pela Deges/SGTES, cujas preocupações com o tema se estendiam a outras escolas e centros formadores em Saúde Pública (estaduais e municipais), bem como às Escolas Técnicas do SUS; o reconhecimento de que nessas instituições, assim como na Fiocruz, a grande maioria dos docentes tem formação inicial em profissões da área da Saúde, muitos têm mestrado e doutorado, mas muito poucos tiveram acesso à uma formação pedagógica específica; e, por fim, a compreensão de que a cooperação e as parcerias institucionais desempenham um relevante papel no fortalecimento de ações em prol da saúde pública e do fortalecimento do SUS em todo território nacional.

---

<sup>4</sup> Os vídeos do seminário estão disponíveis em:  
<https://www.youtube.com/playlist?list=PLvkWxTh4FVJEQAFoUlyiDk9KsJMfqi4ce>

Com a aprovação do projeto pelo Ministério, teve início a elaboração de revisões bibliográficas e de termos de referência sobre os eixos temáticos do projeto – Padrões de aprendizagem, Aprendizagem Significativa e Sociologia da Educação –, bem como o levantamento de documentos institucionais da política de educação da Fiocruz e de outros documentos referentes ao processo de credenciamento da Fiocruz como Escola de Governo em Saúde, coordenado pelo MEC, que incluiu a formação de docentes como um dos indicadores. Também foram aprofundados os trabalhos com os parceiros para a realização das pesquisas propostas no projeto.

O projeto teve como atividade central, a realização de um Curso Piloto, que possibilitasse a reflexão e a experimentação de novos formatos e de estratégias de formação consoantes com os problemas da atualidade e com o avanço do conhecimento relacionado à questão da formação de docentes.

## **2.2. Objetivos do projeto**

Com o objetivo geral de “produzir conhecimentos sobre novos formatos de formação pedagógica docente em saúde e construir uma proposta coerente com as necessidades de formação pedagógica em uma instituição com as características da Fiocruz”, o projeto apresentado ao Ministério da Saúde tinha originalmente sete objetivos específicos:

1. Identificar e sistematizar a produção teórica e experiências bem-sucedidas ao nível nacional e internacional referente às questões da formação pedagógica docente na área da saúde;
2. Definir os termos, entre outros, ‘concepção de aprendizagem’, ‘padrões de aprendizagem’, ‘padrões de ensino’, desafios e metodologias a serem aplicados na prática pedagógica docente em saúde e adotados na proposta formulada;
3. Identificar os padrões de aprendizagem dos estudantes dos cursos de pós-graduação *latu sensu* presenciais e a distância, na Fiocruz;
4. Identificar padrões de ensino dos docentes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *latu sensu* presenciais e a distância, na Fiocruz;
5. Construir consenso entre os atores da Fiocruz e seus parceiros sobre a proposta que será adotada por essa instituição;

6. Testar modelo de formação docente construído em um curso piloto presencial; e
7. Difundir a experiência de formação de docentes entre parceiros.

Esses objetivos, a partir de acordos posteriores com o Ministério da Saúde, devido às mudanças trazidas pela pandemia de Covid-19, bem como por demandas surgidas no âmbito da própria Fiocruz, acabaram se desdobrando em novas atividades e produtos, para além dos originalmente previstos:

1. Identificar experiências bem-sucedidas sobre as questões da formação pedagógica docente na área de saúde. Artigo: 'Boas práticas na formação docente do ensino superior em saúde – a questão do ensino aprendizagem', de Terezinha de Lisieux Quesado Fagundes ([ANEXO 1](#));
2. Realizar revisão teórica sobre as questões da formação pedagógica docente na área da saúde. Artigo: 'Formação de docentes de nível superior – uma revisão de literatura nas publicações científicas 'Formação de docentes de nível superior – uma revisão de literatura nas publicações científicas'', de Terezinha de Lisieux Quesado Fagundes ([ANEXO 2](#));
3. Elaborar diagnóstico de estudantes e docentes dos cursos *lato sensu* da Fiocruz sobre os padrões de aprendizagem e de ensino, respectivamente. Pesquisa qualitativa sobre [Identidade, trabalho e formação docente](#) e pesquisa quantitativa sobre [Padrões de aprendizagem e fatores pessoais associados](#);
4. Realizar visita técnica e/ou reuniões com as instituições parceiras do projeto de Formação Pedagógica.
5. Realizar uma [Oficina de Consensos](#) entre os atores da Fiocruz e seus parceiros sobre a proposta a ser adotada pela Instituição;
6. Elaborar programa de formação pedagógica docente da Fiocruz: Curso Piloto, para 30 alunos, [modalidade presencial](#);
7. Elaborar um Curso Piloto para formação pedagógica de docentes: Curso Piloto, para 30 alunos, modalidade a distância, o que resultou ainda na oferta do '[Curso Internacional sobre a Interdisciplinaridade das Ciências Sociais e Humanas para a Formação Docente em Saúde](#)';
8. Implementar o [Curso Piloto](#) a distância para formação pedagógica de docentes;

9. Realizar um [Seminário de Compartilhamento](#) sobre o modelo desenvolvido;
10. Apresentar uma proposta para um [Curso de Especialização](#), considerando a experiência realizada.

### **2.3. A construção de consensos**

No âmbito da Fiocruz, a construção de consensos ocorreu em vários momentos, com destaque para a Oficina de Consensos, realizada em fevereiro de 2019, e para duas reuniões ocorridas no mesmo ano.

A primeira, realizada no dia 12 de abril, da qual participaram a comissão de acompanhamento do programa de formação pedagógica da VPEIC/Fiocruz e vice-diretores de Ensino das Unidades da Fiocruz no Rio de Janeiro, na qual foram apresentados os resultados da Oficina de Consensos e discutida a colaboração das Unidades nas etapas de pesquisa e de implementação do Curso Piloto.

A segunda, ocorrida no dia 25 de abril, com os coordenadores dos cursos *lato sensu* em nível de especialização, com turmas em atividade no primeiro semestre de 2019, cujos estudantes e docentes integrariam os grupos focais das pesquisas. Nessa reunião, além da apresentação do projeto e dos resultados da Oficina de Consensos, foram discutidos alguns aspectos operacionais das pesquisas e definidas as últimas providências necessárias à realização das mesmas.

#### **2.3.1. A Oficina de Consensos**

A Oficina de Consenso, realizada de 18 a 22 de fevereiro de 2019, contou com a participação e contribuições de cerca de 25 participantes<sup>5</sup> – pesquisadores e técnicos de algumas Unidades da Fiocruz e de outras instituições como: UFRJ, UAB, Instituto

---

<sup>5</sup> Carla Gruzman (COC/Fiocruz); Ana Paula Abreu Fialho, Henriette dos Santos, Isabel Cristina Silva Aruda Lamarca e Lúcia Maria Dupret (Ensp/Fiocruz); Adriana Ribeiro Geisler (INI/Fiocruz); Patrícia Estrela Barcelos (Icict/Fiocruz); Adélia Maria de Oliveira de Araujo, Adriana Coser Gutiérrez, Alex Bicca Corrêa, Ana Cristina Furniel, Angela Maria Ribeiro, Cristiani Vieira Machado, Maria Cristina Guilam, Cristiane Travassos de Oliveira, Danielle dos Santos Freitas, Eduarda Angela Pessoa Cesse, Isabella Fernandes Delgado e Tânia Celeste Matos Nunes (CGE/VPEIC/Fiocruz); Eliana Claudia de Otero Ribeiro e Gustavo de Oliveira Figueiredo (UFRJ); José Reinaldo Martínez-Fernandez (UAB); Terezinha de Lisieux Quesado Fagundes (UFBA); Valéria Vernaschi Lima (UFSCar); e Vera Lucia Kodjaoglanian (UFRN).

de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia (ISC/UFBA) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) –, todos com experiência e produção científica na área de Educação na Saúde. O evento ocorreu durante cinco dias, em horário integral e com envio prévio de vários documentos de referência, produzidos especificamente para a Oficina. Todas as apresentações foram seguidas de debates, nos quais os participantes puderam discutir e propor temas relacionados aos três eixos orientadores da formulação do programa do Curso Piloto: ‘Padrões de Aprendizagem’, ‘Aprendizagem Significativa com metodologias ativas’ e ‘Sociologia da Educação’. Além disso, também foram apresentados e debatidos aspectos relacionados à realização das [duas pesquisas](#) previstas no projeto.

#### ***Dia 18/02/2019 (segunda-feira)***

Após as saudações e boas-vindas dos integrantes da mesa de abertura – Cristiani Vieira Machado, vice-presidente de Educação, Informação e Comunicação da Fiocruz; José Reinaldo Martínez-Fernández, coordenador do grupo Pafiu (UAB); Eduarda Angela Pessoa Cesse, coordenadora adjunta da CGE/VPEIC; e Tânia Celeste Matos Nunes, coordenadora geral da Oficina – teve início a primeira atividade do evento: a apresentação do Projeto ‘Formação Pedagógica de Docentes na Fiocruz: em busca de um modelo com novos padrões de ensino-aprendizagem para as Escolas de Saúde’, feita por Tânia Celeste.

Em sua apresentação, ela ressaltou, os antecedentes e a linha do tempo do projeto, que teve início em 2015, com o primeiro contato com a UAB, bem como suas etapas de execução.

Na segunda atividade – ‘Apresentação com debate - Revisão de literatura sobre o tema da formação docente’ – realizada ainda na manhã do primeiro dia da oficina, Terezinha de Lisieux Quesado Fagundes (ISC/UFBA), apresentou os resultados de duas revisões bibliográficas sobre o tema da formação docente: ‘Formação de docentes de nível superior – uma revisão de literatura nas publicações científicas’ ([ANEXO 2](#)) e ‘Boas práticas na formação docente do ensino superior em saúde – a questão do ensino aprendizagem’ ([ANEXO 1](#)).

De acordo com Terezinha, os resultados da revisão apontaram algumas características consideradas de grande importância para a formação pedagógica de docentes na saúde:

- Atualização profissional aliada ao ensino e à pesquisa;
- Organização e disciplina;
- Gosto pela docência;
- Ética;
- Bom relacionamento com os alunos;
- Associação entre teoria e prática docente;
- Rigor científico e interdisciplinaridade no momento do ensino; e
- Importância da aprendizagem com os antigos mestres, sem descartar a necessidade de uma formação específica em docência.

A tarde do primeiro dia foi reservada para a apresentação de José Reinaldo Martínez-Fernández (UAB), 'Padrões de aprendizagem: modelo teórico e ações formativas (referidos ao Modelo Pafiu) - Padrões de Aprendizagem: identificação, acompanhamento e promoção', seguida de debate.

Para os participantes, que receberam previamente uma compilação de artigos sobre o tema ([ANEXO 3](#)), o professor ressaltou primeiramente a relação do trabalho com a vida. Para ele os processos de ensino-aprendizagem devem ser parte do projeto de vida, mais conectado ao ensino, no seu processo crítico e reflexivo de 'aprender a aprender'.

Como valores do modelo teórico e das ações formativas, ele destacou: a educação superior inclusiva (Universidade aberta para todos); o projeto de vida (tomar consciência de quem sou e onde estou, personalização, mudança, autorregulação, necessidades intrínsecas); e o pensamento crítico-reflexivo-criativo.

A seguir, ele detalhou os aspectos relevantes do Modelo Pafiu:

- O que é aprender: crenças (tradição, cultura, família); concepção de aprendizagem; e motivos para aprender.
- As ações (contexto, ambiente de aprendizagem): processamento e regulação.

- Os paradigmas clássicos: pensadores que têm contribuído para a construção do pensamento dos novos padrões de aprendizagem;
- Os fatores pessoais (Aprendizagem Significativa): concepções de aprendizagem, orientações de aprendizagem, regulação da aprendizagem, atividades de aprendizagem e resultados da aprendizagem (desempenho acadêmico e sucesso);
- Os fatores contextuais (Sociologia da Educação)
- A concepção de aprendizagem
- A orientação motivacional
- As estratégias de regulação
- As estratégias de processamento
- Os padrões de aprendizagem

Ele complementou sua apresentação com alguns exemplos de ações formativas voltadas para a mudança.

### ***Dia 19/02/2019 (terça-feira)***

Valéria Vernaschi Lima (UFScar) e Eliana Claudia de Otero Ribeiro (UFRJ), iniciaram as atividades do segundo dia da Oficina, com uma apresentação, seguida de debate, sobre o tema da 'Aprendizagem Significativa' ([ANEXO 4](#)).

A apresentação ressaltou as bases conceituais e metodológicas da Aprendizagem Significativa, estabelecidas por David Ausubel (1918-2008), que favorecem a compreensão do trabalho docente, bem como a perspectiva dos mapas conceituais elaborada por Joseph Novak (1932), frente aos desafios da educação no século XXI. Ambos os autores são considerados cognitivos.

Valéria mostrou que o processo ensino-aprendizagem, baseado na Teoria da Aprendizagem Significativa coloca três elementos em relação – o sujeito, o objeto, e a mediação entre sujeito-objeto –, e detalhou:

- Sujeito - o processo de aprendizagem é entendido como um fenômeno que ocorre de dentro do sujeito para fora, assentado em aptidões e talentos inatos do aprendiz;

- Objeto - a aprendizagem é percebida como um fenômeno que ocorre de fora para dentro, por meio da intervenção do ambiente, do educador ou da escola; e
- Mediação - é a junção das teorias anteriores que passam a ser combinadas de modo que a ênfase seja colocada na interação do processo de aprendizagem.

Em seguida, ela seguiu apresentando alguns conceitos importantes para a compreensão do tema, ressaltando, entre outras coisas as diferenças entre a 'aprendizagem mecânica' e a 'aprendizagem significativa'.

- Aprendizagem mecânica: a educação é um fenômeno que ocorre de fora para dentro, e os conteúdos apresentados pelos docentes devem ser memorizados e reproduzidos pelos educandos. Esse tipo de aprendizagem, que não leva em consideração a estrutura cognitiva do educando, está baseado na transmissão de informações do professor para os estudantes, sem que sejam mobilizados os saberes prévios dos educandos para que interajam com os novos objetos a serem apreendidos.
- Aprendizagem significativa: é quando uma nova informação é processada de modo significativo pelo educando, isto é, não por meio da simples memorização ou de uma forma arbitrária, os novos conteúdos ancoram-se e interagem com aspectos relevantes da estrutura cognitiva do sujeito. Quando ocorre essa interação, os saberes e práticas prévias dos educandos se modificam e esse processo resulta em uma aprendizagem com potencial transformador. Esse potencial ocorre porque no processo de aprendizagem o material novo é relacionado a algum elemento cognitivo já existente: uma imagem, um símbolo ou um conceito já significativo para o aprendiz.

Também foram abordadas questões como: estratégias para a elaboração de currículos – levantamento de macroproblemas e orientação por competência –, eixos curriculares, métodos e dispositivos e de avaliação.

Na segunda atividade da manhã, Terezinha de Lisieux apresentou o tema da ‘Sociologia da Educação’, tomando como ponto de partida o termo de referência ‘Sociologia da Educação: em busca de caminhos teórico e metodológico para referencial em tempos de transição’ ([ANEXO 5](#)).

Segundo ela, o objetivo de sua apresentação era trazer referências norteadoras para a sociologia da educação, em cursos do ensino superior, nos dias atuais, conteúdos que consideram: a relação educação e sociedade – as desigualdades sociais, o trabalho, a cultura – e seus desafios para uma escola inclusiva socialmente; e suas críticas e possibilidades, focadas transversalmente pelas dimensões econômica, política e cultural.

Em seguida, citando diversos autores, ela ressaltou inúmeros aspectos do tema, tais como:

- Saberes e conhecimentos (quem sabe, pode) não são neutros, nem existem por acaso. Eles são historicamente condicionados (Freitag).
- A docência como prática social, vinculada a um projeto de mundo e de sociedade.
- Os papéis econômicos, políticos e sociais da educação e do educador.
- A Educação, na manutenção e reprodução do *status quo* (Comte, Durkheim)
- A Educação e as mudanças na sociedade (Mannheim, Parsons, Dewey)
- A Sociologia da Educação e os economistas da educação - educação como capital humano e investimento (Becker, Schultz).
- As críticas - Educação e mudanças na sociedade (Bourdieu e Althusser)
- Educação e transformação (Marx, Engels, Gramsci)
- Educação e conscientização (Paulo Freire)

Para finalizar, Terezinha fez uma síntese das possibilidades da Sociologia da Educação:

- Metodologias de pesquisas em ciências sociais, cuja aprendizagem e discernimento são fundamentais para a conscientização do educador;
- Entendimento sobre o poder do Estado e a participação social dos menos favorecidos implicados na prática educativa;

- Consciência de que há vários e diferenciados sujeitos produtores de saberes, conhecimentos e pedagogias, os quais procuram e conquistam espaços e fortalecimentos até então negados, reprimidos ou não divulgados;
- Aprofundamento das investigações das contradições e conflitos das relações de trabalho o âmbito das problemáticas da educação para o trabalho, educação no trabalho, educação profissionalizante, articulação / separação do trabalho manual e trabalho intelectual, em especial, quando aplicados aos desafios do trabalho e da educação na área da saúde, na sociedade contemporânea; e
- Discussões sobre o acesso qualitativo à educação como um tema a ser perseguido e investigado, visto que a educação é um dos direitos humanos e sociais universalmente defendido por organizações nacionais e internacionais.

No final da parte da manhã, Vera Lúcia Kodjaoglanian organizou um painel das principais ideias que emergiram dos debates realizados até aquele momento. Ela também ressaltou a importância do projeto, até então em fase de pesquisa, que caminha para um projeto de ação. Ela também ressaltou a complementariedade entre as contribuições dos autores que apresentaram suas investigações, materializadas em artigos e nos termos de referência.

A tarde do dia 19, foi destinada ao trabalho de grupos (dois grupos), que discutiram experiências de formação docente, procurando dialogar com a revisão apresentada, e sugeriram questões relevantes a serem consideradas na organização do Curso Piloto.

### ***Dia 20/02/2019 (quarta-feira)***

A parte da manhã foi destinada a apresentação e debate sobre o trabalho de campo da pesquisa quantitativa sobre os padrões de aprendizagem e suas conexões com os temas estruturantes da experiência formativa: coleta de dados, tratamento e desdobramentos das questões referentes ao trabalho.

José Reinaldo Martínez-Fernández voltou a abordar os elementos dos Padrões de Aprendizagem: identificação, seguimento e fomento e reafirmou que a novidade está no

fato de que esses elementos não são apenas identificados, mas que estão entrelaçados. Ele também salientou que, com base em diversos estudos realizados em países da comunidade ibero-americana, é possível identificar uma certa dificuldade de aprendermos de forma cooperativa, de ajudarmos os outros estudantes.

Em seguida, ele apresentou os questionários, ambos com 60 perguntas, a serem aplicados aos docentes e alunos, destacando o que se pretende investigar: O que as pessoas fazem para aprender? O que aprendo, como aprendo e como regulo?

No caso dos docentes, a 'Parte A' (perguntas 1 a 30) inclui as questões relativas a pensamento e crenças e a 'Parte B' (perguntas 31 a 60) está relacionada a atividades de estudo. No questionário direcionado aos estudantes, a 'Parte A' engloba opiniões sobre estudo (perguntas 1 a 15) e sobre as motivações para estudar (perguntas 16 a 30) e a 'Parte B' sobre atividades de estudo (questões 31 a 60).

Segundo ele, essas informações são relevantes para que os docentes, a partir de um melhor entendimento sobre novas formas de aprender, possam mobilizar os seus alunos. Além disso, Reinaldo voltou a enfatizar a importância dos fatores contextuais, lembrando que as pessoas mudam na interação com diferentes contextos da vida.

De acordo com o professor, o estudo não visa rotular as pessoas, colocando-as em caixas, mas parte da psicologia compreensiva, para a qual somos o que somos graças ao (e apesar do) contexto em que vivemos, mas que somos resilientes e nos movemos ao longo da vida e em nossos processos de ensino-aprendizagem.

Na parte da tarde, foram formados dois grupos de trabalho para apreciação e validação dos questionários da pesquisa sobre padrões de aprendizagem. Nos grupos, os participantes da Oficina realizaram uma revisão sistemática, e posterior validação, dos questionários elaborados pela equipe da Universidade Autônoma de Barcelona, em estreita colaboração com a equipe da Fiocruz.

No processo de avaliação e validação, foi reafirmada a questão do anonimato dos entrevistados, salvo em situação que o informante deseje receber o retorno, e se manifeste por escrito. Também foi estabelecido que o conjunto de respostas deveria ser enviado diretamente para o provedor da UAB, mediante *link* de acesso disponibilizado para os

estudantes e docentes, com registro das respostas de todos os questionários no âmbito da Fiocruz.

Além do questionário em si, os participantes fizeram sugestões para a mensagem de apresentação dos questionários, de autoria de Maria Cristina Rodrigues Guilam, coordenadora geral de Educação da Fiocruz (CGE/VPEIC/Fiocruz), Tânia Celeste Matos Nunes, coordenadora adjunta do projeto e José Reinaldo Martinez (g-Pafiu/UAB).

### ***Dia 21/02/2019 (quinta-feira)***

As atividades da manhã do quarto dia da Oficina foram centradas na questão da formação dos grupos focais para a pesquisa, apresentada por Tânia Celeste, bem como nas etapas de coleta de dados, tratamento e desdobramentos do tema de Padrões de Aprendizagem, sob responsabilidade de José Reinaldo Martinez.

Tânia Celeste iniciou os trabalhos com uma reflexão do dia anterior, e as expectativas da continuidade do trabalho. Tânia destacou a opção pelo Grupo Focal nos trabalhos de campo do Projeto, tendo como referencial teórico (Bakes, Dirce e colaboradores, 2011), segundo o qual:

- A partir da interação grupal, o grupo focal promove uma ampla problematização sobre um tema ou foco específico;
- A interação configura-se como parte integrante do método;
- Os participantes exploram seus pontos de vista a partir de reflexões sobre um determinado fenômeno social, gerando suas próprias perguntas e buscando respostas pertinentes à questão sob investigação.

A seguir, ela apresentou os dados obtidos no levantamento dos Cursos que seriam ofertados pelas Unidades da Fiocruz no Rio de Janeiro no primeiro semestre de 2019, com o respectivo número de estudantes que poderiam integrar os grupos focais.

Após a fala de Tânia Celeste, José Reinaldo elucidou algumas dúvidas dos participantes sobre a pesquisa quantitativa e destacou que o foco estudo não é apenas identificar padrões de aprendizagem, mas perceber como eles se combinam e como podem se

alterar ao longo tempo, de forma a fornecer aos docentes subsídios para o estabelecimento de processos de ensino-aprendizagem mais cooperativos.

Segundo ele, também é importante perceber o estudo como fonte de conhecimentos para a melhoria da gestão de grupos. Para ele, a experiência da Fiocruz vai ser significativa porque vai se trabalhar com o conjunto, num modelo híbrido, capaz de aprimorar as ferramentas que se utilizam para ensinar, aprender e trabalhar. “Se há diferentes formas de aprender, porque continuamos ensinando de uma só maneira?”, perguntou, lembrando que há várias formas de se incentivar a autonomia das pessoas.

Na parte da tarde, Eliana Cláudia Ribeiro, apresentou uma síntese dos trabalhos realizados pela manhã e o grupo voltou a discutir e identificar as convergências para a continuidade do projeto e operacionalização do Curso Piloto.

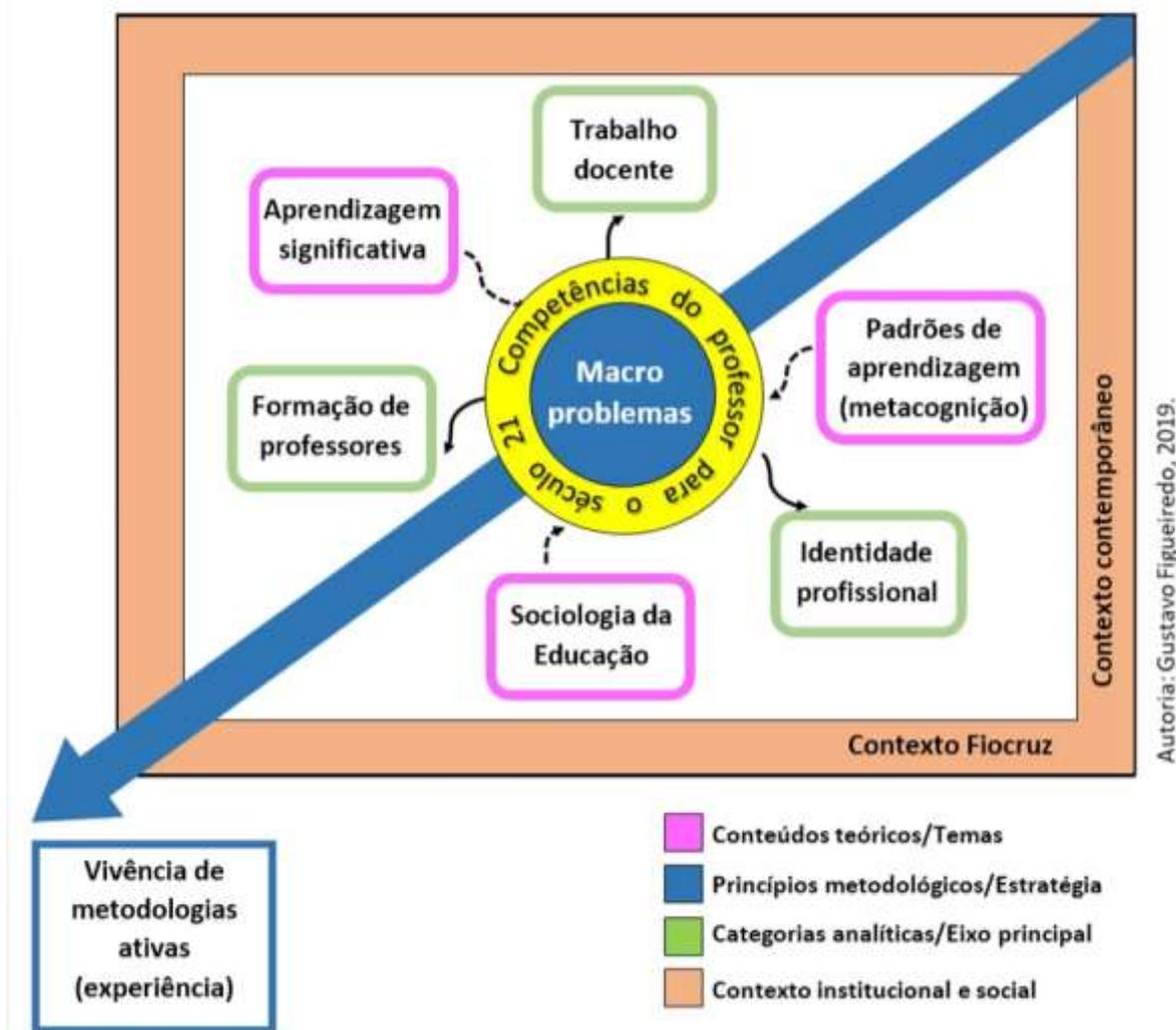
Ela ressaltou o avanço realizado com relação à pesquisa quantitativa sobre padrões de aprendizagem, bem como as discussões iniciais que permitiriam avançar com a versão qualitativa da pesquisa sobre a identidade, o trabalho e a formação docente.

### ***Dia 22/02/2019 (sexta-feira)***

Na parte da manhã do último dia de trabalho, os dois grupos fizeram um relato de suas contribuições do grupo a respeito dos eixos propostos para o Curso Piloto, bem como de possíveis metodologias a serem utilizadas, e apresentaram orientações gerais para os desdobramentos do projeto.

A síntese dos trabalhos dos grupos se materializou numa representação gráfica e bastante ilustrativa, de autoria de Gustavo Figueiredo (Nutes/UFRJ), englobando as discussões e recomendações realizadas nos quatro dias anteriores (Figura 1).

Figura 1 – Quadro síntese da Oficina de Consensos



Fonte: Oficina de Consensos

A parte da tarde ficou reservada para a síntese geral da Oficina e para a mesa de encerramento que contou com a presença de Maria Cristina Rodrigues Guilam (CGE/VPEIC/Fiocruz), Tânia Celeste Matos Nunes, coordenadora geral da Oficina e José Reinaldo Martínez-Fernández (g-Pafiu/UAB).

Tânia Celeste apresentou a síntese dos trabalhos efetuados nos cinco dias da Oficina, ressaltando a contribuição do material previamente preparado, as apresentações e os debates realizados, bem como os principais pontos indicados pelos participantes.

Cristina Guilam destacou a importância de formar para a vida e não para o mercado. E enfatizou que essa iniciativa faz parte de uma sequência que vem da gestão de Nísia Trindade na Presidência da Fiocruz. Ela também acatou a sugestão de apresentar a pesquisa para os dirigentes das Unidades e para o grupo que acompanha a formação docente, sob a coordenação da VPEIC, o que foi feito em abril do mesmo ano.

Nas considerações finais, todos concordaram que a Oficina alcançou seus objetivos, integrando aportes técnico-científicos às experiências dos participantes, com conteúdos e metodologias pertinentes à produção de inúmeros consensos.

De forma resumida todos concordaram que:

- As duas faces do projeto foram revisitadas (a pesquisa e o ensino), com a análise de textos produzidos especificamente para dar respostas às questões do projeto, tendo em vista as suas próximas etapas;
- As sínteses parciais e final foram antecedidas de aprofundamentos necessários aos avanços, na realização da pesquisa e na formulação do Curso Piloto, com delineamentos entre essas duas vertentes;
- O processo de validação dos questionários sobre Padrões de Aprendizagem formulados pelo grupo Pafiu (UAB), em consultas com o grupo da VPEIC/Fiocruz, responsável pelo acompanhamento da formação docente na instituição, foi realizado com sucesso;
- Foram definidas as próximas etapas do projeto, que incluem o trabalho de campo com a aplicação dos questionários sobre Padrões de Aprendizagem, para docentes e estudantes da Fiocruz, bem como a realização dos grupos focais com representantes desses segmentos para a pesquisa qualitativa, cujas diretrizes foram aprofundadas em reuniões posteriores da coordenação do projeto com o grupo do Nutes/UFRJ.
- Foi estabelecido que o trabalho de campo de ambas as pesquisas será realizado com a colaboração das Unidades que compõem o universo da pesquisa, através das Vices-direções de Ensino e dos coordenadores dos cursos *lato sensu* de especialização

- As bases organizativas do Curso Piloto foram bastante problematizadas, com delineamentos concretos para a sua organização e oferta.

#### **2.4. Pesquisas quali e quanti: conhecendo os docente e alunos da Fiocruz**

Durante a Oficina de Consensos, foram discutidas as duas linhas de pesquisas que contribuíram para a construção do Curso Piloto e para o estabelecimento de um programa de formação docente mais amplo para a Fiocruz e nas instituições das redes de formação em saúde parceiras: uma de natureza qualitativa, fruto da parceria com o Nutes/UFRJ, e outra de natureza quantitativa, que ficaria sob a responsabilidade do grupo Pafiu (UAB). Ambas as pesquisas foram realizadas em 2019, em estreita colaboração com a Coordenação do projeto, tendo como universo alunos e professores dos cursos de especialização em atividade no primeiro semestre daquele ano e ofertados pelas Unidades da Fiocruz no Rio de Janeiro.

No caso do projeto, propriamente dito, a pesquisa qualitativa subsidiou mais intensamente o primeiro e o segundo movimentos do Curso Piloto e o 'Curso Internacional sobre a Interdisciplinaridade das Ciências Sociais e Humanas para a Formação Docente em Saúde'. A pesquisa quantitativa, por sua vez, além de servir de base para a organização do Movimento 3 do Curso Piloto, trouxe uma importante contribuição para o projeto, ao discutir questões relevantes para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem nos coletivos da sala de aula: a importância de se trabalhar com a regulação intrínseca da aprendizagem para desenvolver autênticas atividades cooperativas; a necessidade de organizar o trabalho docente, reconhecendo a diferença e criando vias de trabalho capazes de ativar o pensamento crítico; e a compreensão de que os padrões de aprendizagem se modificam – ao longo do tempo e de acordo com os contextos nos quais os sujeitos transitam – e se revisam continuamente.

### 2.4.1. A pesquisa quali: identidade, trabalho e formação docente

#### **Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde (Nutes)**

O Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde (Nutes) é um Instituto Especializado da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) localizado no Centro de Ciências da Saúde (CCS) e que articula ações de formação de recursos humanos, pesquisa e desenvolvimento na área da Educação em Ciências e Saúde.

Fundado em 1972 com o nome de Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, o Nutes foi criado com a finalidade de contribuir com conhecimentos na área de educação, produção de materiais didáticos e assessoria curricular aos cursos de graduação do Centro de Ciências da Saúde.

Em 1996, o núcleo inaugurou o Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde. De natureza interdisciplinar e com uma equipe multiprofissional, integra contribuições de diferentes campos de saberes em ações de abrangência nacional e internacional. Os cursos de mestrado e doutorado, classificados como de excelência pela Capes, são voltados para a formação de pesquisadores comprometidos com a produção de conhecimento científico, que contribua para transformar práticas, formação, divulgação e educação nas ciências e na saúde. De acordo com seu Regimento, o Nutes deve incluir em todas as suas atividades a consciência de respeito a valores éticos, à diversidade cultural, ao ambiente e à pessoa humana.

Fonte: <http://www.nutes.ufrj.br/sobre> (consulta realizada em 22/02/2021)

‘Investigar as representações sociais sobre identidade, trabalho e formação docente no movimento da cultura institucional da Fiocruz’<sup>6</sup>, esse foi o objetivo específico da pesquisa qualitativa, coordenada por Gustavo Figueiredo e Yansy Delgado Orrillo (Nutes/UFRJ) e desenvolvida em parceria com a equipe de coordenação do projeto.

Por meio da metodologia de investigação-ação participativa (IAP), com registro longitudinal do processo, o trabalho de campo do estudo envolveu quatro grupos focais (n=49): dois de docentes (n=25)<sup>7</sup> e dois de estudantes (n=24)<sup>8</sup>.

A análise dos grupos focais foi baseada nas categorias ‘formação docente’, ‘trabalho docente’ e ‘identidade docente’ (Figura 2). A pesquisa adotou a Teoria das Representações como marco teórico-metodológico e o Discurso do Sujeito Coletivo, como método de análise.

<sup>6</sup> A análise dos grupos focais foi elaborada por Gustavo Figueiredo e Yansy Delgado no âmbito da parceria entre a VPEIC/Fiocruz e o Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde da UFRJ. Versão final apresentada em 22 de junho de 2020.

<sup>7</sup> Seis do INI, cinco do IFF, quatro de Farmanguinhos, quatro da Ensp, dois da COC, dois do Icict, um da EPSJV e um do INCQS.

<sup>8</sup> Nove da Ensp, quatro de Farmanguinhos, dois da COC, dois do Icict, dois do IOC, dois do IFF, um do INCQS, um do INI e um não identificado.

Figura 2 – Dimensões de análise e categorias teóricas



Fonte: Coordenação da pesquisa

### ***A Teoria das Representações Sociais***

A Teoria das Representações Sociais, foi elaborada pelo psicólogo francês Serge Moscovici, a partir da ideia de ‘representação coletiva’, proposta pelo sociólogo Émile Durkheim no final do século XIX. Para Durkheim, os fenômenos coletivos não poderiam ser explicados no nível do indivíduo, ou seja, as regras que organizam as representações individuais não são as mesmas que compõem as representações coletivas. Moscovici<sup>9</sup> sugere que a representação social, seria uma “passarela entre os mundos individual e social”, na perspectiva de uma sociedade em transformação. Ou seja, o conceito de ‘re-

---

<sup>9</sup> MOSCOVIC, S. [Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história.](#) In: As representações sociais. Uerj, 2001, pp. 45-66.

representações sociais’, cuja elaboração ocorre, ao longo do tempo, no “curso de processos de trocas e de interações”, acaba substituindo o conceito de ‘representações coletivas’, de caráter preestabelecido e estático.

Para Simone Barreto Anadón e Paulo Batista Machado<sup>10</sup> As ‘representações sociais’ trazem consigo a ideia de um ‘saber comum’, que se refere tanto ao conhecimento adquirido por meio de tradições partilhadas e alimentado pela experiência quanto pela transformação de imagens mentais e fragmentos de teorias científicas adaptados à vida cotidiana.

Segundo Denise Jodelet<sup>11</sup>, criamos as representações para estarmos informados sobre o mundo à nossa volta, de forma a compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo. As representações sociais, portanto, serviriam para nos guiar no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, se posicionar frente a eles de forma defensiva. Para a autora, as representações são uma forma de conhecimento construída socialmente, diferenciada do conhecimento científico, mas tão legítimo quanto esse por possibilitar o esclarecimento de processos cognitivos e as interações sociais, devendo ser abordadas simultaneamente como produto (ou conteúdo) e processos de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade. É uma modalidade de pensamento cuja especificidade vem de seu caráter social.

No campo de pesquisa em torno da noção de representação social, a autora ressalta a complexidade em sua definição e em seu tratamento e aponta que “as representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir”.

---

<sup>10</sup> ANADÓN, M.; MACHADO, P. B. Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais. Salvador: UNEB, 2003

<sup>11</sup> JODELET, D. [Representações Sociais: um domínio em expansão](#). In: As representações sociais. Rio de Janeiro, Uerj, 2001. pp. 17- 44.

### ***O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)***

Os grupos focais foram analisados considerando a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)<sup>12</sup>, partindo do suposto que “o pensamento coletivo pode ser visto como um conjunto de discursos sobre um dado tema”. O Discurso do Sujeito Coletivo seria, portanto, um recurso metodológico destinado a tornar mais claras e expressivas as representações sociais, permitindo que um determinado grupo social possa ser visto como autor e emissor de discursos compartilhados entre os membros do grupo.

Essa técnica implica selecionar em cada entrevista as Expressões Chave (ECH), que são trechos mais significativos dessas respostas. A essas Expressões Chave correspondem Ideias Centrais (IC), que são a síntese do conteúdo discursivo manifestado nas expressões chave. Com o material das expressões chave e das ideias centrais semelhantes são construídos os discursos-síntese ou DSC, na primeira pessoa do singular, com um número variado de participantes, no qual o pensamento de um grupo ou coletividade aparece como se fosse um discurso individual. Para cada ideia central foram sintetizados os elementos de ancoragem<sup>13</sup> em que a ideia central se refere.

Uma vez ‘qualificada’ a variável pelo DSC, ela pode ser quantificada. No caso da pesquisa realizada foi utilizada a contagem de frequência simples para contabilizar o número relativo e percentual de adesão à cada discurso. Vale ressaltar que os números em relação à adesão, demonstrados por meio de percentuais, não podem ser utilizados para classificar a relevância de um discurso em detrimento de outro. Os percentuais de adesão se referem ao número de discursos individuais que compõem o discurso do coletivo e não ao percentual de pessoas que concordam com determinada ideia central. Ou seja, embora os percentuais indiquem que alguns discursos aparecem mais frequentemente que outros, isso não quer dizer que eles sejam os mais relevantes para o grupo.

---

<sup>12</sup> LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa*. Caxias do Sul: Educus, 2003.

<sup>13</sup> “[...] expressão de uma dada teoria ou ideologia que o autor do discurso professa e que está embutida no seu discurso como se fosse uma afirmação qualquer” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2010, p. 79)

- **Síntese das ideias centrais e das ancoragens do DSC dos grupos focais de estudantes**

Nessa síntese, cabe ressaltar que a diversidade do discurso está diretamente relacionada às peculiaridades das diversas Unidades da Fiocruz: escolas, centros de pesquisa, unidades de produção e unidades de atenção à saúde, entre outras, com diferentes propósitos, estruturas e processos de trabalho.

Na dimensão 'identidade docente', foram identificadas as ideias de identidades docentes relacionadas: à defesa/valorização do serviço público e ao compromisso social com o SUS, com engajamento social e compromisso político, preocupação com o bem-estar da população, amor e compromisso com a Instituição ('Orgulho de ser Fiocruz') e com o ensino, responsabilidade social, relação com a comunidade; e à prática concreta da saúde pública e às experiências na realidade dos serviços de saúde, com articulação entre teoria e prática, reflexão sobre a realidade concreta, aplicabilidade dos conhecimentos na prática, experiência prática, vivência no campo, trajetória profissional no sistema de saúde e atuação na ponta, valorização das experiências práticas de convidados que trabalham na área, troca de experiências com estudantes que trabalham no sistema público.

Também foi mencionada uma identidade docente relacionada à pesquisa, à construção de conhecimento e à produção científica, com estímulo à pesquisa, à produção de conhecimento, à formação acadêmica e ao seguimento dos estudos. Os alunos também identificam os docentes com uma identidade relacionada a abordagens pedagógicas críticas, democráticas, dialógicas e participativas, com problematização do conteúdo, estímulo ao pensamento crítico e reflexão sobre a realidade. Por outro lado, o grupo também se referiu a uma identidade associada ao academicismo/elitismo e conteudismo, com abordagens pedagógicas tradicionais e pouca didática para o ensino, pouca adequação do conteúdo ao nível de *lato sensu*, excesso de aulas expositivas e hierarquia na relação aluno/professor.

Na dimensão 'trabalho docente', o DSC dos estudantes faz menção a um ambiente acolhedor, que valoriza o protagonismo e as experiências dos estudantes e favorece a criação de redes, a partir de relações interpessoais positivas; a um processo de trabalho

dinâmico e integrado, com uso de estratégias pedagógicas variadas que visam estimular a participação ativa dos estudantes, bem como uma variada oferta de recursos educativos complementares; seguimento longitudinal da turma por professores e tutores, além de flexibilidade e disponibilidade da coordenação, o que facilita o fluxo das aulas e cria possibilidade de ajustes ao longo dos cursos. Em contraste, provavelmente por conta da grande diversidade entre as Unidades da Fiocruz, no DCS dos alunos também emerge ideia de trabalho desorganizado, com pouca clareza sobre o currículo, falta de integração entre as aulas ou disciplinas do curso, sobreposição de conteúdos, e pouca clareza nos critérios de avaliação, bem como a participação de professores convidados que desconhecem a dinâmica do curso. Dificuldades de trabalho relacionadas à inadequação do espaço físico e limitações da infraestrutura necessária para o ensino, especialmente em algumas Unidades, também foram identificadas pelos alunos.

Por fim, na dimensão 'formação docente', as ideias centrais estão relacionadas a uma formação fundamentada na práxis social com integração entre a teoria e a prática, incorporação de experiências, vivências e problemas oriundos da prática no sistema de saúde e aproximação com a realidade social e com as políticas públicas de saúde; à necessidade de formação para o ensino, com aprofundamento nas áreas da didática, da pedagogia crítica e das metodologias ativas para o exercício da docência; à necessidade de formação em novas tecnologias de comunicação e informação, ensino a distância, uso de dispositivos eletrônicos e estímulo a ferramentas de uso coletivo e de consulta em bases de dados e de acesso a bibliotecas científicas.

- **Síntese das ideias centrais e das ancoragens do DSC dos grupos focais de docentes**

Na dimensão 'identidade docente', é referida uma identidade relacionada à credibilidade e à responsabilidade do 'Orgulho de ser Fiocruz', com compromisso e amor pela docência e tensões no diálogo com o setor privado; à defesa do serviço público, com compromisso social com o SUS e com o bem-estar da população, bem como com preocupação com a disseminação de discursos e valores relacionados aos interesses privados; e à Política Institucional e ao Projeto Pedagógico da Fiocruz, marcado por tensões entre os

níveis de ensino *lato* (especializações e residências) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado), com sentimento de desvalorização e falta de reconhecimento, incentivo ou estímulo para atuação no *lato sensu*.

Também emerge a questão de uma identidade múltipla, relacionada à multiplicidade de ideias e à diversidade de valores e experiências entre as diferentes Unidades da Fiocruz e também entre as instituições parceiras, bem como de uma identidade em transição, ligada à mudança no perfil dos estudantes, com maior procura de recém-formados pelos cursos *lato sensu* e grandes necessidades e expectativas com relação ao mercado de trabalho, e às transformações sociais e políticas do mundo contemporâneo, com precarização do setor público.

Sobre ‘trabalho docente’, o DSC dos professores identificou um processo de trabalho coletivo, dinâmico, com currículo bem desenvolvido e formas colegiadas de coordenação e gestão do ensino, mas também, fragmentado, com hierarquização nas relações, especialmente entre os professores do *stricto* e do *lato sensu*, e dificuldades para ampliar o diálogo e a troca de experiências entre docentes. No que se refere à relação com os alunos, o processo de trabalho foi considerado dialógico com a criação de ambientes acolhedores e propícios ao ensino com participação ativa e trocas de experiências.

Além disso, foi percebida uma grande preocupação com a intensificação e precarização do trabalho com sobrecarga de atividades e múltiplas demandas simultâneas, em consequência da redução das equipes e perda de pessoal qualificado por conta de demissões, aposentadorias e dificuldades com parcerias externas.

Também foram mencionadas dificuldades relacionadas à inadequação do espaço físico e limitações da infraestrutura para o ensino ou para as atividades práticas, especialmente em algumas Unidades; à falta de segurança devido à violência que afeta o ambiente de trabalho; e a um contexto social marcado pelo conflito de interesses entre os setores público e privado, com enfraquecimento do SUS e precarização do trabalho na saúde.

Na dimensão ‘formação docente’, o discurso dos professores ressaltou a necessidade de formação para a docência, com aprofundamento nas áreas da didática e da pedagogo-

gia e a vontade de uma formação em metodologias ativas, estratégias pedagógicas participativas e recursos educacionais, com destaque para um incremento do intercâmbio sobre os processos de ensino, de forma a valorizar a experiência institucional acumulada nessa área. Também foram expressos: o desejo de discussão sobre princípios da integração teórico-prática, do ensino fundamentado em vivências na realidade do sistema de saúde e de experiências ou problemas baseados nos territórios; e a necessidade de formação em novas tecnologias de comunicação e informação, ambientes de ensino a distância, uso de dispositivos eletrônicos e estímulo ao uso de ferramentas de trabalho compartilhado.

#### **2.4.2. A pesquisa quanti: conscientização, fortalecimento e mudança**

A colaboração entre a Fiocruz e o g-Pafiu (UAB), teve início em 2016, quando começaram a ser delineadas as bases para uma pesquisa diagnóstica sobre os padrões de aprendizagem em uma amostra de professores e alunos de pós-graduação *lato sensu* da Instituição, um estudo pioneiro, inédito e, portanto, de análise exploratória.

O aprofundamento da parceria ocorreu num encontro realizado na Faculdade de Educação da Universidade Autônoma de Barcelona (Espanha), de 31 de agosto a 4 de setembro de 2018, do qual participaram Tânia Celeste Matos Nunes e Vera Lucia Kodjaoglianian, representando a Fiocruz e a coordenação do projeto, e José Reinaldo Martínez-Fernández, Jordi García-Orriols e Tatiana Pacheco Benites, do g-Pafiu (UAB). Na ocasião foi elaborado um plano de trabalho composto de ações de pesquisa e ensino definidas pelas equipes dos dois países, de forma articulada e complementar.

#### ***O Encontro de Barcelona***

Prevista já no projeto original, a reunião entre os representantes da Fiocruz e da UAB foi organizada com o objetivo de discutir as bases e a dinâmica de cooperação entre as duas instituições. Os três primeiros dias do encontro foram destinados a apresentações e debates: a equipe da Fiocruz apresentou a Fiocruz, bem como o projeto

## G-Pafiu

### Universidade Autônoma de Barcelona

G-Pafiu é um grupo internacional formado por professores e pesquisadores da Espanha e da América Latina (Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, México e Venezuela), sob a coordenação José. Reinaldo Martínez-Fernández (UAB), com a colaboração da Utrecht University (Holanda) e o conselho geral de Jan Vermunt (University of Cambridge - Reino Unido).

Seu trabalho, realizado por meio de pesquisas quantitativas, está centrado em dois eixos específicos: um orientado para a análise e promoção das melhores formas de aprendizagem (PA) e outro para a análise e melhoria de pesquisa em Ciências Sociais e Educação (FIU).

No primeiro eixo, o grupo se inspira na proposta teórico-conceitual e metodológica de Jan Vermunt, segundo a qual as concepções de aprendizagem, orientação motivacional, estratégias de regulação e estratégias de processamento são fatores relevantes na explicação de desempenho acadêmico. Nesse sentido, por meio da análise da influência de fatores pessoais e socioculturais nos padrões de aprendizagem dos alunos, buscar entender como esses fatores afetam o desempenho acadêmico e a aprendizagem em diferentes domínios, modalidades e contextos de formação.

No segundo eixo de trabalho o objetivo é analisar a qualidade da investigação científica em Ciências Sociais e Educação no território Ibero-Americano. A ideia é buscar compreender as características da formação em pesquisa nos diversos países nas etapas iniciais da formação universitária e como ela é mantida e aprofundada ao longo da graduação, pós-graduação e doutorado.

Fonte: <https://grupsderecerca.uab.cat/pafiu>

e suas demandas referentes aos padrões de aprendizagem que integram o modelo Pafiu; a equipe de Barcelona apresentou detalhadamente a metodologia Pafiu, bem como as bases e a abrangência de seus trabalhos junto a outros países do mundo, notadamente na América Latina. O último dia foi reservado para o alinhamento dos desdobramentos da cooperação.

Em sua apresentação –‘Matriz histórica da FioCruz: articulação de estratégias nacionais de desenvolvimento’ – Tânia destacou algumas atividades desenvolvidas pela Instituição em áreas como Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico, Ensino, Inovação e Produção, Serviços de Referência e Informação e Comunicação em Saúde. Ela também falou sobre os programas *lato sensu* previstos para 2019, em diversas Unidades da FioCruz: Planejamento e gerenciamento; História da ciência e saúde; Meio Ambiente e Saúde; Cuidados de saúde e promoção; e Controle de qualidade em saúde. Na área do ensino, ela ressaltou que os cursos de Especialização, ofertados nas modalidades presenciais e a distância, envolviam, na época, um total de 58 áreas temáticas.

Em seguida, Tânia Celeste fez uma retrospectiva da proposta de formação de docen-

tes, destacou seu caráter inovador e reafirmou as questões dos padrões de aprendizagem e a metodologia Pafiu como referentes importantes a serem adotados.

José Reinaldo Martinez iniciou sua apresentação sobre o modelo dos Padrões de Aprendizagem, ressaltando que o mesmo foi construído com a contribuição de vários pesquisadores da UAB, com estímulo e assessoria do pensamento e de produção sobre o tema de Jan Vermunt, entre 1998 e 2005.

José Reinaldo explicou que o modelo procura identificar fatores implicados em aprendizagens de qualidade em distintos níveis educativos, desde a escola inicial até o ensino universitário e à formação contínua nos ambientes de trabalho, assim como grupos de estudantes e docentes em cursos de pós-graduação em distintas universidades dos países em cooperação. Segundo ele, o trabalho se orienta por uma profunda revisão do impacto de alguns fatores pessoais e contextuais nos processos de aprendizagem. Ele destacou ainda algumas cooperações com instituições de México, da Venezuela, da Argentina, do Panamá e da Colômbia, com projetos de formação de formadores, dentre outras atividades, e na própria Espanha, com alunos e professores de escolas de ensino básico e secundário.

De acordo com ele, o trabalho com estudantes e docentes possibilita o desenvolvimento de metodologias pedagógicas que tendem a fortalecer os dois grupos, bem como os processos de ensino-aprendizagem, por meio da melhoria das relações dos grupos entre si, dos docentes e estudantes consigo mesmos, e desses grupos com as demandas cotidianas, tendo em vista os rápidos processos de mudança que impregnam a sociedade atual, com reflexos nas instituições de ensino e nas práticas dessas instituições. A ideia é dar apoio aos processos de mudanças dos alunos e docentes, que ocorrem a partir do aumento da conscientização desses atores no interior do processo educativo e em suas próprias vivências.

José Reinaldo, ressaltou que o trabalho reúne três paradigmas distintos da educação, pondo em diálogo a motivação, o pensamento crítico e a regulação, de formas necessariamente conectadas e não fragmentadas ou segmentadas.

Após salientar que os paradigmas clássicos relativos às estratégias de aprendizagem cognitivas e motivação não tratavam do emocional, José Reinaldo apresentou alguns diagramas com a contribuição de autores importantes para a construção de um novo

pensamento, que culminou com o referencial utilizado pelo modelo Pafiu. Ao apresentar um quadro síntese dos quatro padrões de aprendizagem adotados pela Metodologia Pafiu, ele reconheceu a existência de vários outros padrões, mas considerou que a opção adotada já permite grandes contribuições para a melhoria dos processos ensino-aprendizagem, por meio de estratégias pedagógicas e atividades criadas para fortalecer a autonomia dos estudantes, bem como a aprendizagem colaborativa e a construção, pelos docentes, de novas práticas para lidar com as diferenças em sala de aula. Ele também enfatizou a relevância da Sociologia e da Psicologia como áreas importantes na organização dessas intervenções. Segundo ele, o essencial é que as pessoas concluam seus processos de aprendizagem comprometidos com o trabalho e com a vida.

Em outra etapa da reunião, Tânia Celeste apresentou com mais detalhes as demandas da Fiocruz, para as quais o projeto em parceria deveria colaborar, ressaltando que, no âmbito do projeto, o foco seria o professor e não o estudante e que o objetivo é provocar mudanças que possam aprimorar os processos de formação dos docentes da Fiocruz e de outras instituições de formação em saúde no Brasil:

- Imprevisibilidade como característica marcante do mundo atual;
- Ansiedade e dispersão, permeando os processos de ensino-aprendizagem;
- Aprendizagem permanente e ao longo da vida;
- Quem é o docente do século XXI?
- A educação e a autonomia nos dias atuais. Os docentes e os estudantes na relação com fatores desse contexto e na vivência dos processos educacionais;
- Motivação no mundo contemporâneo;
- Criatividade-ensino-aprendizagem;
- Uso das tecnologias e modificações nos comportamentos coletivos, individuais e em família;
- O estudante do século XXI

José Reinaldo comentou as questões apresentadas por Tânia Celeste e destacou que a pesquisa com os estudantes visa trazer mais elementos para a melhoria da prática docente.

A partir daí, foram discutidos alguns aspectos operacionais da pesquisa, dentre os quais: elaboração dos questionários para docentes e estudantes, composição dos grupos desses dois segmentos e formas de aplicação dos questionários, cronograma de atividades e necessidade de aprovação pelo Comitê de Ética da Fiocruz. Também ficou acertada a participação de José Reinaldo na Oficina de Consensos, no Curso Piloto e na Oficina de Compartilhamento.

### ***Sobre a pesquisa***

Realizada ao longo de 2019, a pesquisa sobre os padrões de aprendizagem, de caráter quantitativo, teve por universo um total 572 docentes da pós-graduação *lato sensu* da Fiocruz-Rio de Janeiro e 501 estudantes, matriculados em 38 cursos de especialização em atividade no primeiro semestre daquele ano.

Os dados foram coletados por meio de questionários eletrônicos, acessados por meio de links enviados por e-mail, com preenchimento on-line. A análise final, após os devidos procedimentos metodológicos, abarcou uma amostra de 241 docentes e 190 estudantes respondentes.

A pesquisa parte de um modelo teórico que investiga as concepções de aprendizagem (crenças)<sup>14</sup>, orientação motivacional (motivos)<sup>15</sup> e estratégias de processamento<sup>16</sup> e regulação<sup>17</sup> que as pessoas ativam ao enfrentar tarefas de aprendizagem. Espera-se que estes

---

<sup>14</sup> Concepções sobre aprendizagem/crenças sobre o que é aprender: aumento do conhecimento, uso do conhecimento, construção do conhecimento, aprendizagem como estímulo de ensino, aprendizagem como ação cooperativa.

<sup>15</sup> Orientação motivacional (o que me motiva a aprender, por que é necessário aprender?): orientação para certificados, orientação para avaliações, orientação vocacional (a crença no valor das tarefas), interesse próprio (prazer na aprendizagem, motivação intrínseca), ambivalente (não sei o que me motiva, os motivos são mistos).

<sup>16</sup> Estratégias de processamento (como aprendo?): processamento passo a passo, seguindo diretrizes específicas; processamento com base concreta (resolução de problemas na prática); processamento profundo (mais lento, recursivo, cíclico, elaborado, crítico). Pensamento crítico-reflexivo

<sup>17</sup> Estratégias de regulação (quem regula o que e como eu aprendo?): regulação externa (vou em busca de ajuda), autorregulação (processo de metacognição e autorregulação); ausência de regulação não ativam o processo de regulação).

fatores estejam ligados entre si em vínculos direcionais nos quais as concepções e crenças explicam a ativação de certas estratégias de aprendizagem.

O estudo se baseia em quatro padrões de aprendizagem identificados por Jan Vermunt<sup>18</sup> em seu trabalho pioneiro: a concepção construtivista de aprendizagem com orientação intrínseca que ativa a autorregulação e o processamento profundo (DM); concepção vocacionalmente orientada do uso da informação que explica o processamento concreto com autorregulação e/ou regulação externa (AD); a concepção da obtenção de blocos de informação com orientação de qualificação que ativa a regulação externa e o processamento passo a passo da superfície (RD); e, finalmente, a concepção de que o aprendizado deve ser estimulado por professores e/ou pares com orientação motivacional ambivalente, ausência de regulação e baixa ativação de estratégias de processamento (UD). (Quadro 1)

Quadro 1 – Síntese dos padrões de aprendizagem (modelo Pafiu)

Componentes	Dirigido ao significado MD	Dirigido à aplicação AD	Dirigido à reprodução RD	Não dirigido UD
Concepções de aprendizagem	Construção da aprendizagem	Uso da aprendizagem	Incremento do conhecimento	Aprendizagem cooperativa - Educação como estímulo
Orientações motivacionais	Interesse pessoal	Vocacional	Aos certificados e à autoavaliação	Ambivalente
Estratégia de regulação	Autorregulação (dos processos e conteúdos)	Regulação externa e autorregulação	Regulação externa (dos processos e resultados)	Ausência de regulação
Estratégia de processamento	Proc. profundo (elaborado, estruturado e crítico)	Processamento concreto	Proc. passo-a-passo (ensaio, memorização e análise)	Escasso processamento

Fonte: Informe Pafiu 2020 - José Reynaldo Martínez-Fernández (UAB)

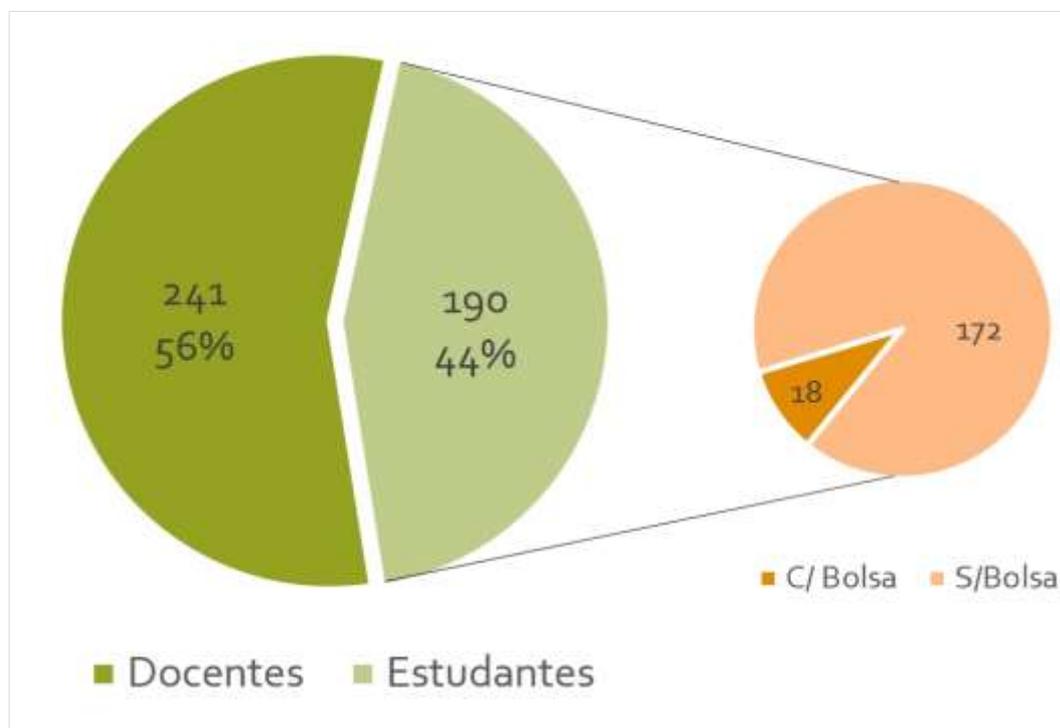
<sup>18</sup> Vermunt, J. D. (1998). [The regulation of constructive learning processes](#). British Journal of Educational Psychology, 68, 149-171.

Embora a abordagem inicial de Vermunt de quatro padrões de aprendizagem tenha sido validada em grande parte da Europa, a aplicação e análise dos mesmos em outros territórios relata dados diferenciados e nos remete a outro tipo de combinação de crenças e ações que fazem surgir outros padrões. Assim, por exemplo, pode ser identificada uma clara conexão do padrão MD com a regulação externa, ou a conjunção de crenças sobre aprendizagem sem uma clara conexão com estratégias (passivo-idealista), ou de uma soma de motivações sem uma clara conexão com ações de aprendizagem (passivo-motivacional).

- **Os sujeitos da pesquisa**

Foram analisados 431 questionários – docentes (n=241) e estudantes (n=190) – do universo total da pesquisa. Dos estudantes, apenas 9,5% relataram ter uma bolsa de estudos (n=18). (Gráfico 1)

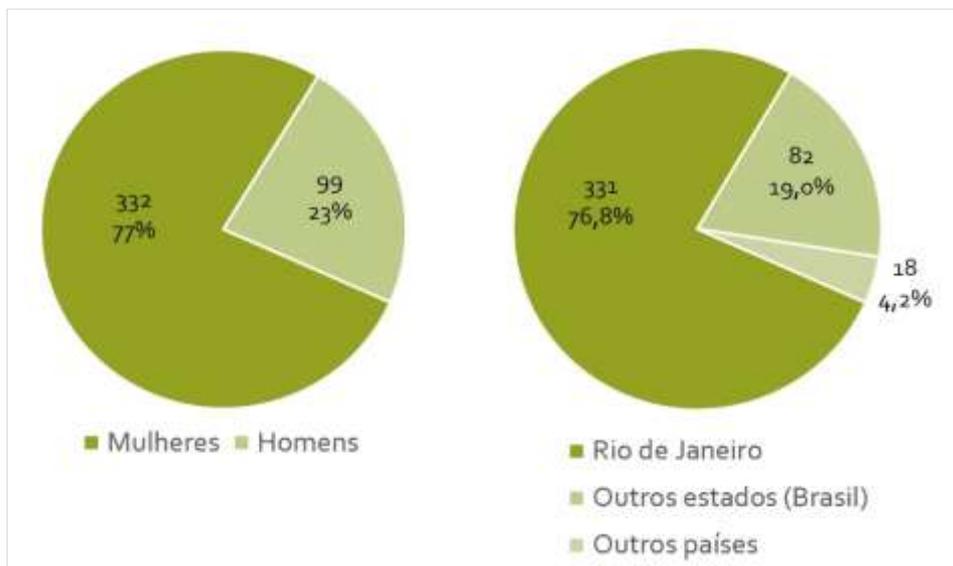
Gráfico 1 – Distribuição da amostra segundo o segmento dos sujeitos



Fonte: Informe Pafiu - José Reynaldo Martínez-Fernández (UAB)

Em termos de distribuição de gênero, 77% do total da amostra eram mulheres. Quanto ao local de nascimento, a maioria (76,8%) nasceu no Rio de Janeiro. (Gráfico 2)

Gráfico 2 – Distribuição da amostra segundo o gênero e as origens dos sujeitos

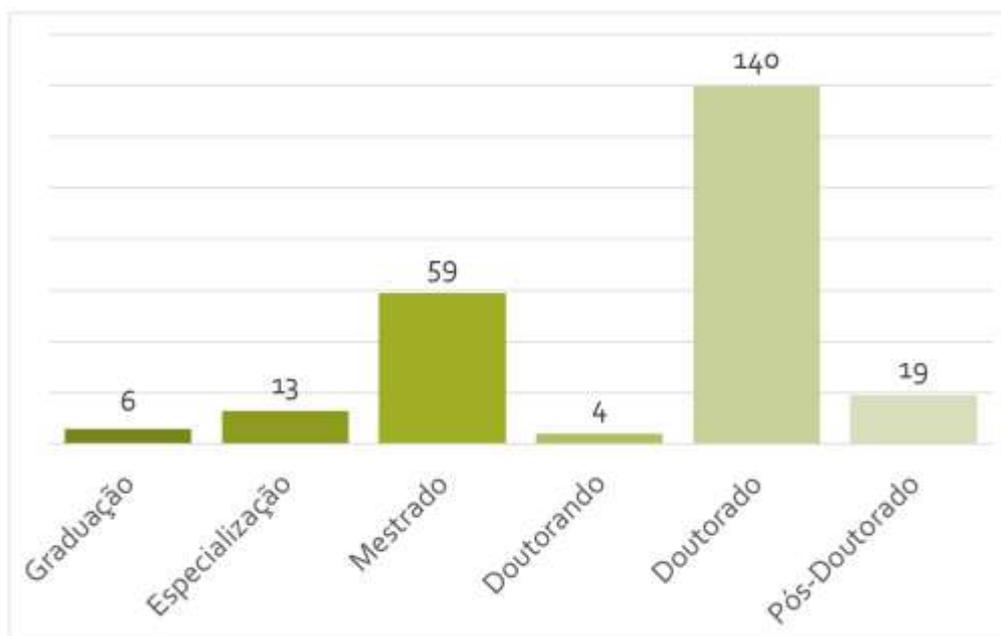


Fonte: Informe Pafiu 2020 - José Reynaldo Martínez-Fernández (UAB)

Quanto à idade, os estudantes têm em média 36 anos. A média dos professores foi de 49 anos, com 16 anos de tempo médio de trabalho na Fiocruz.

Entre o corpo docente como um todo, A maioria tem um doutorado (58%) ou pelo menos um mestrado (24,5%). (Gráfico 3)

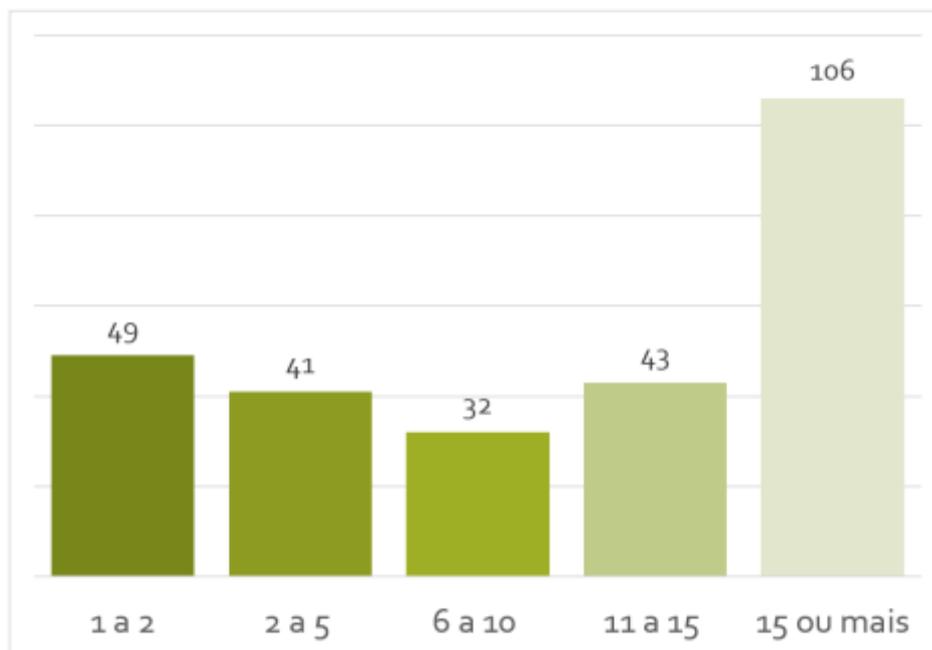
Gráfico 3 – Distribuição dos docentes segundo a titulação



Fonte: Informe Pafiu 2020 - José Reynaldo Martínez-Fernández (UAB)

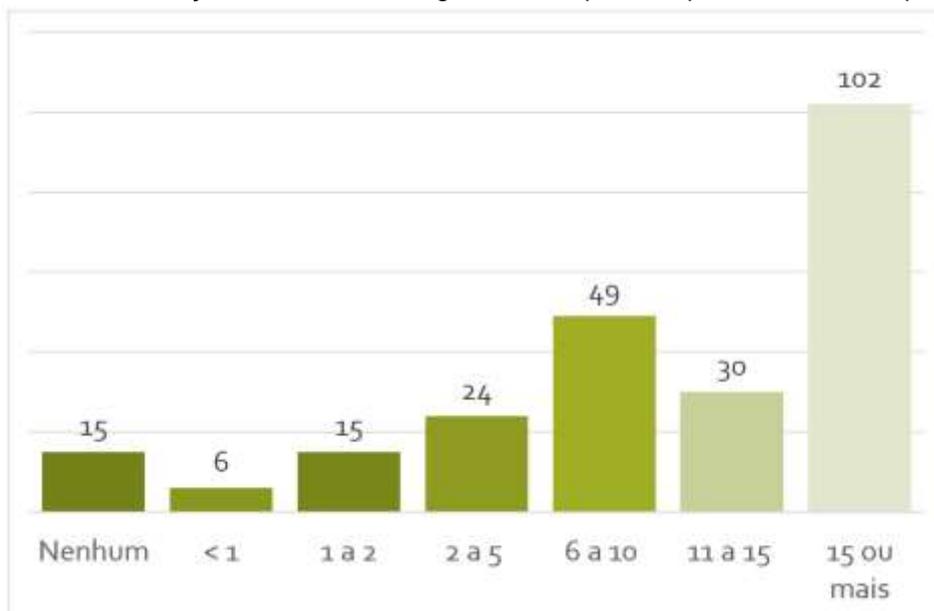
A maioria (62%) tem pelo menos 11 anos de experiência de ensino, e 55% deles têm mais de 11 anos em atividades de pesquisa. A experiência técnica ou em gestão é muito menor do que a experiência em ensino ou pesquisa. (Gráficos 4, 5, 6 e 7)

Gráfico 4 – Distribuição dos docentes segundo o tempo de experiência no Ensino



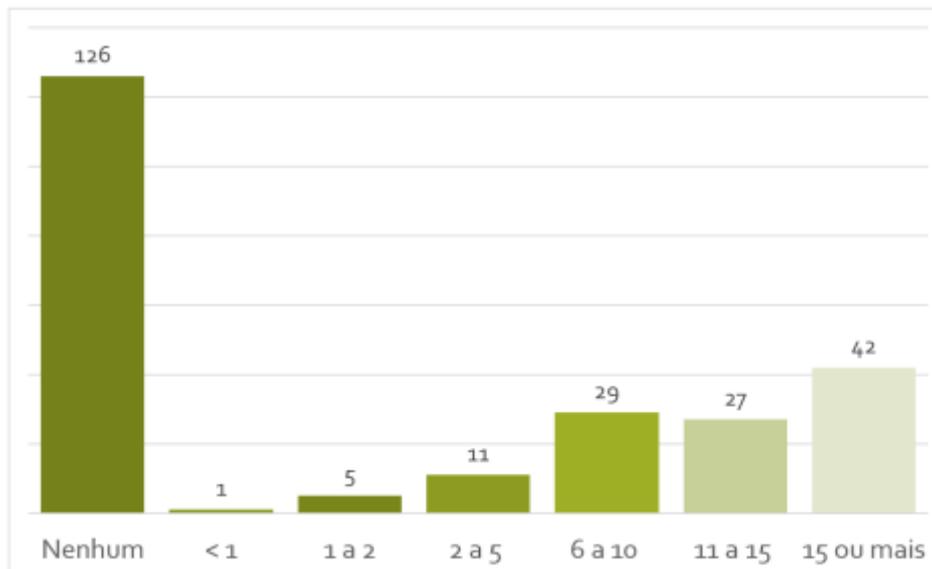
Fonte: Informe Pafiu 2020 - José Reynaldo Martínez-Fernández (UAB)

Gráfico 5 – Distribuição dos docentes segundo o tempo de experiência em Pesquisa



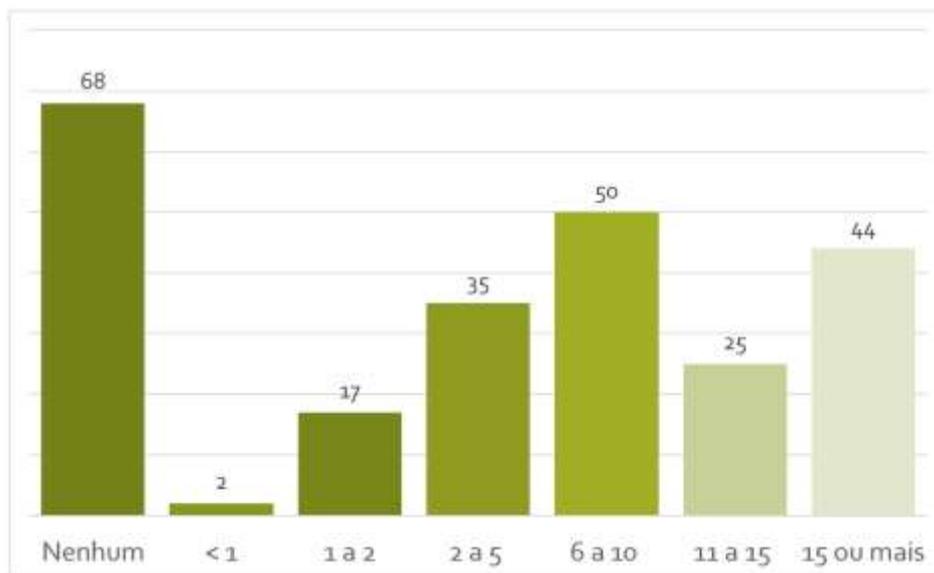
Fonte: Informe Pafiu 2020 - José Reynaldo Martínez-Fernández (UAB)

Gráfico 6 – Distribuição dos docentes segundo o tempo de experiência técnica



Fonte: Informe Pafiu - José Reynaldo Martínez-Fernández (UAB)

Gráfico 7 – Distribuição dos docentes segundo o tempo de experiência em Gestão



Fonte: Informe Pafiu 2020 - José Reynaldo Martínez-Fernández (UAB)

Em suma, os professores respondentes são, em sua maioria, mulheres nascidas no Rio de Janeiro com estudos de mestrado ou doutorado, cerca de 49 anos de idade e 16 anos de trabalho na Fiocruz. A maior parte delas se dedica ao ensino e à pesquisa. No grupo dos estudantes, cuja grande maioria não tem bolsa de estudo, também predominam as mulheres. A média de idade dos alunos é de 36 anos.

- **Os instrumentos de pesquisa**

Por meio eletrônico, os participantes responderam a uma versão reduzida do ILS (questionário original de Vermunt, 1998), validada na Oficina de Consensos de 2019. A versão reduzida (ILP\_60) é composta de 60 itens distribuídos em 16 assinaturas associadas a diferentes crenças, motivações e estratégias. Eles também estão associados a um certo padrão de aprendizagem de acordo com o modelo original.

Para o estudo, de caráter exploratório, o questionário original em inglês foi traduzido e adaptado para o português. Os estudantes responderam a uma versão dirigida a suas crenças e ações como estudantes, enquanto o corpo docente respondeu a uma versão inédita que inquiriu sobre seus padrões de aprendizagem com base em uma série de considerações (crenças, motivações e ações) relacionadas à sua atividade profissional<sup>19</sup>.

No caso dos docentes ([ANEXO 6](#)), a 'Parte A' (perguntas 1 a 30) incluiu as questões relativas a pensamento e crenças e a 'Parte B' (perguntas 31 a 60) foi relacionada a atividades de estudo. No questionário direcionado aos estudantes ([ANEXO 7](#)), a 'Parte A' englobou opiniões sobre estudo (perguntas 1 a 15) e sobre as motivações para estudar (perguntas 16 a 30) e a 'Parte B' sobre atividades de estudo (questões 31 a 60).

Os indicadores de confiabilidade mostraram que algumas das subescalas teóricas propostas por Vermunt não eram suficientemente sólidas nessa amostra. Assim, para a amostra de estudantes, seis subescalas foram identificadas com índices de confiabilidade inadequados, e 10 com índices adequados, as quais foram utilizados para análises

---

<sup>19</sup> Martínez-Fernández, J. R, García-Oriols, J., Olmos-Rueda, P., París-Mañas, G. & García-Ravidá, L. B. (2019). Inventario Patrones de Aprendizaje, short versión. Organizaciones. DOI: 10.13140/RG.2.2.17591.78242.

subsequentes. No caso do pessoal docente, 13 subescalas foram identificadas com índices de confiabilidade adequados.

Vale notar que entre as subescalas inadequadas, como relatado por outros estudos fora do norte da Europa, está o interesse pessoal (motivação intrínseca). Supõe-se que este resultado está relacionado a uma revisão necessária do que significa orientação intrínseca na América Latina *versus* a definição original de Vermunt, que propõe o relaxamento e o prazer de aprender com esse tipo de motivação; acredita-se que na América Latina, o esforço, o valor do estudo, o papel da família, o 'sacrifício' de muitas pessoas para aprender, para se dedicar ao ensino e/ou à pesquisa, tem pouco a ver com estados de prazer ou relaxamento<sup>20</sup>.

A fim de identificar os padrões de aprendizagem, foram realizadas análises de componentes principais com 'rotação oblíqua'<sup>21</sup> para as amostras de alunos e de docentes.

### **Resultados e recomendações**

Tanto no grupo de estudantes quanto entre os docentes, foram identificados três padrões de aprendizagem.

No caso dos estudantes, foi possível perceber tanto uma concepção de aprendizagem reprodutiva e uso de informações com interesse vocacional e de autoavaliação (eu sou capaz) quanto estratégias profundas de processamento e análise em conjunto com estratégias de autorregulação e regulação externa. Também emergiu um padrão de crenças de aprendizagem focalizadas na contribuição de outros com motivação ambivalente.

No que diz respeito à relação entre os padrões de aprendizagem e certos fatores pessoais, foram analisadas as diferenças nos padrões de aprendizagem de acordo com o gênero, o local de nascimento e a existência de bolsa de estudos. Os resultados indicam que apenas o local de nascimento, no Brasil ou no exterior, mostrou ter alguma influência, ainda que muito pequena. Não foram encontradas relações entre os padrões de

---

<sup>20</sup> Martínez-Fernández, J. R. (2019). [El modelo patrones de aprendizaje: estado actual, reflexiones y perspectivas desde el territorio de Iberoamérica](#). Revista Colombiana de Educación, 1(77).

<sup>21</sup> Método de análise fatorial

aprendizagem e a idade. Entretanto, como em outros estudos na área, houve uma relação positiva significativa entre o padrão MD/AD e o esforço, a melhor combinação para o sucesso acadêmico.

No grupo dos docentes, a pesquisa identificou um conjunto de concepções sobre aprendizagem (reprodução, uso da informação, construção e estimulação) ligadas à orientação vocacional e estratégias de processamento profundo, concreto e analítico em conjunto com a autorregulação. Além desses, foi possível notar uma motivação de certificado e autoavaliação, em conjunto com regulação externa ou falta de regulação.

Também foi encontrada uma relação positiva significativa entre o padrão MD/AD e o tempo dedicado à pesquisa. Além disso, foram encontradas relações positivas significativas entre os padrões identificados a idade e o tempo de trabalho na Fiocruz. Nesse sentido, conforme aumentam a idade e o tempo de serviço na Fiocruz, menos reprodutivo se torna o aprendizado.

Com base nos resultados obtidos, foram propostas algumas diretrizes para o desenho de ações formativas, alinhadas ao que propõem Carmem Ruiz-Bueno e Jordi García-Orriols<sup>22</sup>

- Na amostra como um todo, e em particular em uma boa parte do corpo docente, as variáveis de crença não parecem claramente diferenciadas das ações. Ou seja, existem crenças gerais sobre aprendizagem, que devem ser diferenciadas e associadas a padrões mais congruentes. Nesse sentido, é necessário promover uma concepção construtiva que fortaleça os processos de aprendizagem e ensino, mas que também se conecte com a autorregulação e o processamento profundo no nível das ações.

---

<sup>22</sup> Ruiz-Bueno, C., & García-Orriols, J. (2019). [¿Qué nos aporta el modelo de patrones de aprendizaje para el diseño de acciones formativas?](#) Revista Colombiana de Educación, 1(77), 321-341.

- Com relação ao componente motivacional, nem sempre claramente conectado com as ações de aprendizagem ou crenças, deve-se incentivar a motivação intrínseca, ligada à concepção construtivista de aprendizagem, autorregulação e processamento profundo, como uma chave para os processos de aprendizagem.
- Como foram identificados padrões caracterizados por RD e UD, é recomendada a concepção de ações formativas que promovam o pensamento crítico, refletivo e autorregulado, a fim de reduzir as tendências à reprodução e/ou regulação externa, especialmente entre os estudantes e os docentes mais novos e com menos tempo de trabalho na Fiocruz.
- O caminho básico e a orientação para a melhoria dos processos de aprendizagem e ensino consistem em conectar uma concepção construtiva motivada por uma orientação intrínseca, com esforços concentrados em processamento crítico-reflexivo e autorregulado.
- O corpo docente, com mais de 11 anos dedicados à pesquisa, mostra uma tendência maior ao padrão MD, de modo que eles podem ser considerados como profissionais de referência, tutores ou guias para a promoção de padrões mais próximos ao MD.

## **2.5. O Curso Piloto presencial**

Como parte do Projeto 'Formação Pedagógica de Docentes na Fiocruz: em busca de um modelo com novos padrões de ensino-aprendizagem para as escolas de saúde', o Curso Piloto foi programado de forma a envolver momentos de aprendizado articulando elementos de pesquisa e de ensino, com objetivos convergentes à construção do objeto da formação docente, que é parte de uma proposta mais ampla de fortalecimento do ensino *lato sensu* na Fiocruz.

O modelo desenhado tinha a intenção de dar viabilidade a arranjos possíveis de consolidação de estratégias típicas da Escola de Governo Fiocruz (unidade na diversidade), bem como explorar as sinergias dos diversos segmentos que integram o complexo Fiocruz; aprofundar temas que alimentam conteúdos estratégicos da atividade docente na

Instituição e manter o movimento de debates, trocas e elaboração de sínteses, com circularidade das informações.

A proposta pretendia explorar o perfil de educação que constitui a matriz Fiocruz desde o início do Século XX em que as 'partes' foram contribuindo para um 'todo' que se modifica permanentemente, mediante a interação da instituição com as políticas de saúde e educação com seus atores e com os representantes da sociedade. Esse movimento de mão dupla contribui para o aporte de conteúdo, métodos e reflexões técnicas e políticas, resultando no aperfeiçoamento constante da Fiocruz como instituição estratégica de Estado.

O curso, de caráter presencial e em nível de aperfeiçoamento (carga horária de 180 horas), estava previsto para ser realizado de 20 de março a novembro de 2020, com 30 alunos oriundos das Unidades da Fiocruz sediadas no Rio de Janeiro.

A carga horária total de 180 horas estava dividida em 140 horas presenciais – 18 sessões de oito horas –, 32 horas de trabalho remoto – preparo de tarefas para o retorno ao trabalho coletivo em grupos, com compartilhamentos e buscas de evidências na literatura, em comunidade virtual de aprendizagem – e oito horas de 'viagens educacionais'.

O curso previa a realização de atividades desenvolvidas a partir de disparadores elaborados pelos docentes como situações problema a serem trabalhadas em pequenos grupos, simulação de práticas docentes, bem como trabalhos de problematização de situações reais vivenciadas pelos participantes em seus contextos laborais. A ideia era que esses movimentos propiciassem a construção de questões de aprendizagem, busca de informação (momento de estudo autodirigido, a distância) e retorno para reflexão pelo grupo em momentos presenciais de novas sínteses de aprendizagem.

O projeto do curso também incluía o compartilhamento de alguns eventos temáticos com as Escolas de Saúde que integram redes de formação em saúde no Brasil, de modo a favorecer trocas de experiências sobre modelos de formação. A 'Oficina de Compartilhamento', com presença de representantes de escolas das Redes de formação em saúde parceiras da Fiocruz e do Ministério da Saúde, estava programada para novembro de 2020, quando seria apresentado e debatido o modelo construído ao longo do projeto.

Como programação complementar, seriam realizadas quatro Sessões Satélites de Educação em Saúde, a serem organizadas e promovidas pelas Unidades da Fiocruz, isoladamente ou em parceria, com temas relacionados aos objetivos do curso e em consonância com a missão de cada uma delas: 'O destino do SUS e demandas de formação para a Ensp/Fiocruz nessa conjuntura' (Ensp); 'Avaliação do Ensino' (Icict e COC); 'Arte, Ciência e Educação' (IOC e Canal Saúde); e 'Formação e Inovação' (Farmanguinhos). Essas sessões seriam abertas a outros estudantes e ao professorado Fiocruz.

### **2.5.1. Objetivos do curso**

#### ***Objetivos gerais***

- Contribuir para a revisão e utilização de novos aportes teórico-conceituais, metodológicos e técnico-instrumentais para as práticas pedagógicas dos cursos lato sensu da Fiocruz.
- Contribuir para a difusão e compartilhamento com escolas de saúde parceiras de modelo de formação construído na relação ensino-pesquisa, vivenciado em práticas colaborativas entre unidades da Fiocruz, e avaliado como curso piloto em seu potencial para constituir-se, posteriormente, em um curso de especialização.

#### ***Objetivos específicos***

- Aperfeiçoar as práticas pedagógicas de docentes da Fiocruz por meio da reflexão crítica assentada em aportes teórico-conceituais e da apropriação de novas ferramentas didático pedagógicas em contextos presenciais e virtuais.
- Estabelecer estreita colaboração com as diferentes unidades da Fiocruz com vistas à construção conjunta do programa pedagógico, valorizando suas experiências na interface educação e seus campos específicos de atuação.
- Favorecer o compartilhamento de conteúdo, experiências e processos vivenciados com as escolas parceiras da Fiocruz ao longo da realização do curso piloto.

## 2.5.2. Programação das sessões mensais (corpo do curso)

1ª Sessão		
Conferência inaugural: “Desafios da Formação de Docentes na Contemporaneidade: em busca de novos padrões de ensino-aprendizagem”		
Data: 20/03/2020	Horário: 9h30 às 13h	Auditório Térreo da ENSP/Fiocruz
<p>Sessão de caráter político institucional, com convite a toda a comunidade Fiocruz e ao público parceiro de outras Escolas e Equipe da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde do Ministério da Saúde (SGTES/MS), com transmissão pela Internet para as escolas das Redes de Saúde, mediante prévia divulgação.</p> <p>A sessão procurará situar elementos que ancoram o envolvimento da Fiocruz e das Escolas de Saúde parceiras nas atividades de educação para o SUS e, a partir dessa compreensão, refletir como essa experiência de formação deve se relacionar com o contexto global.</p>		

2ª Sessão	
Acolhimento e construção de contrato de trabalho	
23/03/2020 (segunda-feira)	Horário: 9h às 17h
<p><b>Atividade:</b> Trabalho em grupo. Acolhimento dos participantes, com apresentação individual de experiências prévias de formação docente, de trabalho em cursos presenciais e a distância, e expectativas em relação ao Curso.</p> <p>Apresentação de objetivos e atividades previstas no curso, cotejando-os com as expectativas apresentadas pelos participantes. Esclarecimento inicial sobre a metodologia empregada, diferenciando-se entre aquelas de organização por temas disciplinares e outras que estão organizadas por problemas que integram o conteúdo geral do curso. Esclarecimento sobre a relação do programa do curso com as pesquisas qualitativa e quantitativa, previamente realizadas. Discussão sobre o lugar do docente e do estudante nas atividades do curso presenciais e a distância. Apresentação da estratégia de atividades satélites durante o desenvolvimento do curso.</p> <p>Elaboração de contrato de trabalho com o grupo, incluindo regras de convivência, horários, atrasos, uso de celulares e computadores, registro e requerimentos formais de presença, confidencialidade, entre outras questões.</p> <p><b>Atividade:</b> Oficina de Trabalho – “Como dar e receber críticas”. Considerada como prática essencial para a construção de grupos que considerem a inclusão da diversidade de opiniões como prática orientadora da docência ancorada em metodologias ativas e aprendizagem significativa no contexto da multiprofissionalidade e da convivência de estudantes de vários campos de formação na Fiocruz.</p>	

### 3ª Sessão

#### Formação orientada por competência: perspectiva situacional e construção de capacidades

14/04/2020 (terça-feira)

Horário: 9h às 17h

**Atividade:** Trabalhos em pequenos grupos e mini plenárias. Construção de Mapa Analítico com os participantes sobre os problemas da docência na Fiocruz e no contexto do desenvolvimento do SUS, com apresentação dos resultados dos grupos focais. Trabalhos em cinco pequenos grupos de seis participantes (cada participante recebe um número de 1 a 6). Ao final dessa etapa de trabalho, cada membro do grupo será relator do que ocorreu em outros novos grupos, constituídos pelos seis relatores de número 1, 2, 3 etc., de modo a compartilhar a produção dos grupos originais (mini plenárias).

**Atividade:** Painel de especialistas e debate em grande grupo. Um relator escolhido por cada novo grupo formado deverá apresentar a síntese dos debates dessa nova etapa em grande grupo, para apreciação de painel de especialistas em torno dos temas da Gestão Institucional/Ensino; C&T e Inovação/Ensino.

**Atividade:** Preleção dialogada. Formação orientada por competência. Discussão teórica sobre competência docente e agenciamento de capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras para enfrentamento dos problemas vivenciados no cotidiano docente. O que aparece nos grupos focais e por que esse curso está ancorado nos problemas apresentados? Por que o curso se orienta por uma perspectiva situacional? Como o docente pode ser voltado para o desenvolvimento de capacidades nos estudantes que favoreçam o enfrentamento dos problemas que a eles compete enfrentar? Estabelecer pontes com os resultados da investigação qualitativa com docentes e estudantes da Fiocruz e com o programa do curso.

### 4ª Sessão

#### Como fomos formados?

27/04/2020 (segunda-feira)

Horário: 9h às 17h

**Atividade:** Oficina de trabalho. A partir de um conjunto de categorias distintas elencadas pelos docentes sobre modelos curriculares (Currículos integrados /currículos coleção e suas variantes), os participantes sistematizarão em grupos diversidade suas experiências de formação. Os “grupos diversidade” caracterizam-se por buscar a maior diversidade entre seus membros, de modo a promover maior potencial de diferenças de abordagem.

**Atividade:** sistematização em plenária e debate em grande grupo. Discussão teórica sobre modelos curriculares e tendências na formação no campo da saúde. Implicações das mudanças sobre a formação e o exercício docente.

Preparação do exercício do 5º encontro, em que os alunos trarão a análise dos cursos em que estão envolvidos como docentes, segundo categorias apresentadas.

## 5ª Sessão

### Políticas de formação para o SUS. Desafios e movimentos da Fiocruz.

12/05/2020 (terça-feira)

Horário: 9h às 17h

**Atividade:** Trabalho em pequenos grupos; debate em plenária com especialista convidado. Os participantes deverão estar distribuídos em grupos por afinidade de áreas de trabalho (cursos voltados ao cuidado individual e coletivo à saúde, voltados para a produção, para o laboratório, para a divulgação científica etc., são exemplos possíveis de afinidade).

Em pequenos grupos e mediante orientação, os integrantes sistematizarão semelhanças e diferenças entre os modelos curriculares de seus cursos, para apresentação em plenária.

**Atividade:** Sistematização em plenária e debate em grande grupo. Reflexão sobre modelos curriculares vigentes, reprodução de modelos e processos de mudança em instituições formadoras. Estruturas de poder, o lugar de docentes e alunos nos processos formativos e de mudança de projetos de organização e prática curricular.

**Atividade:** Trabalho em pequenos grupos. A partir dos debates desenvolvidos, os grupos afinidade deverão buscar responder à pergunta central: Qual a contribuição dos cursos discutidos para o SUS?

**Atividade:** painel de especialistas e debate em grande grupo. Cada grupo deverá apresentar sua síntese em plenária para painel com dois debatedores que refletirão ao redor dos eixos 'Formação para o SUS' e 'Escola de Governo na Fiocruz: um desafio bem contemporâneo'.

**Atividade:** Preparação de viagem educacional para 6ª sessão. Os participantes deverão assistir individualmente no período de dispersão, o filme de longa-metragem 'Minhas tardes com Marguerite' para compartilhamento no início da sessão seguinte, em grande grupo.

## 6ª Sessão

### Metodologias ativas. Construção de autonomia nos percursos formativos.

25/05/2020 (segunda-feira)

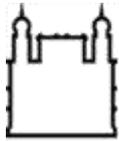
Horário: 9h às 17h

**Atividade:** Compartilhamento da viagem em dois grupos diversidade (em que se busca a maior diversidade de participantes). Onde cada um compartilha o que vivenciou com o filme, como prática e vivência da singularidade e diversidade dos olhares de cada um sobre uma produção artística de um autor singular. Cada grupo deverá contar com o apoio de um facilitador.

**Atividade:** Vivência de processamento de síntese provisória de uma situação problema (SP) em pequenos grupos diversidade segundo o enfoque da espiral construtivista. A SP terá como foco questões relativas à aprendizagem baseada em problemas e às metodologias ativas em pequenos grupos.

A síntese provisória consiste em processo que culmina na elaboração de questões de aprendizagem pelo grupo que correspondem ao conhecimento que querem buscar para validar ou refutar suas hipóteses explicativas frente aos problemas identificados pelo grupo no debate da Saúde Pública.

**Atividade:** Estudo autodirigido. Cada aluno, individualmente, entre a 6ª e 7ª. sessões, buscará artigos em sistemas e bases de informação científica que o apoiem na construção de novo conhecimento em resposta às questões de aprendizagem. (Nova síntese)



**Atividade:** Práticas de simulação. Simulação de atividade de avaliação do desempenho de um residente na área da saúde realizada por preceptor, com o uso de disparador em vídeo. Tendo visto um vídeo em que um residente faz um atendimento, alguns participantes simularão uma devolutiva avaliativa para o residente observado. Após ouvir o grupo opinar sobre as devolutivas feitas pelos colegas, o facilitador fará devolutivas sobre os *feedbacks* dados pelos participantes na atividade.

**Atividade:** Sistematização em grande grupo. Articulação teórica do movimento de avaliação de desempenho com a aprendizagem significativa, ganhos de capacidades e metodologias ativas. Construção de autonomia no processo de aprendizagem.

### 7ª Sessão

#### Metodologias ativas. Construção de autonomia nos percursos formativos.

09/06/2020 (terça-feira)

Horário: 9h às 17h

**Atividade:** Trabalho em pequeno grupo. Os grupos diversidade, com o apoio de facilitadores, farão a nova síntese, fechando a vivência de um ciclo de processamento completo de problemas.

**Atividade:** Práticas de simulação A experiência de devolutiva de avaliação será realizada por meio de dramatização com participantes como professores e como alunos em outros cenários de prática a partir da discussão nos grupos afinidade sobre casos a serem simulados. A dinâmica de trabalho será igual à vivenciada com o disparador em vídeo.

### 8ª, 9ª e 10ª Sessões

#### Tecnologias da informação, recursos audiovisuais e suas aplicações no ensino presencial e a distância.

Data: 22/06/2020 (segunda-feira)

Data: 07/07/2020 (terça-feira)

Data: 21/07/2020 (terça-feira)

Horário: 9h às 17h

- Tecnologias de Informação: uso de recursos audiovisuais. Recursos educacionais consoantes com as inovações tecnológicas. Educação a distância. Repositórios, Campus Virtual.
- Temas contemporâneos: Geração 4.0; Big data; robôs colaborativos; simulações; internet das coisas; integração sistemas e máquinas; realidade aumentada; impressão 3D; computação em nuvem; cyber segurança etc.

O planejamento dessas três sessões será efetuado com uma atividade de reunião com especialistas da Fiocruz.

Demanda para os alunos/docentes no período de dispersão: Levantar os instrumentos de avaliação utilizados em seus cursos e sistematizar, para apresentar no início da 11ª sessão, com orientação e mediação.



### 11ª Sessão

#### Teoria e prática de avaliação.

04/08/2020 (terça-feira)

Horário: 9h às 17h

**Atividade:** Trabalho em pequeno grupo. A partir de demanda feita ao final da 10ª. Sessão, os participantes apresentarão em seus grupos afinidade os instrumentos de avaliação da Fiocruz que são utilizados nos cursos de que participam como docentes, de modo a construir uma síntese sobre objetos, sujeitos e instrumentos envolvidos nos processos avaliativos.

**Atividade:** Sistematização teórica. O Mapa Analítico construído a partir das apresentações dos relatos de cada grupo afinidade deverá orientar a teórica sobre Avaliação, saber e poder e Teoria e Prática da avaliação.

### 12ª Sessão

#### Teoria e prática de avaliação.

18/08/2020 (terça-feira)

Horário: 9h às 17h

**Atividade:** Team Based Learning (TBL), metodologia ativa aplicada para grandes grupos.

A abordagem desse tema passará pelo resgate das suas contribuições tendo em vista os desafios da gestão, do cuidado e da formação. Há também outros aspectos a serem recuperados da política de Educação Permanente no SUS, com uma avaliação crítica de sua aplicação em diferentes ciclos de sua aplicação no interior do SUS.

### 14ª Sessão

#### Construção de Projetos Aplicativos.

01/09/2020 (terça-feira)

Horário: 9h às 17h

**Atividade:** trabalho em pequeno grupo Os participantes deverão trazer para seus grupos afinidade as propostas de mudanças nos cursos de que participam, de modo a analisarem os problemas a serem enfrentados, contextos dos processos de mudança, desafios, oportunidades e estratégias a serem perseguidas. Tratam-se, assim, de projetos aplicativos construídos com o aporte reflexões e ferramentas trabalhadas no curso. Os grupos poderão trabalhar a distância no intervalo entre as sessões 13 e 14, e entre as sessões 14 e 15.

Um material mais estruturado sobre os Padrões de Aprendizagem será disponibilizado e no início da 13ª sessão será ministrada, via web, uma palestra de síntese sobre esse tema, pelo Prof. J. Reinaldo, representante da UAB no Convenio com a Fiocruz. Nesse momento, será uma abordagem mais panorâmica para que os alunos se apropriem do conteúdo geral dos padrões de aprendizagem. Posteriormente, esses temas serão abordados presencialmente por dois docentes da UAB, no mês de novembro, com o aprofundamento em Oficina de Trabalho de três dias, específicas desse tema. O painel dos resultados da pesquisa de padrões de aprendizagem realizada em 2019 /2020 deve ser analisado com o grupo da UAB, definindo-se qual o melhor formato ou momento de sua apresentação.

### 15ª Sessão

#### Apresentação dos projetos aplicativos e avaliação do curso.

15/09/2020 (terça-feira)

Horário: 9h às 17h

O curso contará com momentos de avaliação formativa, em que os participantes avaliam o trabalho produzido, a participação dos colegas, do facilitador e fazem a sua autoavaliação.

### 16ª, 17ª e 18ª Sessões

#### Padrões de Aprendizagem, a Metodologia Pafiu e o manejo de situações.

Três dias no mês de novembro

Horário: 9h às 17h

Estas sessões serão realizadas no mês de novembro sobre os conteúdos de padrões de aprendizagem trazidos pelo grupo da UAB. Essa foi uma decisão para otimizar a presença dos dois professores da UAB na finalização do curso e também na atividade final de compartilhamento.

O curso sobre o tema dos Padrões de Aprendizagem, a Metodologia PAFIU e o Manejo de situações contidas nos padrões será realizado em três dias compactos de atividade sob a responsabilidade do Prof. J. Reinaldo e um outro docente da UAB.

Os Professores da UAB ficarão mais dois dias para a Oficina de Compartilhamento, que é a etapa posterior ao curso.

Ao final desta etapa do curso será aplicado um instrumento semiestruturado para registro formal das avaliações e sugestões. Estamos sugerindo uma sessão de avaliação em que os participantes expressem com criatividade – música, poesia, dramatização etc. – suas vivências no curso, no último turno de trabalho da 18ª Sessão.

### 2.5.3. Equipe do curso piloto

**Coordenação geral - Maria Cristina Guilam**

**Coordenação adjunta - Tânia Celeste Matos Nunes**

**Coordenação técnica e temática**

- Eliana Cláudia Ribeiro
- Terezinha de Lisieux Quesado Fagundes

**Apoio técnico à Coordenação**

- Yansy Aurora Delgado Orrillo



#### 2.5.4. Do presencial ao virtual

Em 31 de dezembro de 2019, várias mortes por pneumonia de causa desconhecida ocorridas na cidade de Wuhan, capital da província de Hubei, foram relatadas pelo governo chinês à OMS. Em meados de janeiro, o surto já havia ultrapassado as fronteiras chinesas e começado a se espalhar, com casos relatados pela Tailândia, Japão e Coreia. No dia 30 de janeiro, a enorme capacidade de transmissão do vírus e o surgimento de centenas de casos da doença em outros países levaram a OMS a decretar um estado de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). Em 11 de fevereiro a doença causada pelo novo coronavírus ganhou o nome de Covid-19. No Brasil, o primeiro caso foi relatado em 25 de fevereiro.

No dia 11 de março, a OMS decretou a existência de uma pandemia<sup>23</sup>. Em meados de março, com o número de casos e de mortes pela doença crescendo de forma exponencial em todo o mundo, as medidas de combate começaram a se intensificar e vários

---

<sup>23</sup> Pandemia: disseminação mundial de uma nova doença que se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa

países, dentre eles o Brasil, decretaram *lockdown*<sup>24</sup>. Apesar de os períodos de *lockdown* não serem muito longos, eles acabaram sendo intercalados com um estado permanente de quarentena, trabalho remoto e de necessárias medidas de distanciamento social.

Com nenhuma previsão de retorno à normalidade, naquela ocasião e nem em um futuro próximo, e com a necessidade de manter os prazos e compromissos acordados com o Ministério da Saúde no âmbito do projeto, tornou-se imperativo um intenso processo de adaptação do modelo presencial, cuja turma já estava em processo de formação e em vias de iniciar as atividades, para um novo formato de curso remoto, mediado por tecnologias, adequado ao momento da pandemia.

---

<sup>24</sup> Lockdown: uma versão mais rígida do distanciamento social que serve para desacelerar a propagação do vírus por meio da restrição de circulação da população em lugares públicos, permitindo apenas o funcionamento de serviços essenciais

### 3. O CURSO PILOTO MEDIADO POR TECNOLOGIAS

Como redesenhar um projeto de curso presencial de aperfeiçoamento para um novo modelo integralmente planejado e realizado em ambiente virtual, em um contexto de pandemia, mantendo o conjunto de compromissos acordados o Ministério da Saúde? A resposta a essa pergunta acabou trazendo para o curso piloto 'Formação pedagógica de docentes na Fiocruz: em busca de novos padrões de ensino-aprendizagem para as escolas de saúde' uma organização em quatro 'movimentos', sendo três movimentos temáticos e um movimento de avaliação crítica, por meio da qual discentes e docentes pudessem apontar subsídios para a proposição futura de um curso de formação docente para a Fiocruz em nível de especialização. (Figura 3)

Figura 3 – O desenho do Curso Piloto mediado por tecnologias



Fonte: Coordenação do curso

O caráter experimental do curso piloto permitiu ainda a abertura necessária à avaliação crítica de alternativas e abordagens para a formação docente no campo da saúde e para a construção de novas possibilidades a partir da análise de potências e fragilidades, convergências e dissonâncias dos movimentos vivenciados ao longo de sua realização.

Realizado entre 4 de agosto de 2020 e 4 de março de 2021, o curso envolveu momentos de aprendizagem que articularam elementos de pesquisa e de ensino, com objetivos convergentes à construção do objeto da formação docente, que é parte de uma proposta mais ampla de fortalecimento do ensino *lato sensu* na Fiocruz e de consolidação de uma cultura de formação pedagógica de docentes na Escola de Governo Fiocruz. O modelo definido visou explorar as sinergias dos diversos segmentos que integram o complexo Fiocruz; aprofundar temas que alimentam conteúdos estratégicos da atividade docente na instituição e, aperfeiçoar as práticas pedagógicas docentes mediante os movimentos de reflexão crítica, debates, trocas, e elaboração de sínteses, com circularidade das informações.

A proposta explorou o perfil de educação que constitui a matriz Fiocruz desde o início do Século XX em que as 'partes' foram contribuindo para a construção de um 'todo' que se modifica permanentemente, a partir da interação da instituição com as políticas de Saúde e Educação, com seus atores e com os representantes da sociedade, em um movimento de mão dupla fundamental para o aporte de conteúdos, métodos e reflexões técnicas e políticas, imprescindíveis ao aperfeiçoamento constante da Fiocruz como instituição estratégica de Estado.

A ideia chave foi de que o aprendizado dos envolvidos tanto venha a aprimorar os processos educativos da própria instituição quanto subsidiar a colaboração da Fiocruz com as demais Escolas de Saúde do SUS, articuladas por atividades e gestão de Redes, com vistas à melhoria da qualidade da formação de profissionais para o sistema de saúde. Nesse sentido, ao longo do curso, um conjunto de atividades foi compartilhado com as Escolas de Saúde parceiras do Ministério da Saúde e da Fiocruz e que integram redes de formação em saúde nacionais e internacionais, o que favoreceu a troca de experiências sobre modelos de formação e a discussão de temas caros à docência na Fiocruz e em outros centros formadores. Ainda dentro da ideia de fortalecimento da integração, foi realizado, de forma virtual, o Seminário de Compartilhamento, com a participação das Redes de Escolas de Formação em Saúde, no qual foram apresentados o modelo construído ao longo do projeto e recomendações de novas bases de formulação da formação de docentes como uma alternativa para as Escolas de Saúde, mediante os resultados do

Projeto de Pesquisa e do Curso Piloto. No evento, também foram discutidos com os coletivos das Redes e a Fiocruz novos caminhos possíveis e necessários para a formação docente em saúde e para a continuidade das ações e agendas de um valioso projeto colaborativo.

Seguindo o projeto original, o curso reuniu demandas de natureza metodológica alinhadas à aprendizagem significativa, ao domínio de temáticas relevantes por meio de abordagem de disciplinas do campo das ciências sociais (Sociologia da Educação) e ao aprofundamento da linha de pesquisa desenvolvida em parceria com a Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), ancorada no estudo de padrões de aprendizagem analisados à luz da psicologia. A programação do curso refletiu, portanto, a articulação dessas três dimensões que fundamentaram o projeto maior, enquanto eixos estruturantes de conteúdo, que se mantiveram em permanente diálogo com os resultados das investigações (quantitativa e qualitativa) sobre formação docente, realizadas com estudantes e docentes dos cursos de *lato sensu* durante o ano de 2019 na Fiocruz – Rio de Janeiro. Os conteúdos programados resultaram de trabalhos preliminares em oficinas, reuniões, pesquisas (qualitativa e quantitativa) e documentos elaborados especificamente para a organização do curso.

Outro aspecto importante no desenvolvimento do curso remoto foi sobre o uso de dispositivos tecnológicos, os quais foram sendo incorporados na medida em que se faziam necessários, visando provocar a interação entre os participantes e desses com os docentes. Para as atividades síncronas, as principais ferramentas foram as plataformas de videoconferência do Zoom, plataforma de transmissão de webinários no YouTube e algumas ferramentas didáticas de trabalho colaborativo on-line: Google Jamboard, cloud word e Google Docs, entre outros. Para as atividades assíncronas foi criado um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Além disso, houve participação em fóruns, trocas individuais por e-mail, trabalho colaborativo por meio do Google Docs, uso de biblioteca virtual alojada no Google Drive e elaboração e preenchimento de formulários avaliativos criados no Google Forms. Cabe salientar que a aproximação necessária e mais aprofundada dessas ferramentas, acabou exigindo muito estudo, dedicação e trabalho coletivo do conjunto de docentes para a incorporação desses recursos em sua prática docente.

Diante do tempo previsto para a execução do projeto, essa foi considerada a alternativa mais viável para a implantação dos ajustes necessários ao novo modelo, considerando ainda os enormes desafios inerentes ao processo de organização e desenvolvimento do curso na modalidade a distância como: a situação da pandemia, a virtualidade no âmbito da formação docente, o manejo de ferramentas tecnológicas e o trabalho remoto dos profissionais, entre outros.

### **3.1. Os objetivos do curso**

#### **Objetivo geral**

- Contribuir para a revisão e utilização de novos aportes teórico-conceituais, metodológicos e técnico instrumentais para as práticas pedagógicas dos cursos *lato sensu* da Fiocruz.
- Compartilhar com Escolas de Saúde das Redes parceiras de formação, o modelo de formação construído na relação ensino-pesquisa, vivenciado em práticas colaborativas entre unidades da Fiocruz, e avaliado como curso piloto em seu potencial para constituir-se em curso de especialização.

#### **Objetivos específicos**

- Aperfeiçoar as práticas pedagógicas de docentes da Fiocruz por meio da reflexão crítica assentada em aportes teórico-conceituais e da apropriação de novas ferramentas didático pedagógicas em contextos presenciais e virtuais.
- Estabelecer estreita colaboração com as diferentes unidades da Fiocruz com vistas à construção conjunta de um programa pedagógico, valorizando suas experiências na interface educação e seus campos específicos de atuação.

### **3.2. A reformulação do curso piloto no contexto da pandemia**

Organizado inicialmente como uma proposta de curso presencial, o curso piloto foi, como visto anteriormente, fruto de diversos esforços e movimentações prévias vinculadas ao Projeto 'Formação de Docentes da Fiocruz: em busca de novos padrões de ensino aprendizagem para as Escolas de Saúde'. Com o início da pandemia da Covid-19, em

março de 2020, a proposta do curso presencial precisou dar lugar a uma nova proposta a ser implementada por meio do ensino remoto. Ainda que, nesse contexto, tenha sido necessário realizar ajustes e mudanças importantes no formato do curso, sua construção permaneceu ancorada nos três eixos teóricos originais do Projeto: Aprendizagem Significativa/metodologias ativas; Sociologia da Educação/interdisciplinaridade das Ciências Sociais e Humanas; e Padrões de Aprendizagem.

Diferentemente da proposta original do curso presencial, o qual seria implementado por temas integrados pelo conteúdo dos três eixos e transversalmente interligados pela prática e pela experimentação vivenciadas, a proposta do ensino remoto se viu obrigada a separar os conteúdos desses eixos em três movimentos temáticos distintos, ainda que em constante diálogo entre si.

O 'Movimento 1' foi organizado segundo uma abordagem construtivista e dialógica, empregando o referencial das metodologias ativas, no qual a reflexão sobre os saberes prévios dos participantes é instituinte do corpo de conteúdo a ser trabalhado, em diálogo permanente com os eixos de problemas e intencionalidades estruturantes das atividades.

O 'Movimento 2', por sua vez, abordou, de modo interdisciplinar, por meio de seminários, as contribuições das Ciências Sociais e Humanas, a partir de sete sessões, com temas considerados essenciais para a formação dos docentes na Fiocruz.

No 'Movimento 3', foram apresentados e discutidos os aportes sobre os padrões de aprendizagem desenvolvidos em cooperação com a UAB, em diálogo com uma reflexão mais aprofundada sobre os resultados da pesquisa quantitativa realizada com docentes e alunos da Fiocruz e articulados ao processo de 'aprender a aprender', em sessões interativas e abordagens teóricas e aplicadas

Por fim, o 'Movimento 4', buscou promover o diálogo entre as experiências vivenciadas pelos participantes ao longo do curso, realizando uma avaliação prospectiva a partir da reflexão sobre seu aprendizado, e visando a apresentação de sugestões relativas à formação docente, a serem apreciadas pela VPEIC, com vistas à sua implementação pela Fiocruz.

Outros aspectos incorporados na nova proposta dizem respeito à realização, ao longo do curso, de algumas sessões extras consideradas necessárias para o acompanhamento da turma e outras movimentações pedagógicas. No início do Movimento 1, durante a semana de familiarização dos estudantes, foram programados dois encontros para fortalecer a interação com os participantes, ouvir questões, expectativas, dúvidas sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e apresentar o curso de modo geral. No Movimento 2, foi realizada uma reunião de apresentação e ‘passagem de um movimento para outro’, e um encontro de acompanhamento, ocorrido após o quinto webinar, para discutir sobre o percurso do curso e sobre questões surgidas até aquele esse momento. No final do curso, houve ainda uma reunião de encerramento e apresentação do trabalho final da turma para a coordenação geral do curso e para os professores, que tiveram uma expressiva participação nessa sessão.

Cabe destacar que, também em função da pandemia, não foram incorporados no curso mediado por tecnologias, os Seminários Satélites que seriam presenciais e organizados em torno de alguns temas das políticas de Saúde, Comunicação e Artes e Inovação. A ideia original era que esses seminários fossem promovidos e ofertados por Unidades da Fiocruz, em associação, a partir de suas vocações e da relação com os diferentes temas, visando ampliar as relações horizontais no interior da Escola de Governo.

O programa do Curso Piloto envolveu propostas metodológicas diferenciadas para cada um dos três movimentos temáticos, as quais foram frutos de decisões tomadas com a chegada da pandemia, mas também por conta de uma manifestação expressiva da Fiocruz pela expansão do curso para os Centros Regionais. Essa expansão, que estava prevista de forma tímida no projeto do curso presencial, por meio da abertura de alguns momentos de debates para a Câmara Técnica do Conass, as Redes de Escolas de Saúde Pública do Brasil – RedEscola e Renasf – e Rede de Escolas Técnicas do SUS (RET-SUS), foi acolhida pela direção da VPEIC e ampliada.

Nesse sentido, o ‘Movimento 2’ do curso acabou sendo ofertado não apenas a outros docentes da Fiocruz e para as redes nacionais, mas também, com apoio do Centro de Relações Internacionais em Saúde (Cris/Fiocruz), para docentes de instituições integrantes da Rede de Escolas de Saúde Pública da América Latina (RESP-AL) e da Rede

Internacional de Educação de Técnicos em Saúde (RETS), o que possibilitou a inclusão de participantes latino-americanos, africanos e europeus.

Essa decisão abriu a possibilidade de ampliar de forma expressiva, qualitativa e quantitativamente, a adesão de novos participantes ao curso e acabou dando origem ao 'Curso internacional sobre a interdisciplinaridade das Ciências Sociais e Humanas para a formação docente em Saúde', ofertado concomitantemente ao 'Movimento 2' do Curso Piloto, de forma a otimizar os recursos e as oportunidades de se conhecer e debater temas específicos em torno do que é fazer ciência social integrada com as questões urgentes das ciências humanas e da educação, necessárias à formação docente em diferentes cenários nacionais.

O curso internacional foi aprovado pelo Campus Virtual da Fiocruz como um Curso Livre de Atualização e possibilitou a matrícula de 1302 novos docentes em saúde, que vieram a se incorporar às atividades pedagógicas do segundo movimento do curso piloto. No que diz respeito à dinâmica dos cursos concomitantes, ainda que todos os alunos tivessem acesso simultâneo ao conteúdo previsto, isso ocorria de forma diferenciada: enquanto os alunos matriculados no Curso Piloto seguiam a trajetória pedagógica pela ferramenta Zoom, os do Curso Internacional acompanhavam os seminários por meio do YouTube. A Fiocruz conferiu apoio tecnológico para a transmissão semanal pelo Youtube e também com a contratação de tradutores para a língua espanhola e de tradutores de libras

### **3.3. Distribuição de carga horária do Curso Piloto**

O curso foi organizado em quatro movimentos desenvolvidos a distância. Cada movimento foi integrado por um conjunto articulado de sessões. No total foram realizadas 26 sessões, as quais compreendem encontros semanais síncronos de quatro horas por sessão e assíncronos de três horas, entre uma sessão e a subsequente. A carga horária total do curso foi de 180 horas, distribuídas da seguinte forma:

<p><b>Movimento 1</b></p> <p>Uma aproximação às metodologias ativas: experimentação de dispositivos e tecnologias educacionais para trabalho colaborativo e práticas dialógicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sessão 1 - Sessão 14 (98 horas)</li> </ul>
<p><b>Movimento 2/Curso Internacional</b></p> <p>Seminários Interdisciplinares sobre a contribuição das Ciências Sociais e Humanas para a Formação Docente em Saúde</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sessão 15 - Sessão 22 (58 horas)</li> </ul>
<p><b>Movimento 3</b></p> <p>Padrões de aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sessão 23 - Sessão 25 (20 horas)</li> </ul>
<p><b>Movimento 4</b></p> <p>Momento Avaliativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sessão 26 (4 horas)</li> </ul>

### 3.4. Cronograma de oferta

<p>06/06/2020 - 30/07/2020</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulação com as unidades da Fiocruz e indicação de participantes</li> </ul>
<p>02/08/2020</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Submissão e aprovação do Curso - Campus Virtual</li> </ul>
<p>05/08/2020-11/08/2020</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Período de inscrições no hot site</li> </ul>
<p>11/08/2020 - 01/09/2020</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prorrogação de inscrições</li> </ul>
<p>04/08/2020</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Início da oferta</li> </ul>
<p>04/03/2021</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Final da oferta</li> </ul>

### 3.5. O processo seletivo

O curso ofereceu 30 vagas, inicialmente apenas para docentes oriundos de 10 Unidades da Fiocruz localizadas no Rio de Janeiro e que tinham oferecido cursos de *lato sensu* em 2019, como pactuado em reuniões com os vice-diretores de Educação e com coordenadores de cursos *lato sensu* dessas Unidades durante o desenvolvimento do Projeto.

A indicação dos docentes que participariam do curso seguiu critérios de distribuição de vagas estabelecidos pela coordenação, considerando tanto o número de cursos *lato sensu* ofertados pelas Unidades em 2019 quanto os dados coletados pela pesquisa qualitativa realizada no âmbito do Projeto. Cabe ressaltar que a distribuição de vagas foi realizada tendo em vista a participação equitativa de todas as Unidades da Fiocruz-Rio de Janeiro e considerou tanto a quantidade de cursos, quanto o número de professores e estudantes de cada uma. Além disso, foi definida a necessidade de participação de profissionais da VPEIC, devido ao seu envolvimento e colaboração para a implementação de um Programa de Formação de Docentes de caráter contínuo na instituição.

Os critérios definidos para distribuição de vagas foram:

1. Critério geral: duas vagas para todas as 10 Unidades<sup>25</sup> que ofereceram cursos *lato sensu* na Fiocruz - Rio de Janeiro. (20 vagas);
2. Uma vaga extra para as seis Unidades<sup>26</sup> que ofereceram de dois a 13 cursos *lato sensu* (seis vagas);

---

<sup>25</sup> Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (Ensp), Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira (IFF), Instituto Oswaldo Cruz (IOC), Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), Casa de Oswaldo Cruz (COC), Instituto Nacional de Controle de Qualidade em Saúde (INCQS), Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde (Icict), Instituto Nacional de Infectologia Evandro Chagas (INI), Instituto de Ciência e Tecnologia em Biomodelos (ICTB) e Instituto de Tecnologia em Fármacos (Farmanguinhos).

<sup>26</sup> Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (Ensp), Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira (IFF), Instituto Oswaldo Cruz (IOC), Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde (Icict), Instituto Nacional de Infectologia Evandro Chagas (INI) e Instituto de Tecnologia em Fármacos (Farmanguinhos).

3. Uma vaga extra para as duas Unidades<sup>27</sup> que apresentaram maior índice de alunos nos cursos ofertados (duas vagas); e
4. Duas vagas para a Presidência, com o objetivo de fortalecer o Programa de Formação de Docentes, como uma prioridade institucional e de caráter permanente (duas vagas).

Seguindo esses critérios, as vagas iniciais ficaram assim distribuídas:

- Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (Ensp) e Instituto Oswaldo Cruz (IOC), quatro vagas cada um;
- Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira (IFF), Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde (Icict), Instituto Nacional de Infectologia Evandro Chagas (INI) e Instituto de Tecnologia em Fármacos (Farmanguinhos), três vagas cada um;
- Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), Casa de Oswaldo Cruz (COC), Instituto Nacional de Controle de Qualidade em Saúde (INCQS), Instituto de Ciência e Tecnologia em Biomodelos (ICTB) e VPEIC, duas vagas cada um.

As unidades nomearam os seus participantes para o curso durante os meses de junho e julho de 2020. Nesse período, no entanto, por conta de algumas desistências dos docentes indicados foram feitas substituições de candidatos a partir dos bancos de suplentes que estavam disponíveis por terem sido enviados pela Ensp e pelo INI. Naquele momento, a distribuição de vagas foi remanejada, passando a seguinte configuração: Ensp (seis vagas); IOC (quatro vagas); Farmanguinhos, IFF e INI (duas vagas cada um); COC, Icict, ICTB, INCQS e VPEIC (duas vagas cada); EPSJV (uma vaga).

Com a desistência de três alunos já inscritos e a demanda de Unidades da Fiocruz de outros estados, foi definido um período de ampliação de inscrições logo após o início do curso, nesse momento com exclusividade para os Centros Regionais. Todas as Unidades

---

<sup>27</sup> Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (Ensp) e Instituto Oswaldo Cruz (IOC).

Regionais foram convidadas a participar dessa segunda seleção, que resultou na incorporação um docente da Gerência Regional de Brasília (Gereb) e outro, do Instituto Aggeu Magalhães (IAM) - Fiocruz-Pernambuco. Por fim, a turma ficou conformada por 29 docentes<sup>28</sup> que participaram ativamente até a última etapa do curso.

### 3.6. Coordenadores e docentes do curso

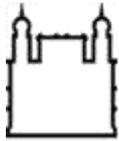
Cada um dos 'movimentos' contou com articulações e dinâmicas diferenciadas com relação à seleção e participação de docentes, sempre em diálogo e articulação com a coordenação geral do curso.

Como docentes, participaram do curso piloto 35 profissionais, que realizaram atividades de mediação, coordenação de sessões, palestras, acompanhamento pedagógico e conferências.



---

<sup>28</sup> Cláudia Brito, Giselle Goulart de Oliveira Matos, Lenir Nascimento Silva, Marcos Denicio da Silva de Souza e Mirna Barros Teixeira (Ensp); Adriana Miranda de Castro, Adriana Teixeira Reis e Sandra Maria E. Bastos Pinto (IFF); Amanda da Silva Rio, Bianca Maciel dos Passos, Celina Mannarino e Maria do Socorro Ferraz Machado (INI); Rosane Abdala e Viviane Veiga (Icict); Daniel Lopes Moreira e Letícia Rumjanek (COC); Etinete Auxiliadora do Nascimento Gonçalves e Klena Sarges Marvaz da Silva (ICTB); Anunciata Cristina Marins Braz Sawada, Catarina Macedo Lopes, Clélia Christina Corrêa de Mello Silva e Paulo Roberto Soares Stephens (IOC); Camila Areias de Oliveira, Denise Monteiro da Silva e Livia Deris Prado (Farmanguinhos); Rafael de Souza Petersen (Gereb); Joselice Silva Pinto (IAM); Tatiana Wargas de Farias Baptista e Elaine Imenes Nobre de Almeida (VPEIC).



## Coordenadores pedagógicos

### Movimento 1

- Eliana Cláudia Ribeiro
- Maria Paula Cerqueira Gomes

### Movimento 2

- Tania Celeste Matos Nunes
- Terezinha de Liseux Quesado Fagundes
- Gustavo de Oliveira Figueiredo

### Movimento 3

- José Reinaldo Martínez-Fernández

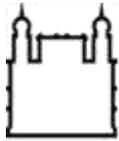
### Movimento 4

- Tânia Celeste Matos Nunes
- Jane Mary Guimarães
- Yansy Delgado Orrillos

## Docentes

### Movimento 1

- Eliana Claudia Otero Ribeiro (UFRJ) - professora/coordenadora
- Maria Paula Cerqueira Gomes (Ipub/UFRJ) - professora/coordenadora
- Miriam Struchiner (Nutes/UFRJ) - professora
- Edmea Santos (UFRRJ) - professora
- Maristela Midlej (UFSB) - professora
- Ana Paula Bernardo Mendonça (CVF) - professora
- Jane Mary de Medeiros Guimarães (UFRB) - professora
- Richarlls Martins (APG Fiocruz - UFRJ) - palestrante
- Naomar de Almeida Filho (USP - UFBA) - palestrante



## Movimento 2

- Maria Cristina Rodrigues Guilam (Fiocruz) - coordenadora
- Tânia Celeste Matos Nunes (Fiocruz) - professora/mediadora
- Gustavo de Oliveira Figueiredo (UFRJ) - professor/debatedor/coordenador
- Terezinha de Lisieux Quesado Fagundes (UFBA) - professora/debatedora/coordenadora
- Yansy Aurora Delgado Orrillo (UFRJ) - professora
- Carlos Roberto Jamil Cury (UMG) - professor
- Marcia Angela da Silva Aguiar (UFPE) - professora
- Marília Gabriela de Menezes Guedes (Cátedra Paulo Freire/UFPE) - professora
- Álamo Pimentel Gonçalves da Silva (UFSB) - professor
- Richarlls Martins Fiocruz (UFRJ) - professor
- Santiago Estaún (UAB) - professor
- Jairnilson da Silva Paim (UFBA) - professor
- Márcia Teixeira (Ensp/Fiocruz) - professora
- Vera Lucia Kodjaoglanian (UFRN) - coordenadora
- Roberta Gondim (Ensp/Fiocruz) - professora
- José Inácio Jardim Motta (Ensp/Fiocruz) - professora
- Carlos Henrique Paiva (COC/Fiocruz) - coordenador
- Mario Rovere (Escuela de Gobierno en Salud 'Floreal Ferrara' - Buenos Aires/Argentina) - professor
- Isabella Cardoso Matos Pinto (UFBA) - professora
- Eliana Claudia Ribeiro (UFRJ) - coodenadora
- Naomar de Almeida Filho (UFBA - USP) - professor
- Maria Cecília de Souza Minayo (Fiocruz) - conferencista
- Ana Lúcia Nunes (Nutes/UFRJ) - debatedora
- Valentina Carranza Weihmuller (Nutes/UFRJ) - debatedora
- Sebastian Tobar (Cris/Fiocruz) - debatedor

## Movimento 3

- José Reinaldo Martínez Fernández (UAB) - coordenador/professor
- Anna Ciraso Calí (UAB) - professor
- Jordi García-Oriols (UAB) - professor

## Movimento 4

- Tânia Celeste Matos Nunes (Fiocruz) - coordenadora/mediadora
- Jane Mary de Medeiros Guimarães (UFRB) - coordenadora
- Yansy Aurora Delgado Orrillo (UFRJ) - coordenadora
- Gustavo de Oliveira Figueiredo (UFRJ) - mediador
- Eliana Claudia Otero Ribeiro (UFRJ) - mediadora

### 3.7. A gestão operacional do curso

O Sistema de Cursos Livres do Campus Virtual Fiocruz (CVF) é uma plataforma desenvolvida pela instituição para o registro de solicitação institucional de cursos livres. Para o curso piloto, foram realizadas as seguintes atividades no sistema: (1) registro de solicitação de curso; (2) submissão de parecer de aprovação do curso; (3) inscrição dos alunos através de hot site; (4) disponibilização de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); (5) emissão de certificados on-line; e (6) publicação das informações sobre o curso no CVF.

#### O Campus Virtual Fiocruz

O [Campus Virtual Fiocruz](#) (CVF) foi lançado pela VPEIC em 2016. Seu objetivo é integrar as iniciativas de ensino da instituição. Por meio do CVF, que funciona como o portal da educação na Fiocruz, é possível obter informações sobre todos os cursos ofertados por todas as áreas e Institutos da Fundação, de todos os níveis e modalidades, além de acessar um conjunto de ferramentas e recursos importantes para disseminação das estratégias de acesso aberto, colaboração e gestão de cursos, dentre os quais: o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, um espaço para seus cursos MOOCs, o Educare – Ecossistema de Recursos Educacionais – e ainda Guias e Manuais para docentes (Guia de Recursos Educacionais Abertos, Tecnologias Educacionais, videoconferências etc.).

O CVF permite integrar e realizar a gestão compartilhada de recursos para educação a distância e o uso de tecnologias digitais na educação presencial, bem como potencializa a sinergia entre os processos informativos (divulgação científica em saúde, educação popular em saúde) e os formativos e a aproximação entre os diversos cursos e programas, em todos os níveis e modalidades, existentes na Fiocruz.

Além disso, reúne os processos de gestão dos cursos, com acompanhamento das etapas de inscrição, seleção, certificação on-line e relatórios. O CVF atua em parceria e colaboração com demais redes, como a UNA-SUS e com o Campus Virtual de Saúde Pública da Opas (CVSP).

Em 2020 três propostas de curso foram submetidas à plataforma do CVF. A primeira, referente ao curso na modalidade presencial, foi posteriormente cancelada. Com a reformulação do curso para o formato mediado por tecnologias, de março a agosto, um segundo documento foi apresentado e inserido no sistema de cursos livres.

A partir desse momento, teve início a incorporação das diversas ferramentas necessárias à realização da oferta, num trabalho conjunto das equipes do CVF e da coordenação geral do curso. A coordenação executiva dessa dimensão da gestão acadêmica e tecnológica, em todas as atividades do curso foi desempenhada pela professora Yansy Delgado Orrilos.

Foi criado um hot site para apresentação e divulgação do curso no campus virtual, inscrição dos alunos e emissão dos certificados de conclusão. Além disso, foi desenvolvido um AVA, no qual os alunos pudessem interagir entre si e com os docentes, por meio de fóruns de discussão e trocas de mensagens; desenvolver as atividades assíncronas programadas – leituras e tarefas individuais – e ter acesso ao repositório de conteúdo das sessões, aos materiais audiovisuais, à biblioteca e às videoconferências.

Para facilitar o uso dessas ferramentas pelos estudantes, foram elaborados alguns materiais, tais como: guia do aluno, tutoriais de acesso ao AVA e tutorial para inscrições. Além disso, foi disponibilizado suporte técnico individual, e realizado um treinamento de docentes para ambientação no AVA, com apoio dos docentes do curso e do setor de suporte técnico do Campus Virtual.

No período de agosto a novembro, foi definida e submetida ao sistema a proposta do Curso Internacional, a ser realizado concomitantemente e de forma integrada ao 'Movimento 2' do curso piloto. Houve, então, necessidade de novas providências que atendessem às demandas de planejamento da oferta do segundo movimento em formato ampliado, a qual envolvia a realização de webinários, com a participação de convidados nacionais e internacionais, coordenadores de sessões e debatedores, bem como dos alunos do curso piloto em cada sessão, por meio da apresentação de um relato de experiência sobre a temática do dia.

No âmbito da comunicação, foram elaborados cartazes, banners e amplo material de divulgação sobre o curso, com apoio do CVF e de um profissional de artes gráficas da Fiocruz. Em coordenação com a área de tecnologia da informação da instituição, foram criadas malas diretas para envio, por meio de correio eletrônico, de convites para as Escolas de Saúde nacionais e internacionais, bem como materiais e informações sobre os webinários aos 1302 participantes inscritos no novo curso. Com apoio permanente da coordenadora da área de comunicação da VPEIC, Rita de Cassia Duarte, que atuou como mestre de cerimônia nos sete webinários, e realizou a gestão técnica dos eventos, foi implementado um processo vigoroso de divulgação dos eventos por meio do campus virtual e das redes sociais.

No que diz respeito aos recursos técnicos a serem utilizados no curso internacional, o trabalho foi desenvolvido em articulação a [VideoSaúde Distribuidora da Fiocruz](#), um órgão vinculado ao Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde (Icict/Fiocruz), que ficou responsável pela transmissão dos webinários por meio de seu canal no Youtube. Os seminários virtuais tiveram acesso aberto ao público em geral, e contaram com dois intérpretes de libras e dois profissionais para a tradução simultânea em espanhol-português e vice-versa.

#### **4. MOVIMENTO 1: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E METODOLOGIAS ATIVAS**

Das 14 sessões que compuseram o Movimento 1, a aula inaugural do Curso Piloto, com o tema 'Desafios da Formação Pedagógica de Docentes na Contemporaneidade: em busca de novos padrões de ensino-aprendizagem' foi aberta ao público, por meio de transmissão pelo YouTube, no dia 4 de março de 2020. As demais, realizadas exclusivamente com os alunos matriculados no curso, ocorreram no período de 20 de agosto a 12 de novembro do mesmo ano. Considerando as quatro horas síncronas e as três horas assíncronas de trabalho em cada sessão, a carga horária total do Movimento 1, coordenado pela professora Eliana Claudia Otero Ribeiro e Maria Paula Cerqueira Gomes, foi de 98 horas.

A partir de uma abordagem construtivista e dialógica, as atividades do Movimento foram desenvolvidas com base na reflexão sobre a prática docente vivenciada pelos alunos, com o apoio de diferentes dispositivos pedagógicos ancorados nas metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a reflexão sobre os saberes prévios dos participantes foi fundamental para a definição dos conteúdos trabalhados, em diálogo permanente com os eixos de problemas disparadores e as intencionalidades estruturantes das atividades.

Núcleos de sentido identificados na pesquisa qualitativa, tais como identidade docente e trabalho docente, em sua diversidade no contexto das diversas unidades da Fiocruz, compuseram parte da experiência do primeiro movimento. Outra questão importante apontada pela pesquisa, por meio do compartilhamento de problemas enfrentados no cotidiano docente, foi a relação da prática educacional com as dimensões sociais, culturais e econômicas: a desigualdade no acesso tanto no cuidado quanto às tecnologias digitais no contexto da pandemia, a violência ligada às questões de gênero e de raça, entre outras.

Com o desenrolar da pandemia, alguns problemas vivenciados pelos docentes acabaram atravessando núcleos temáticos já identificados anteriormente pela pesquisa e foram trabalhados de diferentes formas ao longo do movimento. Nesse sentido, três das

14 sessões programadas foram dedicadas a questões relacionados à mediação pedagógica no ensino a distância, às interfaces entre tecnologia e metodologia, e à ressignificação dos tempos e práticas do trabalho docente em contextos de ensino híbrido.

Como é característico da prática curricular, as escolhas feitas exigiram uma abordagem flexível no manejo do conteúdo previsto originalmente, de forma a agregar saberes prévios e demandas que se tornam visíveis no processo de trabalho coletivo ao longo do percurso formativo.

No caso do Movimento 1, o planejamento do curso incluiu atividades síncronas nos dois subgrupos e plenárias associadas a um tempo de trabalho assíncrono, bem como tarefas no ambiente virtual de aprendizagem da Fiocruz, quando necessário. As atividades foram desenvolvidas a partir de disparadores elaborados pelos docentes como situações problema a serem trabalhadas em pequenos grupos, simulação de práticas docentes, bem como trabalhos de problematização de situações reais vivenciadas pelos participantes em seus contextos laborais.

Durante o Movimento 1, os 29 alunos inscritos no curso foram divididos em dois subgrupos, cada um deles sob a responsabilidade de uma docente facilitadora de aprendizagem. Os grupos foram organizados com a maior diversidade possível de participantes segundo unidades de origem da Fiocruz, formação profissional, curso em que estavam envolvidos como docentes e disciplinas ministradas.

A questão da diversidade nos grupos foi considerada fundamental para a promoção da heterogeneidade de visões, abordagens e perspectivas, de modo a favorecer o exercício da reflexão e construção colaborativa assentada na escuta respeitosa do outro, na inclusão da multiplicidade de ideias e o reconhecimento da aprendizagem singular e única do sujeito em um processo de construção coletiva.

#### **4.1. A aula inaugural**

A aula inaugural, realizada em 4 de março e transmitida pelo YouTube, representou um marco importante para o início do curso piloto, ao suscitar inúmeras questões de interesse para as pessoas que trabalham na área da Educação.

Com o tema '[Desafios da Formação Pedagógica de Docentes na Contemporaneidade: em busca de novos padrões de ensino-aprendizagem](#)', o evento teve como palestrantes: Naomar de Almeida Filho, professor da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade de São Paulo (USP), e Richarlls Martin, que é professor do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas e Direitos Humanos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e, nessa sessão, estava representando também a Associação de Pós-Graduandos (APG) da Fiocruz. No dia de sua realização, a aula contou com a participação de cerca de 250 pessoas, que puderam interagir e enviar questões para os palestrantes por meio da plataforma virtual, mas já contava com mais de três mil visualizações no dia 12 de abril de 2021.

Por meio de um vídeo gravado em Brasília, a presidente da Fiocruz, Nísia Trindade Lima, deu boas-vindas a todos e a todas e destacou a importância do curso, que une o caráter histórico da Fiocruz na área da Educação com as questões que se apresentam para os processos de ensino e aprendizagem no mundo contemporâneo. Ela também ressaltou a importância da iniciativa não só para a Fiocruz, mas para todas as instituições formadoras de trabalhadores da saúde.

Cristiani Vieira Machado, vice-presidente de Educação, Informação e Comunicação da Fiocruz, por sua vez, reiterou a relevância da iniciativa e destacou o trabalho em redes nacionais e internacionais como uma marca da instituição. Ela também lembrou que o curso reflete a visão da Fiocruz de articular o ensino, com a produção de conhecimento socialmente relevante e a cooperação técnica e social, em suas diferentes interfaces de trabalho. Ela salientou ainda o fato de que a maior parte dos docentes em saúde da Fiocruz são profissionais de saúde que acabam se tornando professores em suas práticas cotidianas, mas que demandam apoio para uma formação mais específica e uma reflexão sistemática sobre os desafios no campo da educação para se aprimorarem.

Na fala de Cristina Guilam, coordenadora geral de Educação da Fiocruz e uma das coordenadoras do curso, ela lembrou que o projeto, em sua totalidade, nasceu do esforço de atender a uma necessidade de formação quando ainda não sabemos

**“Esse projeto é mais uma interface da Fiocruz com o mundo para fora da academia, com a sociedade com a qual nós queremos nos relacionar”**

precisamente o que é ser docente numa época em que há muitas fontes de informação e como é possível contribuir efetivamente para aquisição de conhecimento por parte dos alunos. “Esse curso é resultado de um esforço de reflexão e de modernização, no melhor sentido que essa palavra pode ter, que é o de atualização, o de viver cada momento como nosso momento e não dizer ‘no meu tempo’. O nosso tempo é hoje. O nosso tempo é o tempo de agora”, enfatizou, completando: ‘Esse projeto é mais uma interface da Fio-cruz com o mundo para fora da academia, com a sociedade com a qual nós queremos nos relacionar”.

De Barcelona, o professor e coordenador do convênio com a UAB, José Reinaldo Martínez, fez um breve histórico da parceria estabelecida entre a Fio-cruz e a UAB, que se concretizou na pesquisa quantitativa com alunos de cursos *lato sensu* da Fundação e no ‘Movimento 3’ do curso piloto, e destacou as implicações que os distintos padrões de aprendizagem, ou seja, as diferentes formas de aprender, podem trazer para a prática docente.

**“Sonhamos esse sonho juntos e ele agora começa a se tornar uma realidade”**

Finalizando as falas de abertura, a coordenadora adjunta do projeto, Tânia Celeste Nunes, explicou, em poucas palavras o projeto, no qual o curso está inserido, e ressaltou o caráter coletivo e experimental da iniciativa como base para a elaboração de um projeto ampliado de formação docente na Fio-cruz e para outras instituições parceiras. “Sonhamos esse sonho juntos e ele agora começa a se tornar uma realidade”, disse.

Como primeiro palestrante do dia, Richarlls Martin, trouxe para a aula uma mensagem de otimismo, e lembrou o quanto num momento de tantas dificuldades e incertezas é importante o esforço que esse curso representa em favor da vida. Em sua apresentação ‘Estética da pluralidade e estética da solidariedade: padrões, aprendizagem-ensino e o novo”, ele ressaltou a necessidade de se trei-

**“Devemos estabelecer padrões de ensino-aprendizagem por meio de uma prática dialógica que considere a diversidade, pois é isso que nos permitirá avançar para além de um processo educativo que reproduz violência, é marcado por estereótipos e reforça preconceitos”**

nar novas formas de sociabilidade, visando à ampliação do acesso e à construção de formas mais plurais de ensino-aprendizagem, que sejam mais inclusivas e considerem as profundas diferenças que existem na sociedade. “Devemos estabelecer padrões de ensino-aprendizagem por meio de uma prática dialógica que considere a diversidade, pois é isso que nos permitirá avançar para além de um processo educativo que reproduz violência, é marcado por estereótipos e reforça preconceitos”, apontou.

Naomar de Almeida Filho iniciou sua palestra lembrando que vivemos um tempo de grandes crises, como a crise planetária e a crise do

“Como sair do modelo da ‘disciplinaridade’, de base cartesiana, e avançar no caminho da ‘transdisciplinaridade’, abandonando a ideia, de certa forma cristalizada, que essa transdisciplinaridade só pode ocorrer num momento posterior ao domínio disciplinar?”

pensamento iluminista, e que essas crises podem acabar funcionando como fatores de aceleração dos processos de mudança de um modo de vida datado. Ele ressaltou aspectos característicos da contemporaneidade como o alargamento da fronteira tecnocientífica, os grandes riscos à sustentabilidade planetária relacionados, entre outras coisas, ao capitalismo predatório, à crise climática e

ao negacionismo, e as permanentes ameaças à cultura política democrática, marcadas pelo individualismo, as várias formas de fundamentalismo e o fascismo social. Citando grandes pensadores, como Edgard Morin, José Saramago Muniz Sodré e Milton Santos, entre outros, Naomar reafirmou a necessidade de se buscar novos modelos de educação capazes de enfrentar os desafios da era cognitiva e sugeriu que o caminho para isso é ir no caminho da inovação. “Como sair do modelo da ‘disciplinaridade’, de base cartesiana, e avançar no caminho da ‘transdisciplinaridade’, abandonando a ideia, de certa forma cristalizada, que essa transdisciplinaridade só pode ocorrer num momento posterior ao domínio disciplinar?”, perguntou. Segundo ele, a grande questão está em como construir teoricamente a interdisciplinaridade e problematizar a transversalidade na educação, num mundo onde as máquinas e as tecnologias nos complementam, alterando significativamente nossas formas de conhecer, aprender e ensinar”, perguntou.

Encerrando o evento, Tânia Celeste, ressaltou a importância do debate realizado e das provocações trazidas pelos palestrantes para a continuidade do curso. “São temas que

servirão para estimular a reflexão por parte dos alunos do curso, mas também por parte de outros docentes da Fiocruz, especialmente os que atuam no *lato sensu*, que é nosso foco nesse projeto”, lembrou. Ela também enfatizou o conceito de Escola e da Educação como espaços de debates. “Um lugar onde questões como as que foram discutidas nessa aula precisam ter circularidade”, disse. Para, ela ambas as palestras, assim como muitas questões trazidas pelo público, reforçaram o pensamento que orientou o projeto desde sua concepção, que é de priorizar a formação dos docentes da Fiocruz como algo que propicie o debate permanente de questões e temas que vão se renovando continuamente.

“Temos que fortalecer o conceito de escola e da Educação como espaços de debates. A escola é o lugar onde questões como as que foram discutidas nessa aula precisam ter circularidade”

## 4.2. A abordagem metodológica do Movimento 1

Valéria Vernaschi Lima<sup>29</sup> afirma que: “Todos nós, no cotidiano das relações que desenvolvemos, atuamos, predominantemente, segundo uma determinada concepção que fundamenta nossa ação como educadores e educandos. Particularmente no trabalho em saúde, com pacientes, familiares e equipes, ou ocupando uma função mais específica na formação ou capacitação de outros profissionais no campo da saúde, essa concepção orienta a seleção de conteúdos, das estratégias que utilizamos, das expectativas sobre o impacto da ação educacional e, especialmente, do modo como nos posicionamos no processo ensino-aprendizagem e lidamos com os educandos”.

É, portanto, no reconhecimento das concepções e valores subjacentes à nossa ação no trabalho de cuidar, organizar o cuidado e educar no campo da saúde que nos encontramos em nosso fazer e abrimos perspectivas para a sua transformação. A reflexão sobre a prática do trabalho cotidiano e o estudo das teorias que explicam nossas ações visa promover aprendizagens significativas e uma consciência crítica voltada à possibilidade de transformar as próprias práticas. Em nosso caso específico, procuramos priorizar o

---

<sup>29</sup> LIMA VV. **Aprendizagem significativa**. Relatório apresentado à Fiocruz, janeiro 2019.mimeo (p.24)

desenvolvimento de capacidades para a construção de iniciativas de intervenção na formação profissional na pós-graduação *lato sensu*, a partir da construção de problemas enfrentados pelos alunos nas práticas de ensino-aprendizagem que vivenciam como docentes, focando particularmente nos âmbitos em que havia maior governabilidade sobre a mudança.

A espiral construtivista traz a ideia desse complexo e permanente movimento recursivo de construção dos saberes e de práticas, ao mesmo tempo em que traduz a legitimidade dos caminhos de aprendizagem de cada pessoa singular. E é esse reconhecimento que orienta a prática docente em ambientes de aprendizagem em que os sujeitos são protagonistas na construção de saberes e práticas, favorecendo respeito, aceitação, inclusão e comprometimento no desenvolvimento da iniciativa educacional

O conceito da aprendizagem significativa foi igualmente importante e transversal a todo o Movimento 1. Torná-lo presente durante todo o processo foi uma estratégia de aproximar o ensino à prática cotidiana e ao repertório das vivências dos alunos e docentes. Quando o processo de aprender é desencadeado por um problema do cotidiano, os participantes utilizam seus saberes prévios para identificarem a natureza dos problemas e para formularem perguntas que permitam buscar novos sentidos e significados para interpretar os fenômenos encontrados (AUSUBEL, 1980)<sup>30</sup>. Para o adulto, esse significado é construído em função de sua motivação para aprender e do valor potencial que os novos saberes têm em relação a sua utilização na vida pessoal e profissional. Assim, o processo que favorece a aprendizagem significativa requer uma postura ativa e crítica por parte daqueles envolvidos na aprendizagem (COLL, 2000)<sup>31</sup>.

Na aprendizagem significativa, portanto, o problema é uma categoria essencial para o processo de aprender. Ao utilizarmos o enfrentamento de problemas como disparadores para a aprendizagem, buscamos integrar teoria e prática e, dessa maneira, valorizarmos o conhecimento disciplinar como um meio para melhor entendermos e vivermos no

---

<sup>30</sup> AUSUBEL D, NOVAK JD, HANESIAN H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro. Interamericana, 1980.

<sup>31</sup> COLL C. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Atica, 2000.

mundo. A reflexão sobre os problemas em seus contextos singulares, além de promover pontes entre o ensino e a prática cotidiana, favorece a recuperação de trajetórias dos alunos e docentes e, com isso, permite impregnar de sentido o percurso formativo, ressignificar nossas práticas e ampliar a mobilização de uma combinação integrada de saberes diversos a serem acionados na intervenção sobre as situações estudadas. (RIBEIRO, 2017)<sup>32</sup>

Busca-se fazer prevalecer práticas dialógicas e, assim, ao valorizarmos diferentes abordagens e explicações sobre os problemas, favorecemos o reconhecimento das associações entre os elementos que o compõem e as relações entre o todo e as partes. Os problemas trabalhados podem ser de duas naturezas: (i) problemas construídos pelos próprios alunos, a partir de sua vivência, e processados por meio de mapas analíticos ou em oficinas de trabalho, com a intencionalidade de desvelar concepções e valores subjacentes às práticas, que se tornam objetos da reflexão do grupo de trabalho e (ii) simulados – e denominados de ‘situação problema’ por carregarem uma dimensão situacional –, construídos como disparadores pelos docentes a partir de uma dada intencionalidade em certos momentos do percurso formativo e processados segundo a espiral construtivista de Lima (2016)<sup>33</sup>. Ambas as abordagens têm o sentido de contribuir para a construção de questões orientadoras de aprendizagem e o estudo independente dos alunos na literatura.

Esses conceitos operadores do Movimento 1 só foram possíveis de se tornarem vivos e encarnarem em reflexões complexas sobre as práticas docentes cotidianas porque traziam os problemas e suas tensões constitutivas para o centro dos debates. Assim, os problemas e suas várias dimensões foram explorados de forma individual e coletiva em um exercício compartilhado de trazer múltiplas possibilidades de análise e, assim, alargar as estratégias e tecnologias educacionais que deveriam ser utilizadas para os seus

---

<sup>32</sup> RIBEIRO E.C. et al. **Processos Educacionais na saúde: aperfeiçoamento com ênfase na tutoria de programas de residência em saúde**. São Paulo: Hospital Sírio Libanês; Ministério da Saúde, 2017. 54 p. (Projetos de apoio ao SUS)

<sup>33</sup> LIMA VV. [Espirala construtivista: uma metodologia ativa de ensino aprendizagem](#). Interface-Comunicação, Saúde e Educação. Epub 27-Out-2016.

enfrentamentos. Instituiu-se, dessa maneira, um processo de reflexão e construção de saberes sobre os problemas do trabalho com a intencionalidade de transformar o trabalho: a educação permanente em ato. Tal intencionalidade alinha-se com a ideia de que a institucionalização da educação permanente como política é função de seu exercício cotidiano no âmbito do trabalho das equipes, dos processos formativos e das práticas de gestão, de modo indissociável.

O reconhecimento do processo de construção de saberes em processo coletivo e dialógico e da sua potência para reconhecer nos problemas a força motriz para a transformação do trabalho, considerados os limites de governabilidade dos sujeitos, é fundamental para a revisão crítica das hierarquias dos saberes disciplinares e para o reconhecimento da legitimidade do saber do outro, ainda que dele discordemos. A prática dialógica depende profundamente da possibilidade do estabelecimento dessa relação de maior horizontalidade entre os sujeitos e de inclusão do diverso: e isso impacta os processos formativos, a produção do cuidado sob a ótica da integralidade e a construção de práticas de gestão participativa.

É possível afirmar que, durante todo o Movimento 1, não houve sequer uma única atividade que não tenha sido complexa, intensamente colaborativa, com participação ativa de todos os grupos, geradora de problematizações e análises instigantes, sempre com um retorno bastante positivo dos grupos ao indicar que no exercício de compartilhamento conquistavam, aos poucos, as ferramentas e tecnologias educacionais necessárias para o enfrentamento de seus exercícios como docentes.

### **4.3. Dispositivos pedagógicos**

A partir da abordagem metodológica definida para o Movimento 1, foram utilizados diversos dispositivos pedagógicos, com o intuito de favorecer as metodologias ativas no processo formativo dos participantes.

#### **4.3.1. Contratualização**

Processo pelo qual os grupos estabeleceram pactos que iriam reger o trabalho do grupo ao longo do primeiro movimento, de modo que ficasse claro que as recontratualizações

necessárias no percurso formativo seriam definidas pelo coletivo. Comunicar ao grupo faltas e atrasos, manter as atividades no tempo programado e respeitar momentos de fala do outro, são alguns exemplos das normas consensuadas pelos grupos.

#### **4.3.2. Construção de mapas analíticos**

O dispositivo de elaboração coletiva de mapas analíticos teve o sentido de trazer e sistematizar com o grupo as questões vivenciadas mais relevantes, e orientadoras, se necessário, do desenho curricular

Nesse sentido, um primeiro mapa procurou sistematizar, segundo três núcleos de sentido que agrupavam ideias semelhantes – compartilhamento de experiências, ampliação da formação pedagógica e formação para o SUS – as expectativas dos alunos/docentes com relação ao curso.

A construção de mapas analíticos também foi utilizada para que as facilitadoras pudessem aprofundar sua compreensão de como o grupo entendia o exercício docente e quais eram os principais problemas que os alunos vivenciavam em sua prática docente. Entre os problemas relatados, é possível destacar: fragmentação do processo de docência; inadequação da infraestrutura; hierarquização entre ensino, práticas e saberes; dificuldades para escuta e estabelecimento de relações dialógicas; desafios no domínio de metodologias/tecnologias educacionais; relações interprofissionais; dimensão avaliativa pouco explorada; e dificuldade de reconhecer e trabalhar as dimensões política, social e econômica no processo formativo. Após a análise dos problemas citados foi feita a sistematização das intervenções e ferramentas que os grupos empregaram para enfrentá-los, a fim de buscar direções para a construção de ações formativas centradas no estudante e em metodologias ativas.

#### **4.3.3. Viagem educacional**

Esse dispositivo trouxe as dimensões da percepção, emoção e da arte como ferramentas educacionais estratégicas para o processo da formação. Trata-se de uma ação educacional social e artística dentro de um contexto pedagógico que contribui para a aprendizagem, particularmente, por meio do acesso às emoções e sentimentos, podendo utilizar diferentes disparadores e abordagens metodológicas.

#### **4.3.4. Aprendizagem baseada em equipes - TBL<sup>34</sup>**

O uso desse dispositivo visou promover a construção de conhecimento através do desenvolvimento da aprendizagem colaborativa, uma vez que ele utiliza atividades de discussão, considerando distintos saberes e experiências dos participantes, organizados em equipes.

Nesse sentido, é apresentado um contexto que funciona como disparador de aprendizagem. Durante a atividade, o aluno analisa individualmente o contexto ou materiais indicados para um estudo prévio e, após o estudo, responde a um conjunto de testes que abordam a tomada de decisão, frente ao contexto em questão. No momento seguinte, os alunos compartilham suas escolhas individuais, cada equipe discute alternativas e busca um consenso ou pacto para a discussão dos resultados por equipe. As alternativas definidas pelas equipes são debatidas por um especialista que esclarece as dúvidas apresentadas.

#### **4.3.5. Processamento de situação problema**

A espiral construtivista apresenta elementos da aprendizagem baseada em problemas, da problematização, da metodologia científica, da aprendizagem significativa e da abordagem dialógica. Os docentes produzem as situações-problemas contextualizadas num cenário simulado da prática profissional. Os movimentos da espiral construtivista devem ser desencadeados por esses disparadores, que simulam ou retratam problemas da realidade.

Dessa forma, os grupos, a partir de uma situação problema elaborada pela facilitadora e seguindo as etapas da espiral construtivista, elaboraram hipóteses explicativas e questões orientadoras de aprendizagem que lhes permitissem, por meio do estudo da literatura sobre o tema, aprofundar, refutar ou refazer novas hipóteses explicativas sobre os problemas que haviam identificado e entender como a intervenção sobre a realidade está ligada a nossas concepções sobre o mundo. Em um segundo momento, os alunos compartilharam suas buscas e sínteses a partir da literatura consultada. Os que relataram alguma dificuldade na busca de bibliografia relevante foram apoiados por colegas mais experientes.

---

<sup>34</sup> Team Based Learning

O engajamento dos participantes nas atividades, a corresponsabilização na realização de tarefas pactuadas, o interesse em buscar o conhecimento e a disposição para colaborar com a respectiva equipe na aplicação dos conhecimentos construídos foram aspectos estimulados pelos facilitadores.

#### **4.3.6. As plenárias**

É possível afirmar que as plenárias se constituíram como uma ação educacional voltada ao compartilhamento de saberes e produções de equipes ou grupos. Essa atividade contribuiu para socializar as produções dos grupos. Em alguns momentos, foram analisadas e validadas por um especialista convidado e em outros momentos pelos próprios grupos, intensificando o exercício da interprofissionalidade e o reconhecimento do saber do outro como um saber válido.

#### **4.3.7. Simulação de retorno avaliativo**

Este dispositivo tem a intencionalidade de favorecer a reflexão acerca dos critérios para um adequado *feedback* e promover o desenvolvimento de capacidades para um retorno avaliativo efetivo, capaz de romper com as práticas avaliativas de cunho normativo e prescritivo e instaurar um contexto reflexivo sobre a ação em ato com caráter formativo, em ambiente seguro e onde o erro é trabalhado em seu potencial de aprendizagem. A dinâmica da atividade inclui assistir a um vídeo de um atendimento clínico e simular um *feedback* da situação apresentada no vídeo, em que um aluno representa o residente que fez o atendimento e outro aluno, simulando um preceptor, dá um retorno avaliativo em relação ao desempenho observado. Os outros colegas são estimulados a dar o *feedback* ao preceptor sobre o seu retorno avaliativo, e o facilitador de aprendizagem promove uma reflexão sobre a experiência vivenciada por todos.

#### **4.3.8. Instalação de avaliação**

A instalação de avaliação foi o dispositivo pedagógico escolhido para que os grupos compartilhassem os seus percursos formativos ao longo do Movimento 1. O objetivo pedagógico foi o de que pudessem experimentar e construir um processo avaliativo que simultaneamente apresentasse os elementos que os grupos consideraram relevantes, conquistados durante o período da formação e, que incluíssem outros recursos para

além da dimensão estritamente cognitiva. Recursos da ordem do sensível que, ao ampliar as sensibilidades e favorecer outros canais de expressão e significação de afetos não muito valorizados no cotidiano acadêmico, são capazes de transmitir os processos de aprendizagem vivenciados durante o curso.

### 4.3. Avaliação e sugestões

#### 4.3.1. Sobre a participação dos alunos

Nos encontros de reflexão sobre a prática docente planejados semanalmente pelas facilitadoras revelou-se um grande compromisso dos participantes com o coletivo, não havendo atrasos nem faltas não comunicadas aos grupos, apresentação de justificativas para participação por telefone e compartilhamento de situações que pudessem impedir a participação com qualidade. O atendimento aos pactos consensualizados pelo grupo no início do curso, durante o processo de contratualização, reflete, no nosso entendimento, a construção de um coletivo potente e respeitoso em relação à demanda e às dificuldades de cada um.

#### 4.3.2. Sobre o Movimento 1

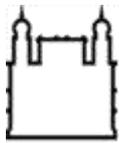
No penúltimo encontro do grupo, foi distribuído um questionário de avaliação contendo oito perguntas<sup>35</sup>, que foram lidas e posteriormente agrupadas em núcleos de sentidos, criando campos semânticos com o intuito de indicar os principais analisadores do percurso formativo desse movimento.

“Por ter formação no campo da saúde, considerava meu trabalho na docência muito intuitivo, baseado em ações aprendidas com a prática, principalmente pela observação do meu próprio processo de aprendizagem”

“Me colocou em contato com outros docentes da Fiocruz me dando noção de que as dificuldades são mais comuns do que eu pensava. Está me ajudando a refletir melhor sobre o ensino na minha instituição”

---

<sup>35</sup> Como o Movimento 1 contribuiu para a sua formação docente? De que maneira o Movimento 1 pode influenciar/influenciou sua prática docente? Como o facilitador de aprendizagem contribuiu para o desenvolvimento das capacidades docentes do grupo? Como avalia sua experiência de aprendizagem com os dispositivos pedagógicos trabalhados no curso? Como você avalia a sua participação durante as atividades do Movimento 1? Como você avalia o processo de aprendizagem de seu grupo durante o Movimento 1? À luz da experiência vivenciada, o que recomenda para formação docente na Fiocruz?



Sobre a contribuição do Movimento para a formação docente dos alunos, foi possível identificar respostas referentes à: importância do curso frente à falta de formação docente dos alunos de forma geral; troca de experiências, respeito à diversidade, acolhimento e exercício de pensamento crítico reflexivo; construção coletiva de saberes, reflexão sobre a prática e as metodologias ativas, revisão prática docente e da Fiocruz; manejo de ferramentas digitais; e domínio de ferramentas de avaliação.

Sobre a influência do Movimento na prática docente dos participantes, é possível destacar o ganho de capacidades para a construção de espaços reflexivos e dialógicos, por meio da experimentação de práticas orientadas por metodologias ativas; a possibilidade de refletir para transformar sua própria prática docente; e o estímulo à busca de novos saberes.

O papel desempenhado pela figura do facilitador/mediador na aplicação das metodologias ativas foi considerado fundamental para o desenvolvimento das capacidades docentes do grupo,

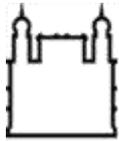
“Considerada a pandemia, uma contribuição inesperada e imediata foi de aprender e me tranquilizar no manejo dos dispositivos digitais de suporte ao processo pedagógico. Tanto no que se refere às possibilidades do Zoom quanto na utilização do Moodle para um processo híbrido”

“A experiência de participar dos processos de construção coletiva de saberes e da resolução de problemas, a partir da associação de ideias e da evolução do pensamento individual para o coletivo foi uma experiência difícil e rica ao mesmo tempo”

“Influenciou positivamente para o meu engajamento no aperfeiçoamento de minhas práticas docentes. Eu entendia a importância da transformação de práticas educacionais para me tornar menos transmissora do conhecimento e mais facilitadora do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Entretanto, me sentia mais paralisada para implementar essas transformações. O curso me mostrou possibilidades e me fez refletir questões importantes para essa implementação e transformação”

“Abriu meus olhos inclusive para elementos e autores que vou precisar com certeza estudar mais. Inicialmente, produziu a necessidade de aprofundar o estudo de metodologias pedagógicas a fim de compreender melhor a construção de perfil de competência, trajetórias de aprendizagem, intencionalidades etc.”

“Considero que o processo de mediação foi muito importante ao longo das sessões, principalmente porque sempre estive numa posição de escuta ativa, de provocação, problematização, acolhimento e integração do grupo”



na medida em que pode favorecer a construção de um ambiente de aprendizagem participativo e de trabalho coletivo.

Todos os alunos consideraram positiva a sua experiência de aprendizagem com os dispositivos pedagógicos utilizados no curso. Quanto a sua participação durante as atividades realizadas, a maior parte deles, considera que houve uma evolução ao longo do tempo.

No que diz respeito à avaliação do processo de aprendizagem dos grupos, o aspecto que mais sobressaiu foi o resultado positivo do trabalho colaborativo e da diversidade para a aprendizagem de todos. Para a totalidade dos alunos, o debate entre pessoas com diversas experiências e formações foi fundamental e proporcionou amadurecimento ao longo do processo.

Como sugestões para aprimoramento do Movimento 1, os alunos apontaram a possibilidade de trabalhar em grupos menores, a fim de aprofundar as discussões e estimular o debate, melhorar a troca entre os participantes, o acolhimento e o processamento de questões propostas. Outra sugestão importante

foi sobre a ampliação do tempo necessário ao aprofundamento de alguns temas tratados,

“Superou as minhas expectativas no sentido de experimentar os dispositivos pedagógicos. Tive a oportunidade de examinar o ensino sob a perspectiva do aluno e do professor, e percebi que em um mundo em constante mudança, aprender a aprender talvez seja a aula mais importante”

“Percebi que adotar novas formas participativas e dialógicas de ministrar aulas, não significa aplicar meramente uma ferramenta nova, sem mudança de postura ou da relação. Hoje, eu sei que ‘Metodologias Ativas’ é muito mais do que aplicar uma técnica ou um modelo, sendo o mais relevante a forma de envolver o discente, a relação de protagonismo das pessoas e seus saberes no grupo”

“Particpei das tarefas sugeridas, estudando e vendo vídeos com muito interesse em transformar e refletir sobre minha prática docente. Sou mais observadora e mais da escuta, mas fui estimulada e desafiada não só a escutar, mas também a responder e colocar reflexões para o grupo. Então, minha participação no diálogo do grupo foi crescendo com o tempo”

“Considero que o grupo, em que pese o formato remoto, construiu relações de respeito e empatia, facilitando muito as trocas e a construção das experimentações com os dispositivos. Houve aprendizado claro quanto aos movimentos de falar e silenciar, bem como crescente organização do foco e das reflexões às solicitações das experimentações dos dispositivos de maneira que a experiência como docente de cada um era acionada para construir coletivamente a análise e/ou percurso necessário”

especialmente daqueles relacionados ao trabalho docente, ao contexto das políticas públicas de Educação; ao estudo teórico da espiral construtivista; e à revisão de atividades estratégicas, com momentos explicativos sobre os métodos e dispositivos pedagógicos utilizados. Nos momentos com convidados, a proposta foi de se pensar em espaços de maior diálogo e troca.

“Talvez o tempo reduzido tenha sido um fator deficiente para que pudéssemos discutir mais os temas propostos. Talvez com mais tempo pudéssemos ter embasado mais cientificamente nossas discussões”

“Quando nos referimos à formação docente, eu sempre acho que o tempo que investimos é pouco. Creio que se tivéssemos mais um mês aprofundando e explorando novas perspectivas avaliativas para mim seria melhor”

#### 4.3.3. Recomendações para a formação docente na Fiocruz

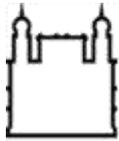
Por fim, foi solicitado aos participantes que, a partir da experiência vivenciada no primeiro movimento do curso, fossem feitas recomendações para formação docente na Fiocruz.

“Um ponto que acredito ser muito importante destacar é que a instituição e suas unidades precisam entender a relevância desta formação e que ela requer tempo de dedicação”

As principais recomendações dizem respeito à ampliação do espaço institucional para iniciativas de formação docente, com aumento do diálogo e articulação com as Unidades a fim de aumentar a compreensão sobre a relevância da formação e a necessária dedicação de tempo para esse processo, bem como à ampliação da oferta de cursos de formação docente na Fiocruz. Alguns alunos também propõem que as experiências de construção coletiva e colaborativa entre docentes possam contribuir para a elaboração de

“Penso que é fundamental um espaço de educação permanente do docente, como espaço de troca, compartilhamento e encontro. A fragmentação é uma questão que atravessa nossas Unidades e cursos. Desse modo é importante que se invista no diálogo entre docentes antes de tudo, pois não se trata de aprender técnicas de ensino, mas construir pontes entre docentes”

“A implantação da Educação Permanente para Docentes na Fiocruz, focando na formação de profissionais para atuarem no SUS e visualizando a possibilidade de ampliação dessa oferta na formação permanente de docentes de instituições externas e principalmente para preceptores e docentes da área da saúde clinicando no SUS”



Ministério da Saúde

**FIOCRUZ**

Fundação Oswaldo Cruz

Vice-Presidência de Educação, Informação e Comunicação

Projetos Políticos Pedagógicos e para a definição de processos pedagógicos que considerem novos modelos de ensino-aprendizagem e o uso de novas tecnologias.

“Vejo a formação docente continuada como essencial. Acredito que essa importância deve ser reforçada na comunidade docente Fiocruz, para que mesmo quem já tem formação docente anterior, se atualize e reflita sobre suas práticas”

## 5. MOVIMENTO 2 E O CURSO INTERNACIONAL: INTERDISCIPLINARIDADE DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Com a conversão do modelo presencial do Curso Piloto para a modalidade de ensino remoto não foi possível manter a proposta original do curso que tratava de forma integrada os três eixos eleitos para a estruturação da oferta – Aprendizagem significativa, Sociologia da Educação e Padrões de Aprendizagem. A opção foi vincular os três eixos a três ‘movimentos’ específicos.

Nesse sentido, o Movimento 2 trouxe para o curso o aporte teórico de especialistas em diferentes áreas do conhecimento para promover uma abordagem interdisciplinar sobre as Ciências Sociais e Humanas e sua importância para a formação docente (Figura 4). A escolha dos temas relacionados ao eixo da Sociologia da Educação foi subsidiada tanto pela [Oficina de Consensos](#) quanto pelos resultados da [pesquisa qualitativa](#) realizada com alunos e docentes de cursos *lato sensu* da Fiocruz.

Figura 4 – Temas abordados no Movimento 2



Fonte: Coordenação do curso

A ideia é que o debate interdisciplinar é particularmente necessário e pertinente no momento atual, em que a saúde pública catalisa mudanças profundas em várias dimensões do mundo contemporâneo, e estimula a reflexão dos docentes sobre o seu papel nesse contexto. As Ciências Sociais e Humanas demonstram com sua contribuição teórica e metodológica que saber é poder. Não apenas em termos de poder do Estado na vida dos cidadãos, mas também, o poder de mudar, transformar, influenciar, unir e poder contribuir para um outro mundo possível, menos desigual, mais saudável e humano.

Coordenado por Tania Celeste Matos Nunes, Terezinha de Liseux Quesado Fagundes e Gustavo de Oliveira Figueiredo, o Movimento 2 do Curso Piloto teve carga horária de 58 horas, com atividades síncronas realizadas por meio da plataforma Zoom – webinários e sessão de avaliação – e assíncronas – leitura de bibliografia disponível na plataforma do CVF e discussões, por meio do AVA. No dia 10 de fevereiro, os alunos do Curso Piloto participaram de uma atividade síncrona de acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes; avaliação do Movimento 2 e orientação dos coordenadores para a continuidade da elaboração do trabalho final do curso.

Foram realizados sete webinários semanais (às quintas-feiras), no período de 19 de novembro de 2020 ao dia 4 de fevereiro de 2021, com recesso de 18 de dezembro a 27 de janeiro de 2021.

Dentre os objetivos do Movimento 2, é possível destacar:

- Apoiar os docentes na reflexão sobre o seu papel na formação de sujeitos históricos na sociedade contemporânea, a partir de sua prática pedagógica e responsabilidade docente na formação em saúde;
- Provocar a reflexão crítica sobre o papel docente nesse contexto e sobre os saberes e conhecimentos que lhe são demandados nas instituições públicas de saúde;
- Fomentar o debate crítico sobre um conjunto de temas contemporâneos da sociologia da educação, de forma interdisciplinar e dialógica, estabelecendo a conexão com o campo da saúde, com as políticas públicas de saúde e educação no Brasil e com o Sistema Único de Saúde; e

- Estimular o debate das questões da Educação no âmbito da Fiocruz de forma interdisciplinar, como uma prática a ser aperfeiçoada pelas redes de Escolas de Saúde.

## 5.1. O 'Curso Internacional sobre a Interdisciplinaridade das Ciências Sociais e Humanas para a Formação Docente em Saúde'

O surgimento de demandas de outros segmentos institucionais, notadamente dos Centros Regionais da Fiocruz, a partir da aula inaugural, acabou resultando em uma alternativa de ampliação da oferta educativa para clientelas não contempladas na proposta inicial, constituindo-se, então, um segundo curso que coincidiu com o Movimento 2 do Curso Piloto, mas que teve identidade própria. A inserção de docentes/participantes de instituições integrantes das redes internacionais de formação em saúde com sede na Fiocruz foi feita com apoio do Centro de Relações Internacionais em Saúde (Cris) da Fiocruz que mobilizou as secretarias executivas de cada uma das redes para dar continuidade ao processo.

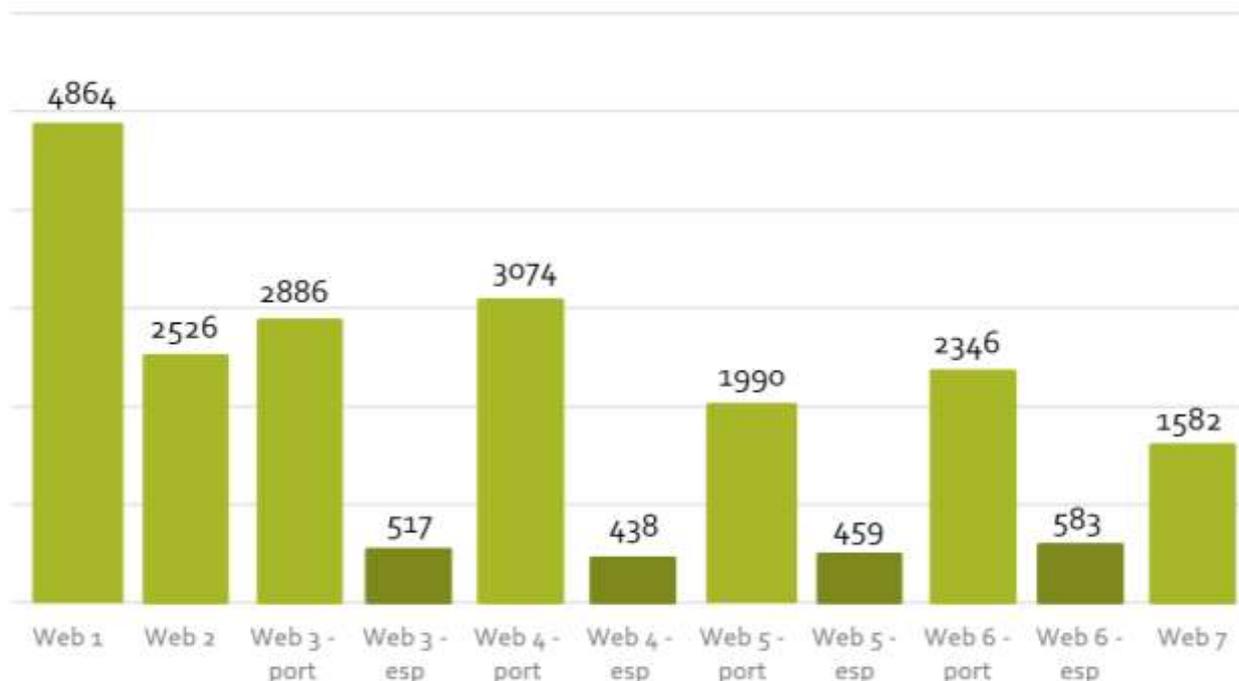


O [curso internacional](#), em nível de atualização, teve carga horária total de 42 horas, sendo 28 horas de atividades síncronas (webinários) e 14 horas de leituras de textos e visualizações de vídeos relacionados ao tema da semana disponíveis na biblioteca virtual do curso (Google Drive). Os alunos do curso internacional acompanharam as atividades por meio do YouTube, com diálogo pelo *chat*. Foram certificados todos aqueles que tiveram 75% ou mais de presença nas sessões, ou seja, assistiram, no mínimo, a cinco dos sete webinários. Os alunos registraram a presença em cada webinar por meio da lista de presença de cada sessão e QR-Code, exibido na tela. Quem não pudesse participar em tempo real, tinha até 24 horas para assistir o vídeo e registrar sua frequência.

Das 2000 vagas ofertadas, 1302 foram preenchidas por docentes de todas as Unidades da Fiocruz, bem como escolas de saúde integrantes da Câmara Técnica do Conass e do Conasems, e das redes nacionais – RedEscola, Ret-SUS e Renasf – e internacionais – RESP-AL e RETS. Também participaram professores universitários, estudantes de pós-graduação e profissionais de saúde envolvidos com o tema. No âmbito nacional, houve inscritos de 246 municípios dos 27 estados do Brasil, com maior concentração das regiões sudeste e nordeste. Entre os participantes estrangeiros tivemos o registro de 60 profissionais, da América Latina, África e Europa.

Também é importante ressaltar a possibilidade de expansão da iniciativa para muito além do Movimento 2 do Curso Piloto e do próprio Curso Internacional. Os webinários que estão disponíveis na Internet, por meio do canal do YouTube da VideoSaúde Distribuidora da Fiocruz, além de terem tido um grande número de acessos em tempo real, chegando a mais de mil em alguns casos, continuam a ser acessados por muitas pessoas interessadas nos temas propostos e nas discussões realizadas (Gráfico 8).

Gráfico 8 – Visualizações dos vídeos dos seminários até 16/04/2021



Fonte: Coordenação do curso

## 5.2. Os webinários

Cada sessão, sob o formato de webinar, contou com um coordenador, dois ou três palestrantes convidados e um debatedor. Em seis das sete sessões, houve a presença de um representante da turma regular do Curso Piloto, apresentando sobre a forma de palestra, os resultados das reflexões e discussões realizadas pelos colegas do seu grupo, sobre as temáticas relacionadas ao tema abordado naquela sessão.

Os seminários incluíram além de mesas de discussão sobre temáticas fundamentais para a formação docente, algumas incorporações importantes. Na primeira sessão, sobre a formação, o trabalho e a identidade docente, foram apresentados os resultados da pesquisa qualitativa (grupos focais de alunos e estudantes de *lato sensu* da Fiocruz). Além disso, foi citada a [bibliografia disponibilizada para os alunos do curso](#), composta pela produção científica de mais de vinte e cinco renomados autores nacionais e internacionais na área das ciências humanas e sociais, incluindo os palestrantes e debatedores convidados.

Além disso, a conferência de encerramento 'A Contribuição da pesquisa para a docência', proferida pela renomada professora Cecília Minayo, permitiu a discussão sobre um tema primordial para o Projeto Político Pedagógico da Fiocruz – a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa



–, que é uma marca histórica da Educação na Instituição e que tem sido inspiradora para as atividades de compartilhamento com as outras instituições de ensino. Ao final de sua exposição, Cecília Minayo, que já havia recebido flores da coordenação em sua casa, recebeu muitos e merecidos agradecimento do membros da mesa e dos participantes por sua reconhecida atuação nas áreas de ensino e pesquisa em saúde.

## 19/11/2020 – Formação, trabalho e identidade docente

**Coordenadora:** Cristina Guilam (Fiocruz)

**Palestrantes/debatedores:** Tânia Celeste Matos Nunes (Fiocruz), Gustavo de Oliveira Figueiredo (Instituto Nutes/ UFRJ), Yansy Delgado Orrillo (Nutes/UFRJ) e Terezinha de Lisieux Quesado Fagundes (UFBA)

### **Ementa**

A formação docente como prioridade institucional. Apresentação de resultados parciais do projeto com a análise dos grupos focais da pesquisa sobre identidade, trabalho e formação de docentes. Relações entre formação, trabalho e identidade docente na área da saúde; Análise comparativa da revisão bibliográfica sobre o tema.

[Vídeo em português](#)

## 26/11/2020 - Contribuições das Ciências Sociais e Humanas para a formação e o trabalho docente

**Coordenadora:** Terezinha de Lisieux Quesado Fagundes (UFBA)

**Palestrantes:** Carlos Roberto Jamil Cury (UFMG), Marília Gabriela de Menezes Guedes (Cátedra Paulo Freire /UFPE) e Marcia Angela da Silva Aguiar (FE/UFPE)

**Debatedor:** Gustavo de Oliveira Figueiredo (Nutes/UFRJ)

### **Ementa**

Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo; os aportes de Paulo Freire com a pedagogia do oprimido e a pedagogia da esperança; Hegemonia, contra hegemonia e conscientização de educadores/as nas políticas educacionais brasileiras.

[Vídeo em português](#)

## 03/12/2020 - O caráter interdisciplinar da Educação: interseções entre Cultura, Psicologia e Artes

**Coordenador:** Gustavo de Oliveira Figueiredo (Nutes/UFRJ)

**Palestrantes:** Álamo Pimentel (UFESB), Richarlls Martins (Fiocruz - UFRJ) e Santiago Estaún Ferrer (UAB)

**Debatedora:** Valentina Carranza Weihmuller (Nutes/UFRJ)

### Ementa

O caráter interdisciplinar da educação e a potência das interações entre a cultura, a psicologia e as artes. Arte e direitos humanos na educação. Sujeitos e subjetividades nos espaços/tempos contemporâneos. Liberdade, criatividade e imaginação na produção sócio-histórica da diversidade cultural.

[Vídeo em português](#)

[Vídeo em espanhol](#)

## 10/12/2020 – Formação e trabalho em Saúde no Brasil: perspectiva histórica e interconexões com a Reforma Sanitária Brasileira

**Coordenação:** Vera Lucia Kodjaoglanian (UFRN)

**Palestrantes:** Tânia Celeste Matos Nunes (Fiocruz), Márcia Teixeira (Ensp/Fiocruz) e Jairnilson da Silva Paim (UFBA)

**Debatedor:** Sebastian Tobar (Cris/Fiocruz)

### Ementa

Formação para o trabalho em saúde no Brasil. Aspectos históricos e projetos estruturantes da face pedagógica do SUS. Redes como espaço de organização e diálogo das práticas pedagógicas entre docentes e com os movimentos sociais. Ciclos de transformações sócio econômicas e seus principais impactos no mundo do trabalho e nas atividades educativas. Reforma sanitária brasileira, com ênfase nos aspectos relacionados à educação em saúde.

[Vídeo em português](#)

[Vídeo em espanhol](#)

## 17/12/2020 – Decolonialidade e o cotidiano na sala de aula: etnografia como possibilidade nos debates sobre preconceito, gênero e raça

**Coordenador:** Carlos Henrique Paiva (COC/Fiocruz)

**Palestrantes:** Álamó Pimentel (UFSB), Roberta Gondim (Ensp/Fiocruz) e José Inácio Motta (Ensp/Fiocruz)

**Debatedora:** Ana Lúcia Nunes de Sousa (Nutes/UFRJ)

### Ementa

Atitude etnográfica na sala de aula. Decolonizando os processos de ensino. A alteridade nas condições de educadores e educandos; Interpretação dos cenários na pesquisa em educação. Decolonialidade e racismo: a produção de vidas vulnerabilizadas. Gênero e sexualidades ancoradas no feminismo e na Teoria Queer: uma análise da produção dos corpos que interessam.

[Vídeo em português](#)

[Vídeo em espanhol](#)

## 28/01/2021 – Educação Permanente em Saúde: fundamentos, história, atualizações e perspectivas

**Coordenadora:** Eliana Claudia Ribeiro (UFRJ)

**Palestrantes:** Mario Rovere (Escola de Saúde Pública de Buenos Aires), José Inácio Jardim Motta (Ensp/Fiocruz) e Isabela Cardoso (ISC/UFBA)

**Debatedor:** Sebastian Tobar (Cris/Fiocruz)

### Ementa

Aspectos históricos e bases conceituais. Experiência brasileira da educação permanente em saúde como política pública, avanços e dificuldades. A potência da Educação Permanente como ferramenta de transformação das práticas, políticas e gestão dos serviços públicos de saúde. As revisões e perspectivas da política e a proposta de construção de indicadores.

[Vídeo em português](#)

[Vídeo em espanhol](#)

## 04/02/2021 – Educação e desigualdades no mundo contemporâneo

**Coordenadora:** Terezinha de Lisieux Quesado Fagundes (UFBA)

**Palestrantes:** Naomar de Almeida Filho (UFBA/USP) e Gustavo de Oliveira Figueiredo (Nutes/UFRJ)

### Ementa

Desigualdades sociais, econômicas e culturais: desafios para a educação. Críticas ao discurso neoliberal e a defesa da Democracia. Políticas públicas para o enfrentamento das iniquidades. Resistência e ação coletiva por justiça social e econômica. Educação transformadora, formação política e cidadania crítica.

## Conferência – A contribuição da pesquisa para a docência

**Conferencista:** Maria Cecília de Souza Minayo (Fiocruz)

**Coordenadora:** Tânia Celeste Matos Nunes (Fiocruz)

[Vídeo em português](#)

### 5.3. Avaliação e sugestões

A avaliação do Movimento 2 e do Curso Internacional foi elaborada por meio dois instrumentos que consideravam os objetivos estabelecidos para essa etapa do curso<sup>36</sup> e foram

---

<sup>36</sup> (1) Resgatar a indissociabilidade do ensino / pesquisa, que é uma marca histórica da Educação na Fiocruz, desde as suas origens; (2) Desenvolver conteúdos críticos em processos formativos de docentes, face às características da vida social contemporânea que impõem a busca de novos caminhos para os processos educativos, notadamente em instituições como a Fiocruz, uma instituição com fortes vínculos com a sociedade, em sua missão de instituição pública e estatal de saúde; (3) Desenvolver e articular competências para uma atuação crítica e propositiva, no contexto em que nos inserimos; (4) Promover as condições necessárias à construção de uma iniciativa de Educação Permanente com foco na formação docente para os trabalhadores da Fiocruz; (5) Mobilizar redes, facilitar contatos e organizar pessoas em torno de temas inovadores e teorias contemporâneas; (6) Debater a interdisciplinaridade de forma coerente com o mundo contemporâneo, quando a Saúde catalisa mudanças profundas perpassadas pelas dimensões econômica, política, social e ambiental, interconectadas com a educação; (7) Apoiar os docentes na reflexão sobre o seu papel na formação de sujeitos históricos na sociedade contemporânea, a partir de sua prática pedagógica e responsabilidade docente na formação em saúde; (8) Refletir criticamente sobre o papel docente nesse contexto e sobre os saberes e conhecimentos que lhe são demandados nas instituições públicas de saúde; (9) Debater criticamente sobre um conjunto de temas contemporâneos da sociologia da educação, de forma interdisciplinar e dialógica, estabelecendo a conexão com o campo da saúde, com as políticas públicas de saúde e educação no Brasil e com o Sistema Único de Saúde; e (10)

entregues no final do 7º webinar aos alunos de ambos os cursos. Os resultados apontam, de forma geral, para uma avaliação bastante positiva sobre o conteúdo do Curso Internacional e a relevância das temáticas abordadas. Muitos alunos das duas turmas fizeram críticas ao excesso de palestrantes nas mesas, o que deixou pouco tempo para os debates finais. Os alunos do Curso Piloto também apontaram que o formato do segundo movimento trouxe dificuldade de interação com os docentes do curso.

Praticamente todos os alunos do Curso Internacional consideraram que os objetivos propostos pelo programa fundamentado nas contribuições das Ciências Sociais e Humanas para a formação docente em saúde foram plenamente cumpridos. Todos destacaram a excelência do corpo de palestrantes e debatedores.

### 5.3.1. Sobre o Movimento 2

Para os alunos do Curso Piloto, o segundo movimento trouxe de positivo a possibilidade de ouvir ideias novas e voltar a escutar concepções antigas, mas ainda necessárias para o contexto contemporâneo. Segundo eles, houve uma grande riqueza nas abordagens e falas de pessoas muito experientes que contribuíram e contribuem com a prática da educação crítica e reflexiva. Outro aspecto destacado foi de que, por causa de as sessões estarem disponíveis no YouTube, mais pessoas podem acessá-las e há possibilidade de rever

“A indissociabilidade educação/saúde na produção da Fiocruz – desde os laboratórios até a formação de jovens –, na transformação das situações de desigualdade social da sociedade brasileira e na construção da equidade foi bastante bem explorada e debatida. Nesse sentido, merece destaque a fala de Mário Rovere e a excepcional conferência de Cecília Minayo”

“Acho que estamos no caminho certo. As ações e iniciativas do Ensino na Fiocruz sempre procuraram estar bem atentas com a realidade, mas podem melhorar muito mais. A promoção de cursos como esse e a manutenção das redes interinstitucionais internas e externas criadas nos espaços de formação precisam ser apoiadas para que continuem após curso”

as palestras tantas vezes quantas forem necessárias.

Outros pontos positivos foram:

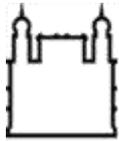
- A oportunidade de poder ouvir professores renomados, alguns já conhecidos por suas publicações de referência que fizeram parte da trajetória dos alunos, bem como conhecer outros especialistas com importantes contribuições nos temas apresentados. Foi instigante e um convite à reflexão sobre as próprias práticas dentro de um universo de possibilidades.

“O curso tem, tanto no Movimento 1 quanto no Movimento 2, alinhado à pesquisa previamente realizada dentre os docentes da Fiocruz, aportado conhecimentos e instigado à busca por ferramentas didáticas e analíticas que incrementem nossa coerência e compromisso republicanos com a formação de profissionais de saúde e o fortalecimento do SUS”

- A capacidade que os coordenadores demonstraram ao aproveitar as condições impostas pela pandemia para romper as limitações de um curso presencial e permitir o contato entre alunos com realidades, idiomas e sotaques tão diferentes. O Movimento 2 foi solo fértil para entrarmos em contato com a diversidade de realidades e experiências, dando início a um processo de formação permanente para seus docentes e abrindo diálogo para outros docentes e instituições de ensino em saúde.

“A iniciativa deste curso foi fantástica, as discussões foram todas dentro do contexto da contemporaneidade. As trocas de experiências vivenciadas por nós alunos, foram extremamente valiosas, e com certeza serão norteadoras para as nossas práticas docentes. Na minha opinião, este curso deveria ser um pré-requisito para a atuação docente na Fiocruz”

“Acredito que este Movimento foi além, pois na realidade ele formou Multiplicadores, os quais estarão atuando na formação permanente dentro da Fiocruz e extramuros, levando as iniciativas necessárias para despertar e empoderar com a aquisição de conhecimento sobre as inúmeras possibilidades que trazem condições de uma melhor existência”



- O segundo movimento foi rico em reflexão de diversos assuntos tão importantes numa sociedade em transformação, incluindo a importância do papel dos docentes como mediadores na formação em saúde, a partir de suas práticas pedagógicas.

“Ao abordar temas como as desigualdades sociais, o racismo estrutural e a necessidade de repolitizar as políticas de saúde, notadamente o SUS, o Movimento aportou elementos para o fortalecimento do compromisso público da Fiocruz e lançou luz sobre a importância da atividade de formação de novas gerações de profissionais que defendam qualidade de vida para todos”

- Os debates sobre as ciências humanas e sociais e suas implicações na educação e na formação docente, incluindo aqueles das áreas tecnológicas, que não são formados com essa concepção. E a possibilidade de diálogo e troca de experiências profissionais, com trabalhadores de áreas tão diversas da Fiocruz.

### 5.3.2. Recomendações para a formação docente na Fiocruz

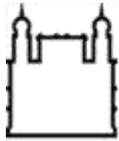
Por fim, foram agrupadas algumas sugestões dos estudantes que participaram da iniciativa para o desenvolvimento de projetos futuros a partir de dessa experiência.

Praticamente todas as recomendações visaram à correção de aspectos considerados mais problemáticos no Movimento. Dentre as principais recomendações é possível destacar:

- Que em ofertas futuras seja previsto um espaço de inserção de conteúdos que reflitam a diversidade das experiências locais e das histórias e culturas de cada instituição que con-

“Acho que o contato entre as pessoas poderia ter sido um pouco maior, mas vejo que essa é uma limitação da abordagem de grandes grupos. Ganhamos na possibilidade de alcançar mais pessoas, mas perdemos em interação e reflexão das subjetividades”

forma a rede de escolas de saúde pública brasileiras e para que sejam possíveis adaptações e flexibilizações necessárias às demandas locais



- Cursos futuros poderiam entremear os formatos de aulas em grupos e o uso de metodologias de aprendizagem ativa, com palestras e conferências, de forma a favorecer o debate e o diálogo sobre os diversos temas.
- Por conta do excesso de atividades profissionais que os alunos desempenham no seu trabalho cotidiano, o que nem sempre permite afastamentos muitos longos, foi sugerida uma redução da carga horária síncrona semanal que permita conciliar melhor o trabalho com atividades de formação permanente.
- Em atividades como as do Movimento 2, de palestras com convidados, reduzir o número de expositores por sessão, a fim de ampliar o tempo destinado aos debates e, conseqüentemente, a possibilidade apreender melhor os conteúdos apresentados.

“Houve momentos de maior intensidade desse debate, mas ele poderia ser melhor explorado com redução de convidados por sessão e ampliação do tempo para debate”

## 6. MOVIMENTO 3: APRENDER A APRENDER E APRENDER A VIVER

Coordenado por José Reynaldo Martínez-Fernández (UAB), e o Movimento 3 foi realizado nos dias 23, 25 e 26 de fevereiro de 2021, com carga horária total de 20 horas. As atividades programadas incluíram três sessões síncronas de quatro horas (pelo Zoom) e oito horas de atividades assíncronas, que envolveram a leitura e revisão da bibliografia recomendada, o vídeo de uma palestra do professor Martínez-Fernández na Universidade Pedagógica Nacional (UPN), em Bogotá-Colômbia, discussões pelo AVA e consultas por e-mail. Também atuaram como docentes nessa etapa do curso dois outros pesquisadores da UAB: Anna Ciraso-Calí e Jordi García-Orriols.



O Movimento 3 do Curso Piloto teve como objetivo a discussão do modelo de padrões de aprendizagem utilizados pelo g-Pafiu/UAB, de forma que, durante os três dias de trabalho, os alunos pudessem: (1) tomar consciência de si mesmos como sujeitos de aprendizagem e de ensino; (2) refletir sobre sua própria identidade docente, a partir dos conteúdos e experiências dos três movimentos, bem como formular um compromisso com essa identidade; e (3) propor uma ação formativa que, com base nos padrões de aprendizagem, seja orientada para facilitar os caminhos e ritmos de aprendizagem de seus alunos.

## 6.1. Metodologia de trabalho

No primeiro dia, houve a apresentação do modelo teórico de padrões de aprendizagem utilizado pelo g-Pafiu, com o objetivo de definir uma estrutura comum para discussão do grupo.

De acordo com esse modelo, que orientou a [pesquisa quantitativa](#) realizada no projeto, o aprendizado envolve um conjunto de crenças – concepções da aprendizagem e motivações para aprender – e de ações – estratégias de processamento e regulação – que compõem alguns padrões de como os sujeitos aprendem e ensinam, sempre influenciados por fatores pessoais e contextuais: Meaning directed (MD), Reproduction directed (RD), Application directed (AD) e Undirected (UD).

Durante a sessão, foi ressaltado que o modelo, cujo uso vem se popularizando internacionalmente, desde 2005, sofre interpretações distintas de acordo com os diferentes países/territórios de estudo. Nesse sentido, fica clara a forte relação entre a configuração dos padrões de aprendizagem e os aspectos contextuais, bem como a necessidade de discutir os padrões sempre a partir de uma perspectiva mais intercultural. Existe ainda, o que se pode chamar de um 'padrão flexível', que depende da situação e até mesmo do comportamento do professor em sala de aula.

A primeira tarefa dos alunos foi fazer uma reflexão sobre o seu papel como sujeitos que aprendem – O que é aprendizado para mim? O que me motiva a aprender, por que é necessário aprender? Qual é a minha estratégia de processamento do conhecimento? Quem regula o que eu aprendo e como eu aprendo? – e como sujeito que ensina – O que eu encorajo em meus alunos com relação ao aprendizado? Como eu os encorajo do ponto de vista motivacional? Como trabalho com as diferentes estratégias de processamento dos meus alunos? A ideia foi que os alunos percebessem que todas essas questões são influenciadas por fatores pessoais e contextuais que acabam moldando os nossos padrões de aprendizagem e fazendo com que eles possam mudar ao longo do tempo. Que mudanças devemos fazer para que nossas formas de ensinar e viver possam modificar, por exemplo, o padrão de aprendizagem de um aluno para que ele tenha uma aprendizagem mais reflexiva e menos reprodutora?

Em quatro rodadas de perguntas e respostas, foi ressaltado que, a partir dos padrões estabelecidos – MD, AD, RD e UD – são encontradas diferentes combinações nas turmas nas quais lecionamos. O grande desafio, portanto, é buscar aprimorar padrões mais autenticamente regulados e, por outro lado, levar alunos com padrões mais passivos a avançarem para a ação. Tudo isso sem poder ignorar as questões práticas que limitam o papel docente – currículos e cronogramas muito definidos –, sem deixar ninguém para trás e sem acabar com a diversidade que é primordial ao avanço de todos. Nada é dado a priori, é fundamental trabalhar sobre princípios de reflexão crítica com os alunos, unindo o que cada aluno e o professor trazem consigo e o que pode ser construído em conjunto.

Os padrões de aprendizagem não são rótulos, eles são construídos dinamicamente e socialmente, como os próprios processos de vida. Há transições, mudanças, ajustes que variam com a idade, as experiências anteriores de aprendizagem, o nível de estudo e de muitos outros aspectos que afetam o nosso contexto e o nosso percurso. É importante pensar como aprender e ensinar acima dos sistemas educacionais que impedem a visão do outro, que nos modelam e nos mantêm focados em um contexto específico. Cada vez mais vivemos em um mundo global e estamos mais interconectados, no qual o gosto pelo próprio aprendizado é a base para a construção de sistemas educacionais mais fortalecedores.

No encerramento da primeira sessão, Martínez-Fernández, reforçou que os docentes devem trabalhar a motivação intrínseca de seus alunos, buscando desenvolver em todos eles formas mais autênticas e pessoais de aprendizagem, por meio de atividades cooperativas, que preservem os itinerários personalizados. É necessário analisar o impacto das ações formativas e outras ações de resiliência, que permitam ao professor tocar o coração, o cérebro e a consciência dos estudantes, possibilitando formas de reflexão que se conectam com sua vida e processo pessoal. Ele ainda discutiu questões relativas ao processo avaliativo e à possibilidade de uso de tutores que podem ser, inclusive, outros alunos, a fim de se construir uma autêntica comunidade de aprendizagem.

No segundo dia, foram apresentados os resultados da pesquisa sobre padrões de aprendizagem realizada em 2019, com 190 estudantes e 241 docentes da pós-graduação *lato sensu* da Fiocruz, de cursos variados, de diferentes disciplinas e diferentes Unidades. O estudo indicou que, entre os estudantes, independentemente dos cursos que estejam fazendo, emergem os padrões RD/AD, MD/AD e UD.

Na pesquisa com os professores, o primeiro padrão a emergir é o de sujeitos que administram todas as concepções de aprendizagem e orientação motivacional, mas que ainda encontram alguma dificuldade de transformar seus conhecimentos em ações mais concretas. Esse padrão tem potencial para promover estratégias, para transmitir inovação. Também são perceptíveis os padrões MD/AD ativo, com processamento profundo e analítico e autorregulação ativa. Em terceiro lugar, aparece o padrão RD/UD, associado ao aprendizado reprodutivo, ausência de regulação e regulação externa, orientado para avaliações e obtenção de certificados. Os resultados seguem as evidências científicas de que, nos mais experientes, prevalecem os padrões MD e AD. O padrão MD/AD é mais alto entre os professores do que entre os estudantes. O padrão UD foi identificado quase que exclusivamente entre os estudantes.

No caso dos professores: quanto mais anos de pesquisa, mais MD/AD. Quanto mais velhos e mais anos na instituição, menos RD/UD.

O terceiro encontro – Padrões de aprendizagem e diretrizes para a elaboração de ações formativas’ – começou com a apresentação de insumos e ferramentas para a construção dessas ações. Conhecendo os resultados da pesquisa e o modelo de padrões de aprendizagem, grupos de alunos se reuniram para discutir e propor ações formativas, a partir de situações concretas predefinidas como uma simulação. As ações propostas deveriam ser voltadas para a melhoria dos padrões de aprendizagem de seus alunos, levando-os ao padrão de processamento profundo (MD), por meio de metodologias ativas e aprendizagem significativa.

## 6.2. Avaliação do Movimento 3

O momento avaliativo consistiu em uma reflexão individual de encerramento do movimento 3, sobre os pontos abordados em termos de ‘fortalezas’, ‘debilidades’ e ‘desafios/compromissos’ aos quais se propõem como docentes, com base no modelo de Padrões de Aprendizagem.

Os principais apontamentos dos participantes foram:

- **Fortalezas**

Segundo os alunos do Curso Piloto, o modelo ajuda a conectar conteúdos com processo de aprendizagem. O modelo é importante tanto para reconhecer as formas de aprender dos alunos, quanto para formular as possibilidades de abordagem no sentido de favorecer um estímulo direcionado a cada padrão típico, objetivando provocar mudanças em direção à autonomia e ao pensamento crítico-reflexivo. Além disso, os alunos puderam fazer o exercício de tentar identificar seus próprios padrões de aprendizagem, a fim de refletirem sobre possíveis mudanças. Outra fortaleza foi uma maior compreensão de que não há padrões puros ou ideais e que os processos de ensino-aprendizagem podem motivar as pessoas mudarem seus padrões.

“Um dos pontos fortes é compreender que não há padrões puros ou estanques (ou são poucas pessoas assim) e que não há um padrão ideal, mas sim combinações deles e que o processo de ensino pode motivar as pessoas/alunos a mudarem seus padrões. Assim, a estratégia é mover as concepções de aprendizagem alinhando os diferentes tipos de padrões as diferentes estratégias pedagógicas”

“O modelo de padrões de aprendizagem apresenta uma questão-chave que me parece muito importante, mobiliza docentes e estudantes a pensar sobre o que significa aprender. [...] Há, portanto, uma maior implicação e responsabilidade do docente com o que pode mobilizar o aluno favorecendo a construção de um processo educativo mais dialógico. Já para os estudantes, esta pergunta pode favorecer maior inclusão e participação no processo de aprendizado, pois podem perceber que a construção de um aprendizado não é algo passivo ou de intervenção unilateral do professor”

Em resumo, os professores-participantes enfatizaram que o modelo é um convite a conectar os conteúdos de aprendizagem com os processos de aprendizagem, ficando claro o papel que as crenças e estratégias desempenham sobre a questão ‘o que é aprender’.

Dessa forma, o ponto de partida são as crenças e motivações para a aprendizagem. A partir daí, são definidos os passos seguintes.

Nesse sentido, a identificação dos padrões de aprendizagem tende a colocar os docentes diante de pessoas diversas que exigem diferentes ações formativas.

“Acho importante pensar na necessidade de estabelecer um diálogo com o corpo de professores da Fiocruz, fomentando a discussão dos padrões de aprendizagem e do “fazer docência”, levando em consideração, além das individualidades de cada um, os documentos produzidos pelos nossos congressos internos, que sinalizem para a nossa atuação no ensino, as intenções e planejamento estabelecido pela VPEIC”

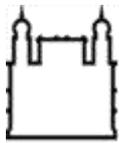
Um modelo que não apenas visualiza o aprendizado como um processo acadêmico, mas que o conecta com a vida e o desenvolvimento de si mesmas. Logo, um sujeito ativo, construtivo e crítico, que deve autorregular seus processos de aprendizagem e sua vida, requer certas doses de regulação externa para alcançar a autorregulação. Dessa forma, a autorregulação é definida como a engrenagem que move todos os demais fatores.

- **Debilidades/fraquezas**

Como debilidades, foi citada a necessidade de se ampliar estudos que estejam mais próximos do contexto brasileiro e latino-americano e, no âmbito da Fiocruz, considerar essa abordagem teórica nas diferentes regiões do país. Outra dificuldade apontada é que o modelo pode ser erroneamente interpretado como uma forma de classificar os sujeitos, sem que sejam pensadas ações formativas que busquem levar os padrões mais passivos à ação. A carga

“Como fraquezas, penso que precisamos olhar para o modelo e pensar em sua adaptação para a realidade latino-americana e brasileira. Contribuindo para essa reflexão, chamo atenção para a presença da Fiocruz em todo o território nacional, por meio das suas diversas unidades, que acabam refletindo em uma diversidade de perfis de nossos alunos. Exemplo, temos unidade em Manaus, norte do país, Recife, nordeste, Curitiba, sul, Brasília, centro-oeste, Rio de Janeiro, sudeste.... Neste ponto, é também um desafio e acredito que um compromisso da Fiocruz traduzir essa abordagem para os diversos contextos, considerando sua inserção ampla no território nacional”

horária para o estudo do tema também foi considerada pequena para permitir o aprofundamento de algumas questões sobre esse conteúdo denso e pouco conhecido.



- **Desafios/compromissos**

Os professores participantes definiram alguns desafios muito interessantes. A necessidade de abrir um diálogo constante, frequente e profundo na FioCruz e sobre o que significa fazer o ensino é evidente. Da mesma forma, o modelo tem o desafio de incorporar a diversidade, o papel fundamental das concepções de aprendizagem, a atenção individualizada e a necessidade imperativa de romper com as salas de aula predominantemente expositivas e

“O contato com o modelo dos padrões de aprendizagem me fez refletir sobre como tenho utilizado as estratégias de ensino com os diferentes tipos de alunos e olhar para mim mesma nesse processo de aprender. Agradeço a oportunidade de entrar em contato com essa discussão e tudo que mobilizou de reflexão”

“Assumir a tarefa de multiplicar as ideias discutidas nesta formação trazendo para reflexão central o debate sobre o que significa aprender – quem aprende, como aprende, porque aprende”

mover os docentes em direção à ação e à ativação da autorregulação. Também foi destacada a necessidade de se trabalhar o modelo dos padrões de aprendizagem de forma situada, cotejando a literatura com a complexidade da realidade que os estudantes vivenciam, aguçar o olhar no sentido de observar mais atentamente os alunos e fazer uma escuta individualizada de suas necessidades de aprendizagem.

- **Identidade docente**

Por fim, os professores participantes enfatizam o valor do Movimento 3 em termos de conscientização e reflexão sobre o ensino. A compreensão do outro (dos estudantes), da interação e da necessidade de um ponto de vista individual é valorizada. Portanto, eles conseguiram perceber a importância de eles mesmos avançarem para a concepção de itinerários individualizados/personalizados de aprendizagem e avaliação.

“O planejamento das ações formativas de modo mais detalhado, pensando aula por aula, me pareceu uma contribuição importante do movimento a minha identidade docente. [...] Parece-me interessante pensar na oferta múltiplos itinerários de aprendizagem e propostas de avaliação”

## **7. O MOVIMENTO 4: UMA AVALIAÇÃO PROSPECTIVA**

O Movimento 4, coordenado por Tânia Celeste Matos Nunes, Jane Mary de Medeiros Guimarães e Yansy Aurora Delgado Orrillo, teve por objetivo possibilitar uma análise sobre as contribuições do Curso Piloto no aperfeiçoamento do perfil do docente da Fiocruz e também dar visibilidade aos resultados apurados e do aproveitamento desse capital, como matéria para elaborar propostas de continuidade da formação docente na Fiocruz.

O produto final do Movimento 4 articulou elementos-chave dos três movimentos anteriores, os quais tiveram como centralidade o trabalho desenvolvido em equipes de aprendizagem, e se materializou na forma de um documento, contendo sugestões, recomendações, bem como problematizações pertinentes à construção de um projeto de Curso de Especialização para a formação docente, a ser entregue ao Ministério da Saúde, como um dos subprodutos do projeto atual.

Nesse sentido, foi realizada uma Oficina de Trabalho, no dia 4 de março de 2021, na qual os alunos do curso elaboraram um documento conjunto, considerando:

1. Uma reflexão sobre as condições de realização de um projeto de longo prazo de formação de docentes, com a retaguarda institucional, para sugerir, de forma consensuada, iniciativas de desdobramentos, do que poderia vir a ser um projeto prioritário da Vice-Presidência de Educação, Informação e Comunicação (VPEIC) da Fiocruz;
2. Um resgate da experiência vivenciada no Curso Piloto, com reflexões sobre as potencialidades e fragilidades dos modelos adotados, em decisões que se sucederam, a fim de possibilitar uma análise prospectiva do Programa de Formação de Docentes na Fiocruz, cotejando com as recomendações da Oficina de Consensos de 2019;
3. Uma elaboração consensuada de recomendações para desdobramentos futuros internos à Fiocruz e para uma ação organizada com as Redes parceiras;
4. Uma abordagem dos alunos com relação à estratégia de Escola de Governo, resgatando o potencial dessa formação nos desdobramentos internos e externos na

- Fiocruz, considerado seu perfil de instituição centenária e nacional, bem como, os resultados dos Congressos Internos e das políticas institucionais em vigor; e
5. Uma reflexão sobre as expressões singulares do projeto institucional em cada uma das Unidades, com programações alinhadas com seus perfis e correspondentes missões.

De acordo com o projeto original, o quarto movimento previa a realização de uma sessão na qual seriam compartilhados os aprendizados de cada movimento, cotejando como foi cada abordagem, e seria feita uma avaliação geral. As avaliações realizadas pelos alunos nos três movimentos anteriores, no entanto, já haviam fornecido insumos importantes para a formulação de um novo curso e levantado pontos relevantes para uma reflexão coletiva sobre outros aspectos. Diante disso, a coordenação do Curso propôs a realização de uma oficina de trabalho na qual fossem resgatadas as principais contribuições do curso para a formação docente dos participantes, bem como para a Fiocruz, e que, a partir dessa reflexão, fosse elaborado um documento coletivo, com propostas de desdobramento da atividade de formação docente pela instituição.

Cabe salientar que antes da realização da Oficina foram compartilhados com os participantes diversos materiais considerados relevantes para subsidiar as discussões: Termo de Referência do Movimento 4, sínteses dos momentos avaliativos de cada movimento e outras referências, dentre as quais, o PDI-Fiocruz, o PPP-Fiocruz, o Relatório da Oficina de Consensos do Programa de Formação de Docentes da Fiocruz e as sínteses das pesquisas qualitativa e quantitativa.

### **7.1. Metodologia da Oficina de Trabalho**

A abertura das atividades foi realizada pela coordenadora do Curso, Tania Celeste Matos Nunes, que logo após o acolhimento aos alunos/docentes, resgatou os principais pontos do Termo de Referência, apresentou a estratégia metodológica da Oficina e ressaltou a importância da leitura prévia das referências e análise das imagens encaminhadas, juntamente com o Termo de Referência. Esse momento foi importante para esclarecer dúvidas, realizar uma recuperação histórica sobre o curso e pontuar as mudanças que aconteceram ao longo do processo formativo.

Logo em seguida, foi apresentado o roteiro da oficina com as seguintes questões disparadoras, para a discussão e elaboração de um corpo de reflexões e propostas, por parte dos alunos:

- Fazer uma contextualização do Curso Piloto.
- Fazer uma reflexão sobre o que o Curso trouxe de compreensão do papel do docente da Fiocruz e sobre o processo de crescimento que a experiência possibilitou.
- Situar o momento em que a experiência ocorreu, tendo em vista a pandemia da Covid-19.
- Refletir sobre a Fiocruz como uma instituição nacional, mas que tem uma carência de programas de formação de docentes, como a que está sendo vivenciada.
- Refletir sobre a possibilidade de manter a ideia de 'movimento', tão explorada em todas as etapas do curso. E pensar como é possível fazer com que o que foi semeado experimentalmente no Curso Piloto, possa germinar no interior da Fiocruz, em seu conjunto de Unidades, e na relação da Fiocruz com suas redes parceiras.
- Refletir sobre a oportunidade de realizar esforços/movimentos no plano local, nacional e internacional, para explorar a potência da ideia da formação docente na organização de processos colaborativos pertinentes – uma rede que produza diálogos internos (com e entre as diferentes Unidades da Instituição) e externos, com outras redes.
- Relembrar a ideia de Seminários Satélites, presente no projeto do curso presencial, a qual ilumina a ideia de Escola de Governo, com professores em ação. A Escola numa visão mais ampliada.
- Pensar em grandes eventos que favorecem a emergência de boas experiências: jornadas, mostras etc. como mecanismos de mobilização e agregação.

A partir das questões apresentadas, os 27 estudantes presentes foram divididos em três grupos, por livre escolha, mas considerando a diversidade de perfis do conjunto da turma. Os estudantes foram direcionados para três salas distintas de vídeo conferência

(Zoom), onde tiveram um tempo aproximado de 120 minutos para a construção dos trabalhos. Cada grupo foi apoiado por um dos coordenadores pedagógicos do Curso: Tânia Celeste Matos Nunes, Eliana Cláudia Otero e pelo coordenador da pesquisa qualitativa e do 'Movimento 2', Gustavo Figueiredo, substituindo a coordenadora do curso Teresinha de Lisieux Quesado Fagundes.

Coube aos coordenadores mediar a discussão sem tirar a autonomia do grupo, mas sem perder de vista os objetivos do Movimento e o produto final da Oficina

Após as discussões nos grupos, os estudantes foram encaminhados para uma plenária na sala principal do Zoom, onde os relatores eleitos de cada grupo compartilharam a síntese construída nos pequenos grupos. Nesse momento, as professoras Teresinha de Lisieux Quesado Fagundes e Jane Mary de Medeiros Guimarães, e o professor José Reinaldo Martínez-Fernández, se juntaram ao grupo para assistir as apresentações.

A respeito das apresentações dos grupos, ainda que todas tenham contemplado o conjunto de tópicos sugeridos para o debate, houve diferentes estratégias de organização dos trabalhos: mais direta, no formato de recomendações, ou mais descritiva.

Ao término das apresentações dos estudantes, foi estabelecido um momento para compartilhar as impressões sobre os trabalhos. No entanto, diante do pouco tempo restante para os debates e o processamento das sugestões, consolidação dos relatórios e elaboração do produto final da Oficina, foi agendada, de forma consensual, uma outra sessão de duas horas, a ser realizada no dia 11 de março, antes da sessão solene de encerramento do curso, na qual o documento final seria apresentado aos colegas, docentes do curso piloto e à Direção da VPEIC.

Na semana entre os dias 4 e 11 de março, os alunos continuaram trabalhando de forma assíncrona, em outros espaços interativos. As sínteses de cada grupo foram compartilhadas em um único documento on-line, para possibilitar a contribuição de todos na redação da versão final do documento.

## 7.2. Consolidação do trabalho final e encerramento do Movimento 4

No dia 11 de março, às 14 horas, foi iniciada a sessão de continuidade da consolidação das avaliações e proposições elaboradas pelos alunos, conforme consensuado ao final da Oficina de Trabalho do dia 4 de março.

Durante duas horas, os alunos, com a colaboração dos coordenadores, continuaram às discussões e finalizaram o texto que seria apresentado à coordenação do Curso e à Direção da VPEIC, na sessão solene de encerramento do Curso, realizada às 16 horas desse mesmo dia. A aluna/docente Tatiana Wargas foi escolhida por seus colegas para ser a relatora geral e a responsável pela consolidação dos trabalhos dos três grupos, a partir das questões geradoras propostas na Oficina de Trabalho.

De acordo com os alunos, a experiência formativa foi marcada pelo contexto da pandemia, um fator que permeou as atividades desenvolvidas ao longo do curso, bem como pelos três eixos que os alunos consideraram transversais durante o processo: aprendizagem pela experiência, aprendizagem significativa e pedagogia da autonomia.

De modo geral, foram ressaltados como pontos positivos do Curso Piloto: interação entre docentes das Unidades; o uso de Metodologias Ativas assim como das ferramentas utilizadas no ensino remoto. Como principais aspectos a melhorar, os alunos destacaram, entre outras, a gestão do tempo na duração das sessões (horários da instituição e intervalos de aula), a fragmentação dos movimentos, assim como algumas aulas exclusivamente expositivas e com um grande número de expositores.

Como recomendações da turma do Curso Piloto, e com o intuito da construção de futuros cursos de formação docente e outros desdobramentos de experiências e propostas formativas, foram sintetizadas algumas dimensões.

Sobre a **compreensão do papel do docente na Fiocruz**, a apresentação destacou a necessidade de se conhecer o perfil dos profissionais docentes na Instituição, bem como de sensibilizar esses docentes sobre a importância de formação para a docência. Outros pontos citados foram sobre o investimento em formação dos docentes por Unidade, em formatos adaptados à realidade do trabalho; a garantia de uma linha de financiamento

da Fiocruz para constituir o processo de educação permanente dos seus docentes; a promoção da interação entre as Unidades, a fim de ampliar a troca de experiências no âmbito do ensino; a conciliação dos processos educativos com os processos de pesquisa; e a construção de um processo de ensino-aprendizagem com enfoque integral, que considere sempre os valores do SUS. Ainda nessa dimensão, eles reforçaram a importância de garantir que a proposta educativa docente proveniente da experiência piloto seja disponibilizada para docentes das diversas Unidades da Fiocruz, a fim de que todo o corpo docente possa passar pela formação.

A fim de **manter a ideia de ‘movimento’**, que permeou toda a iniciativa, os alunos sugeriram a criação de um fórum de docentes; a ampliação do portfólio de ações da Escola Corporativa para o ensino, além do campo da gestão; a integração dos distintos movimentos do Curso (método, relação professor-aluno, materiais, relação professor-professor, avaliação); o aumento do diálogo entre a teoria e a prática, principalmente no que se refere às teorias da educação; a integração entre as metodologias ativas e as metodologias convencionais; a necessidade de ampliar a compreensão sobre os chamados ‘padrões de aprendizagem’ para que eles não sejam entendidos como rótulos, mas como ferramentas de melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e de crescimento pessoal; e, por fim, a promoção de movimentos implicados com o ensino multiprofissional e com a lógica interdisciplinar (disciplinas transversais, fóruns etc.).

No que diz respeito à **criação de mecanismos de mobilização, agregação e valorização da formação docente**, os alunos listaram: a manutenção de um espaço de produção interna de alunos egressos do Curso Piloto, para dar continuidade às discussões iniciadas, com apoio institucional; a ampliação de ações institucionais para que as unidades valorizem os processos de educação permanente e a participação de seus docentes nesses processos; a promoção de discussões sobre reforma curricular na Fiocruz; a priorização de espaços de aprendizagem aluno-aluno nos cursos; a criação da figura do mediador que atue de forma longitudinal nos cursos; a disponibilização dos materiais didáticos com a maior antecedência possível, a fim de que eles possam ser

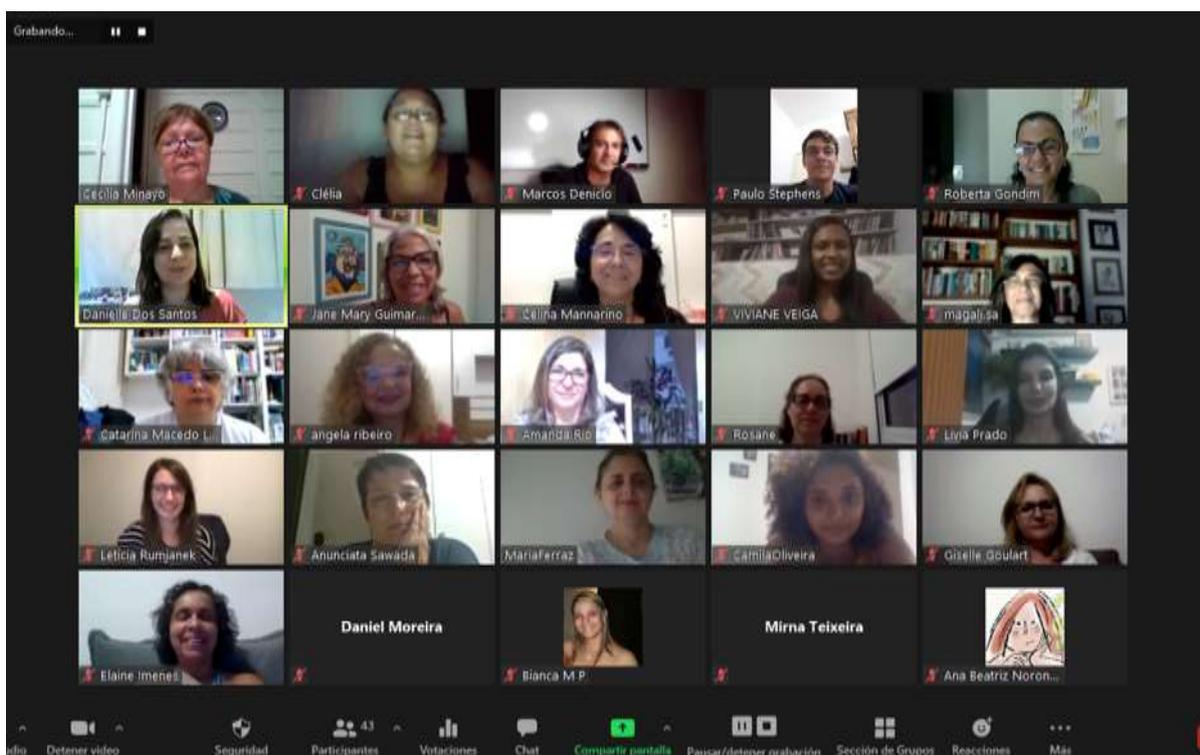
melhor utilizados nas atividades propostas; a pactuação de objetivos, atividades, processos avaliativos e prazos dos cursos com os alunos; e o respeito aos horários da instituição e aos intervalos entre as atividades.

Ao refletir sobre os **movimentos em rede no plano local, nacional e internacional**, a turma enfatizou a relevância de fortalecer redes educacionais colaborativas com diferentes Unidades da Fiocruz em todo o Brasil; a necessidade de se pensar em uma educação inclusiva e equânime que reflita a realidade local; a importância de se construir um processo de educação permanente de docentes para a Fiocruz, a partir do estabelecimento de fóruns de discussão intra e interinstitucionais, com seleções de grupos por adesão transparente, para contribuir para o aprendizado de profissionais para o SUS; a ampliação do uso de 'situações problemas', como norteador de discussões para um tema a ser abordado, buscando associar as teorias com aplicações e estabelecendo alternativas de soluções.

O trabalho final da turma, apresentado na sessão de encerramento do curso, foi entregue à coordenação do Curso na íntegra, no dia 25 de março.

## 8. SESSÃO DE ENCERRAMENTO

A sessão de encerramento do Curso Piloto, foi realizada no dia 11 de março de 2021, com a presença dos 29 alunos, dos coordenadores do Curso, dos coordenadores e professores dos quatro Movimentos, de Vice-Diretores de Unidades da Fiocruz e representantes da VPEIC, totalizando 51 participantes.



A abertura do encontro foi realizada pela coordenadora adjunta do curso Tânia Celeste Matos Nunes que, após dar as boas-vindas a todos, compartilhou os objetivos do encontro e convidou a relatora escolhida pela turma, Tatiana Wargas de Faria Baptista, para apresentar o [produto final da Oficina do Quarto Movimento](#) e trabalho final do Curso Piloto elaborado coletivamente por todos os concluintes.

Na apresentação, Tatiana Wargas destacou os aspectos que marcaram a experiência formativa dos alunos, ressaltado os pontos mais positivos do curso, bem como os pontos que podem melhorar. Além disso, trouxe sugestões e recomendações dos alunos para o desenvolvimento de novas iniciativas no âmbito da formação de docentes na Fiocruz.

Após a apresentação do Trabalho Final pela representante da turma, Tânia Celeste se dirigiu aos alunos-docentes, aos professores e aos Dirigentes da VPEIC, fazendo uma retrospectiva da experiência e agradecendo às equipes que colaboraram nos vários momentos.



## 8.1. A plenária

Tania Celeste deu sequência à sessão com um cumprimento a todos que participaram da experiência do Curso Piloto e destacou que a chegada ao final de uma jornada de oito meses de muito trabalho acontecia de forma alegre. Ela lembrou que, há exatos 12 meses, o curso seria iniciado de forma presencial e com uma proposta metodológica integradora, a partir de um cuidadoso planejamento de uma equipe de professores que compuseram o curso, como docentes e coordenadores.

Segundo ela, a chegada da pandemia de Covid-19 colocou a coordenação diante do desafio de elaborar, em um curtíssimo espaço de tempo, uma nova proposta de curso, que atendesse os prazos do projeto conveniado com o Ministério da Saúde. Tânia Ce-

leste lembrou que o desafio foi assumido e, cinco meses depois, o Curso Piloto foi iniciado de forma remota, com características metodológicas impostas pelas circunstâncias, principalmente, do tempo para processá-las, mas com uma enorme vontade de acertar e inovar. “Todos nós vivenciamos grandes desafios em 2020 e não seria diferente com as equipes docentes, com os alunos e com a coordenação do Curso Piloto”, enfatizou.

A coordenadora salientou o fato de que a turma foi plural, com representações de 12 Unidades, na experiência. Lembrou que estiveram juntos a Ensp, a COC, Famarguinhos, o INCQS, o Ictict, o INI, o IOC, o ICTB, o IFF, as regionais de Brasília e Pernambuco, e a VPEIC, e lamentou que o representante da EPSJV tenha desistido por conta de acúmulo de trabalho. Agradeceu às instituições parceiras no projeto – Nutes/UFRJ e Universidade Autônoma de Barcelona – pelo incrível trabalho realizado e tantas outras instituições representadas pelos docentes convidados, coordenadores de debates, debatedores, do Brasil e de outros países. Ela também fez um agradecimento especial ao Ministério da Saúde, pelo apoio financeiro e pela confiança depositada na Fiocruz.

Ao fazer um breve relato da trajetória do curso, ressaltou a valorização da relação Ensino, Pesquisa e Cooperação tão presente na história da Instituição e o cumprimento, na íntegra, da programação prevista para os quatro movimentos do curso. “Movimentos em muitos sentidos e, que foram evoluindo com base nas linhas estabelecidas pelo Projeto”, afirmou.

Tânia também mencionou as pesquisas realizadas no âmbito do projeto e lembrou que, no caso da pesquisa qualitativa sobre a formação, o trabalho e a identidade docente, coordenada pelo Nutes/UFRJ, os grupos focais reuniram docentes e estudantes da Fiocruz. Quanto à pesquisa quantitativa sobre Padrões de Aprendizagem, coordenada pela equipe da UAB, ela salientou o fato de que todo o processo de aplicação dos questionários a docentes e estudantes da Fiocruz foi acompanhado pela Coordenação do projeto. “Antes do curso, a Fiocruz já havia se mobilizado e as coordenações de Unidades, estudantes e professores responderam ao questionário (quanto) e participaram ativamente dos grupos focais (quali)”, afirmou.

A coordenadora lembrou que no quarto e último Movimento do Curso, todos os alunos-docentes participaram ativamente do processo de avaliação e puderam externar, por meio da apresentação feita pela Tatiana Vargas, o que o processo significou para eles, em termos de aprendizagem, e apresentar propostas construídas para continuidade desse trabalho no contexto da Fiocruz.

Outro ponto que Tânia mencionou foi o fato de que, no meio do caminho, a etapa correspondente ao segundo movimento foi expandida, de forma generosa, para outros parceiros – quatro Redes de Escolas Nacionais e duas Redes Internacionais –, sem perder a particularidade do Curso Piloto.

A coordenadora aproveitou para informar que o resultado processado nos quatro movimentos e nas pesquisas, seria apresentado num Seminário de Compartilhamento, a ser realizado nos dias 18 e 19 de março. “A ideia é poder compartilhar e construir perspectivas a perspectiva juntamente com cerca de 90 colegas de todo o Brasil, vinculados às Redes Nacionais de Escolas de Saúde Pública e Escolas Técnicas de Saúde, além da Renasf, do Conass e do Ministério da Saúde”, completou.

Concluindo, Tânia declarou a sensação de dever cumprido e agradeceu pelas críticas apresentadas nas avaliações realizadas. “Muito foi construído com relação a novos olhares em torno da Formação Docente em Saúde, o que aconteceu em um curso plural em todos os sentidos: em seu perfil de alunos/docentes, nas diferentes modalidades adotadas pelos movimentos e em outras experiências vivenciadas pelo processo formativo. O curso, em nível de aperfeiçoamento, com 180 horas, foi atravessado por muitos fenômenos que foram chegando com a vivência da pandemia. Hoje, temos um grupo composto por mais de 29 pessoas engajadas na temática da formação docente na Fiocruz e prontas para darem corpo a um movimento que pode caminhar por dentro da nossa Escola de Governo, junto a outras iniciativas já em andamento”, acrescentou.

Com muito entusiasmo, Tânia Celeste fez referência aos professores que atuaram nos diversos movimentos do curso. “Eles (os professores) entenderam que esse curso era um ‘movimento’ e, hoje, muitos deles voltaram para celebrar conosco. Todos entenderam que o Curso preparou para o plano da aprendizagem, mas também contribuiu para os

processos institucionais, para as políticas públicas, para a necessária relação das nossas instituições com a sociedade”, comemorou. Ela voltou a salientar que o curso tratou de um tema muito voltado para o processo de aprender e as diferenças que nele se expressam na sala de aula e que os alunos trouxeram muitos fenômenos decorrentes dessa vida complexa atual para suas discussões. Por fim, ela lembrou que o trabalho desenvolvido pela equipe de Barcelona abre um leque de possibilidades que podem ajudar a melhorar o processo educativo, respeitando as condições individuais e incluindo a todos.

Ela agradeceu pela oportunidade de compartilhar desafios e soluções, sucessos e insucessos, erros e acertos. Com muito carinho, agradeceu aos colegas que coordenaram os quatro movimentos do curso – Eliana Claudia, Paula Cerqueira, Gustavo Figueiredo, Terezinha de Liseux, Jane Mary Guimarães e Yansy Delgado Orrillos –, aos alunos-docente que, segundo ela enriqueceram a experiência, aos docentes e parceiros que colaboraram, às equipes da VideoSaúde Distribuidora, da Coordenação-Geral de Gestão de Tecnologia de Informação (CGTI) e do Escritório de Projetos da Fiocruz, aos demais colegas da equipe – Alex Bicca, Isabela Delgado, Daniele Santos e Ângela Ribeiro –, à Rita Duarte, Cristina Guillan, com quem dividiu a Coordenação do Projeto e do Curso,

**“Somos agora um grupo, para cultivar as ideias que construímos. E somos fortes para colaborar com as nossas instituições e com a educação para a saúde no Brasil e em outros países, ao lado de outras iniciativas da Fiocruz e de outras instituições parceiras”**

por fim, à vice-presidente de Educação, Informação e Comunicação da Fiocruz, Cristiani Vieira.

Por fim, ela lembrou que estava concluindo o curso e que, em breve, concluiria o projeto. Destacou que as ideias compartilhadas e debatidas ganhariam o caminho das instituições e seriam transformadas, cultivadas e reelaboradas: “E esse é o caminho da Educação. Somos agora um

grupo, para cultivar as ideias que construímos. E somos fortes para colaborar com as nossas instituições e com a educação para a saúde no Brasil e em outros países, ao lado de outras iniciativas da Fiocruz e de outras instituições parceiras”. “Vamos seguir

para continuar crescendo e servindo às nossas instituições e contribuindo para as políticas de saúde e educação. Um forte abraço e um agradecimento a todos e todas”, finalizou.

## 8.2. Considerações sobre a experiência do Curso Piloto

Após a fala de Tânia Celeste, professores e convidados fizeram suas considerações sobre a experiência.

Ana Paula do Nascimento, vice-diretora de Ensino e Informação Científica do IAM/Fiocruz, parabenizou a todos pelo esforço gigantesco e complexo. Para ela, foi uma oportunidade em que todos se recriaram.

Marília Gabriela Menezes, da Cátedra Paulo Freire da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), endossou a análise feita por Ana Paula, manifestando alegria e admiração. Segundo ela,

“Três expressões geradoras:  
formação permanente,  
inacabamento e aprendizagem  
com o outro”

na situação limite do momento histórico que estamos atravessando, essa experiência superou dificuldades. “É um momento muito bonito, no qual temos o inacabamento como um caminho para continuarmos na luta. Esse é um exemplo que nos traz esperança”, afirmou, sintetizando suas considerações em três expressões geradoras: formação permanente, inacabamento e aprendizagem com o outro.

A professora e pesquisadora Cecília Minayo destacou sua alegria de participar do fechamento de um curso com objetivos claros e mencionou que o final é sempre o começo de

“O professor deve ser mais um orientador do que um ‘falador’”

outras experiências. Ela também compartilhou sua inquietação pelo tema da ‘orientação’, como possibilidade para construir desdobramentos.

“Esse tema vem ganhando muito destaque no mundo, inclusive com uma revista australiana quase toda voltada para ele”, completou. Ela também falou sobre um artigo de sua autoria, recentemente publicado, no qual focaliza o fenômeno ensino-aprendizagem na sala de aula e sugere que o professor deve ser mais um orientador do que um ‘falador’.

**“Esse curso envolveu muitas pessoas em alterfelicidade. Foi, como diria Paulo Freire, um ‘inédito viável’, um exemplo a ser seguido, nesse momento de terríveis destruições”**

Álamo Pimentel, da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), manifestou sua alegria em ouvir Cecília Minayo, compartilhou um abraço com todos e disse considerar que o curso foi parte de um dos grandes desafios do nosso tempo. “Foi um grande momento de encontro da Educação com a Saúde; de diálogo para produzir novos exercícios de ensino-aprendizagem. Tenho orgulho dessa experiência que valorizou a experiência vivenciada com os professores e nutriu o pertencimento histórico dos educadores que dela participaram”, afirmou. Tomando como referência a palavra ‘alterfelicidade’, explicou que quando os colegas fazem algo grandioso, todos nos sentimos parte disso. “Esse curso envolveu muitas pessoas em alterfelicidade”, disse. Ele lembrou ainda de Paulo Freire e caracterizou o curso como um ‘inédito viável’, como um exemplo a ser seguido, nesse momento de terríveis destruições.

Tânia Celeste agradeceu as palavras de Álamo Pimentel e lembrou a convivência intelectual e afetiva em Coimbra, numa atividade de estudos há alguns anos atrás e acrescentou: “Esses sonhos já faziam parte das vivências que tivemos por lá”.

Relembrando também com carinho da experiência de Coimbra, onde também esteve cumprindo, nesse período, um programa de doutoramento, Roberta Gondim, da Ensp/Fiocruz, ressaltou que o curso de Formação de Docentes da Fiocruz, trouxe a possibilidade de produção de afetos, talentos e possibilidade de trocas.

Marta Moreira, vice-diretora de Ensino do IFF/Fiocruz, congratulou a todos os envolvidos na realização do Curso Piloto e deixou um forte abraço da comunidade do IFF pelo sucesso da iniciativa.

Para a vice-presidente de Educação, Informação e Comunicação da Fiocruz Cristiani Machado, as palavras geradoras do evento seriam: emoção e parabéns. Para ela, a Fiocruz ainda tem muito a fazer em relação à formação docente e isso traz o desafio da continuidade. Ela aproveitou para refletir sobre a possibilidade de uma Formação

**“O grupo do Curso Piloto tem uma responsabilidade diferenciada para ajudar nesse processo de desdobramentos futuros”**

Continuada, outras edições do curso, envolvendo outros docentes. “Podem ser até outras experiências piloto, mas que podem trazer a intensificação do debate”, disse. Ela sugeriu a criação de um Fórum permanente sobre o tema e convidou a equipe a apresentar a experiência do Curso/Projeto na próxima Câmara Técnica de Ensino da Fiocruz. “O grupo do Curso Piloto tem uma responsabilidade diferenciada para ajudar nesse processo de desdobramentos futuros”, enfatizou. Ela reconheceu que a experiência foi muito bem-sucedida em todos os momentos – a primeira fase com um propósito, a segunda fase com outro sentido – e salientou a importância de chamar os outros colegas das escolas para dialogar e fortalecer as parcerias estabelecidas ao longo do processo. Por fim, disse concordar com a opinião de Cecília Minayo sobre a relevância da questão da ‘orientação’, provocou o grupo a pensar numa estratégia de continuidade e reafirmou que esse o tema da formação docente é uma prioridade para a Fiocruz.

Terezinha de Lisieux, uma das coordenadoras pedagógicas do curso, afirmou que sua participação no curso, junto com a equipe, foi “um cobertor na vida em um ano pandêmico”.

**“Foi importante estar junto da Coordenação do curso. Vocês tornaram viva para mim, a minha casa”**

Uma das coordenadoras do primeiro movimento do curso, Eliana Claudia (UFRJ) declarou estar feliz com o convite que recebeu da Fiocruz, por meio da Coordenação do curso, que tornou possível refletir sobre o sentido e o valor do trabalho. “Foi importante estar junto da Coordenação do curso. Vocês tornaram viva para mim, a minha casa”, disse, referindo-se a Fiocruz, onde desenvolveu trabalhos em um período de sua vida. Ela destacou a excelente parceria realizada com Paula Cerqueira, que não pôde estar presente no encerramento do curso, mas que foi companheira de todas as horas no desenvolvimento do projeto de reformulação e nas atividades didático pedagógicas do Movimento 1.

A sessão foi encerrada com os agradecimentos de Tânia Celeste a todos os presentes que contribuíram para fazer do encontro uma sessão diferenciada de encerramento, com nossos alunos. “Retomando o convite instigante de Cecília Minayo, eu sugiro encerrar essa atividade, pensando em como e quando serão iniciados os desdobramentos propostos na sessão”, concluiu.

## 9. O SEMINÁRIO DE COMPARTILHAMENTO

O Seminário de Compartilhamento com as Escolas das Redes de Formação em Saúde, parceiras da SGTES/MS e da Fiocruz, uma das atividades previstas no Projeto de Formação de Docentes da Fiocruz: em busca de novos padrões de ensino aprendizagem para as Escolas de Saúde, foi realizado remotamente, no horário das 14 às 18 horas dos dias 18 e 19 de março de 2021.

Com o título ‘Bases Pedagógicas para a Formação Docente em Saúde’, o evento reuniu docentes e gestores de escolas vinculadas à Rede Brasileira de Escolas de Saúde Pública (RedEscola), à Rede de Escolas Técnicas do SUS (RET-SUS), à Rede Nordeste de Formação em Saúde da Família (Renaf) e à Câmara Técnica do Conass, bem como coordenadores e docentes da Fiocruz e de instituições parceiras que participaram do Curso Piloto, com um total de 75 participantes<sup>37</sup> ([ANEXO 8](#)).

O Seminário, cuja programação incluiu apresentações, debates e proposições de desdobramentos, teve por objetivos:

- Recuperar e compartilhar as bases de formulação do Projeto sobre a formação pedagógica de Docentes na Fiocruz: em busca de novos padrões de ensino-aprendizagem para as Escolas de Saúde;
- Apresentar e compartilhar novas bases da formação de docentes para as Escolas de Saúde, a partir dos resultados das pesquisas que integraram o projeto e do Curso Piloto; e
- Compartilhar caminhos possíveis entre os coletivos das Redes e a Fiocruz, para a continuidade de um projeto colaborativo, entre todos os parceiros, sobre o tema da formação de docentes, incluindo ações de cooperação e agendas comuns.

---

<sup>37</sup> Por conta de outros compromissos assumidos, alguns docentes participaram apenas de um dos dias do Seminário e, apesar de terem participado ativamente da atividade, não tiveram seus nomes incluídos na relação de participantes anexada a este relatório.

## **9.1. Dia 18.04.2021 – Primeiro dia do Seminário**

### **9.1.1. Sessão de Abertura**

A sessão de abertura e boas vindas contou com a participação dos representantes da Fiocruz – Cristiani Vieira Machado (vice-presidente de Educação, Informação e Comunicação), Tânia Celeste Matos Nunes (coordenadora adjunta do Projeto na Fiocruz) –, José Reinaldo Martinez Fernandez (coordenador do Projeto na Universidade Autônoma de Barcelona - UAB), Gustavo Figueiredo (representante do Nutes/UFRJ no projeto) e Musa Denaise (diretora adjunta do Deges/SGTES/Ministério da Saúde).

Em suas palavras iniciais, J. Reinaldo Martinez Fernandez e Gustavo Figueiredo enfatizaram a importância da parceria entre suas instituições e a Fiocruz e destacaram a relevância de todos os trabalhos desenvolvidos nos três anos de projeto.

Gustavo enfatizou a importância da retomada histórica da parceria Fiocruz/Nutes-UFRJ, fundamental para os trabalhos de educação em saúde no Brasil. Também celebrou as atividades realizadas no projeto, com destaque para a pesquisa qualitativa sobre a formação, o trabalho e a identidade docente e para o ‘Curso Internacional sobre a Interdisciplinaridade das Ciências Sociais e Humanas’, com seu enorme potencial agregador para ações de cooperação entre as instituições promotoras desse projeto e as Redes nacionais e internacionais de Formação em Saúde.

Musa Denaise (MS) também ressaltou a parceria exitosa e comemorou os resultados alcançados, os quais servirão de base para a formação docente nas Escolas de Saúde. Ela também enfatizou o fato de que, mesmo diante de tantas dificuldades trazidas pela pandemia, o projeto seguiu adiante no cumprimento dos objetivos estabelecidos. Ela salientou o sucesso do Curso Piloto, que teve um número expressivo de concluintes, com apenas um aluno desistente e se colocou à disposição para avançar em tudo que diz respeito às discussões sobre a Formação Permanente e a Qualificação Profissional dos docentes.

A vice-presidente da Fiocruz Cristiani Machado disse acreditar que o Projeto é relevante em vários sentidos. Ele confirma a prioridade da formação docente na Fiocruz, bem como para seus parceiros, e a tradição do trabalho em Rede da Fiocruz. “Se você quer ir rápido vá sozinho, mas se você quer ir longe, vá acompanhado”, disse. “A Fiocruz é uma instituição com 120 anos de existência e com tradição de trabalho em Rede, com grandes diretrizes institucionais relacionadas à redução das desigualdades, que se expressam fortemente na Saúde, na Educação e na Ciência, e ao fortalecimento do SUS”, enfatizou.

“Apesar do esforço pessoal de inúmeros profissionais docentes para suprirem essa carência, o professorado ainda aprende a ser docente no cotidiano”

Sobre a formação de docentes, ela destacou: “Nós sabemos que existem muitas necessidades para trabalharmos com a Educação e a Saúde. Nós temos profissionais qualificados nessa área e que têm formação específica, mas boa parte deles são da área de saúde e se tornam professores, não têm qualificação específica para essa atuação”. “Apesar do esforço pessoal de inúmeros profissionais docentes para suprirem essa carência, o professorado ainda aprende a ser docente no cotidiano”, acrescentou.

Institucionalmente, segundo ela, é necessário desenvolver políticas articuladas com o Ministério da Saúde, para fortalecer essa atuação docente, para ajudar outros colegas e para aprendermos uns com os outros. “Eu faço um convite para que pensemos nessa perspectiva de Educação Permanente e de Formação Continuada, com outras modalidades de interlocução e de formação”, concluiu.

### **9.1.2. Mesa ‘Recuperando, refletindo e compartilhando o Projeto de Formação Pedagógica de Docentes e o Curso Piloto’**

Dando seguimento à sessão, a coordenação do Projeto e os coordenadores dos quatro Movimentos do curso fizeram um breve relato da experiência do Curso Piloto para os presentes, que também foram incentivados a enviar, por meio do *chat*, palavras representativas da discussão em pauta nos dois dias do evento para a posterior elaboração de uma ‘nuvem de palavras’ que capturasse o espírito do Seminário.

## **Contextualização do Projeto**

A demanda por formação de docentes para as Escolas de Saúde é histórica no Brasil e aponta para um déficit na formação pedagógica, dadas as características das formações iniciais desses professores, em sua maioria vinculados às profissões de saúde. Na Fiocruz, essa necessidade está presente em recomendações de inúmeros Seminários e Reuniões, expressando recomendações que sugerem uma busca adequada às necessidades institucionais e dos professores.

Esse fato encontrou correspondência nas prioridades da SGTES/MS, no ano de 2017, com a valorização do tema da formação docente, o que resultou no imprescindível apoio financeiro do Ministério da Saúde ao Projeto 'Formação Pedagógica de Docentes na Fiocruz: em busca de novos padrões de ensino aprendizagem para Escolas de Saúde', que combinou atividades de pesquisa, ensino e cooperação. O projeto teve como atividade central, a realização de um Curso Piloto, que possibilitasse a reflexão e a experimentação de novos formatos e de estratégias de formação consoantes com os problemas da atualidade e com o avanço do conhecimento relacionado à temática da formação de docentes.

Tânia Celeste traçou um breve histórico de todo o processo, ressaltando:

- A definição dos três eixos estruturantes que nortearam as atividades: Aprendizagem Significativa/Metodologias Ativas, Sociologia da Educação e Padrões de Aprendizagem;
- O estabelecimento das parcerias com o Nutes/UFRJ e a Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), que permitiram, respectivamente, a realização das [pesquisas qualitativa e quantitativa](#), com docentes e alunos da Fiocruz.
- A realização, em fevereiro de 2019, de uma [Oficina de Consensos](#), com a participação de pesquisadores da Fiocruz e de outras universidades brasileiras e uma representação da UAB, a qual permitiu a discussão aprofundada de importantes questões – O que é formação docente? Quais os desafios do mundo contemporâneo que se relacionam com essa formação? Quais os desafios da produção de conhecimento? Quem são os docentes implicados nesses processos? Como é o

estudante do Século XXI? Professores são flexíveis para se adaptarem às mudanças? – e se constituiu como uma sólida base de referência para o projeto;

- A construção, a partir do resultado das pesquisas e da Oficina de Consensos, do programa do Curso Piloto de Formação de Docentes, naquele momento ainda em seu formato presencial, com início previsto para março de 2020;
- A necessidade de, por conta dos efeitos da pandemia de Covid-19 e com autorização do Ministério da Saúde, alterar o plano de trabalho, com vistas à reorganização do curso de aperfeiçoamento presencial para a modalidade remota – com as mesmas bases de organização do curso presencial, a mesma carga horária de 180 horas, mas com uma significativa reestruturação metodológica compatível com a nova proposta – e com o compromisso de apresentar posteriormente ao Ministério da Saúde uma proposta de especialização (360 horas), com base na experiência vivenciada.

A seguir, apresentou o programa do [Curso Piloto mediado por tecnologias](#), ministrado no período de agosto de 2020 a fevereiro de 2021, com atividades síncronas e assíncronas, e organizado em quatro movimentos (Figura 5), com características metodológicas singulares e cargas horárias diferentes.

Figura 5 – O Curso Piloto (formato remoto)



Fonte: Apresentação Tânia Celeste Nunes - Seminário de Compartilhamento

Sobre o curso, ela ressaltou:

- Oferta de 30 vagas – direcionadas inicialmente para docentes das unidades da Fiocruz no Rio de Janeiro, mas com a inclusão posterior de dois alunos de Unidades Regionais da Fiocruz (Brasília e Pernambuco), em função de desistências –, com 29 alunos inscritos.
- A decisão de realizar, paralelamente ao Movimento 2 e com a mesma programação, o '[Curso Internacional sobre a Interdisciplinaridade das Ciências Sociais e Humanas para a Formação Docente em Saúde](#)', em nível de atualização, com oferta de vagas para toda a Fiocruz e para as escolas das redes parceiras de formação nacionais – RedEscola, RET-SUS, Renasf e Conass – e internacionais – RESP-AL e RETS –, o que possibilitou a inscrição de 1302 alunos de todas as regiões brasileiras, da América Latina, da Europa e da África de língua portuguesa. Essa etapa do curso ocorreu no formato de webinários semanais, com quatro horas de duração, transmitidos pelo YouTube nas versões em português e espanhol.

Por fim, Tânia Celeste salientou a realização do próprio Seminário de Compartilhamento, como uma atividade essencial do projeto e do curso.

### ***Com a palavra, os coordenadores dos Movimentos***

Na sequência, a coordenadora do [Movimento 1](#), Eliana Claudia, apresentou alguns aspectos das atividades desse movimento no Curso Piloto, que teve como princípios básicos de organização curricular: a flexibilidade, a autonomia com corresponsabilização, articulação, integração e mediação; e a atualização como um processo de construção permanente. Ela também ressaltou algumas de suas bases de orientação:

- Vivenciando e refletindo sobre o nosso trabalho docente;
- Buscando bases teórico metodológicas subjacentes às nossas práticas;
- Refletindo sobre implicações para as mudanças possíveis; e
- Entendendo a prática docente como uma prática de Educação Permanente.

Segundo ela, utilizando metodologias ativas, o trabalho se orientou pelo reconhecimento da singularidade dos sujeitos, o respeito à diversidade, a valorização da equidade e da inclusão, bem como o trabalho conjunto, com ênfase no diálogo e na construção da autonomia.

Eliana ressaltou o papel do docente, geralmente um especialista em determinado campo de saber, como um mediador no processo singular de aprendizagem e, portanto, como um facilitador em comunidades de aprendizagem.

Como desafios mais importantes, ela sugeriu ajustar conteúdos teóricos relevantes com a concretude da prática docente e a dimensão temporal do curso, bem como o reconhecimento de que somos diferentes entre nós e que devemos buscar uma prática dialógica entre os docentes.

Ela também considerou a necessidade de fazer o balanço entre o desenvolvimento de práticas em âmbito local, os movimentos institucionais e a política de formação docente, para construir uma política de formação docente que se torne potente em sua dimensão de rede, ponderando que é essencial refletir sobre como fazer a gestão dessas experiências para colaborar com um verdadeiro processo de educação permanente na Fiocruz e nas demais escolas.

Finalizando, Eliana reafirmou a educação permanente como um dispositivo valioso para

“Nós trabalhamos com a visão de que o ser humano é subjetivo, mas que vive em sociedade. Nós vivemos em comunidade, nós vivemos uns com os outros, não somos unicamente subjetividade.

Estamos sempre uns com os outros e esse segundo movimento foi uma tentativa de colocar o docente, o professor e o educador, para se conscientizar de quem ele é realmente”

a aplicação das diretrizes estratégicas do SUS e como ferramenta fundamental para a melhoria contínua da qualidade do cuidado, da formação e da gestão.

A professora Terezinha de Lisieux, uma das coordenadoras do [Movimento 2](#), iniciou sua fala caracterizando as três vertentes da categoria de identidade, consideradas como elementos balizadores do movimento: identidade docente, identidade do professor e identidade do educador.

“Nós trabalhamos com a visão de que o ser humano é subjetivo, mas que vive em sociedade. Nós vivemos em comunidade, nós vivemos uns com os outros, nós não somos unicamente subjetividade. Estamos sempre uns com os outros e esse segundo movimento foi uma tentativa de colocar o docente, o professor e o educador, para se conscientizar de quem ele é realmente”, explicou.

“O mundo à nossa volta, fora da nossa consciência, enquanto nós próprios estamos dentro dele, aparece como desafio para o nosso conhecimento que se faz em relação a ele. Há evidências que indicam que o mundo real aí está, como objeto à mostra, possível de ser compreendido a partir dele mesmo, mas quanto mais o conhecemos, especialmente por meio da Ciência e da História, mais claro se torna, embora não seja evidente que não é o mundo como tal que se mostra. As evidências são sistematicamente enganadoras e, conseqüentemente, o conhecimento não é absoluto e a verdade que ele nos dá é sempre uma verdade aproximada”, completou.

Sobre a importância do Movimento 2 no contexto do curso, ela prosseguiu: “A crítica arrancou as flores imaginárias que enfeitavam as cadeias, não para que o homem use as cadeias sem qualquer fantasia ou consolação, mas para que se liberte das cadeias e apanhe a flor viva”. “Às vezes, não enxergamos e não temos consciência de muitas coisas que acontecem ao nosso redor. Devemos, portanto, ir além das aparências e superar essas cadeias que nos fazem alienados do nosso papel de trabalhador e educador, na sociedade em que vivemos”, disse, ressaltando o quanto o conceito de alienação é cientificamente importante na prática do trabalhador da Educação.

Em sua análise sobre os caminhos que arquitetaram o segundo movimento do Curso Piloto, Terezinha afirmou que durante muito tempo a sociologia ficou muito baseada na análise das questões de iniquidades e desigualdades, permeadas pela categoria trabalho, economia, políticas educacionais e também naquelas relacionadas à classe social, mas que, na sala de aula, muitas outras dimensões interfe-

**“Nós professores, nós educadores podemos contribuir ou não, para a manutenção, o controle e a continuidade a esse papel, a essas iniquidades, essas diferenças de raça, de gênero, de cor e desintegração das pessoas do processo de saber e de conhecer”**

rem na relação ensino-aprendizagem e na manutenção desses modelos. “Nós professores, nós educadores podemos contribuir ou não, para a manutenção, o controle e a continuidade a esse papel, a essas iniquidades, essas diferenças de raça, de gênero, de cor e desintegração das pessoas do processo de saber e de conhecer”, concluiu.

O coordenador do [Movimento 3](#), José Reinaldo Martinez, iniciou sua fala destacando que essa experiência com a Fiocruz foi considerada uma inovação, no amplo portfólio de cooperações que o grupo Pafiu tem realizado sob a sua coordenação, em muitos países da América Latina e Europa. Segundo ele, o projeto foi emocionante, um projeto híbrido,

“Eu considero que o projeto é tri-híbrido porque leva em conta o contexto social e contextual do processo de ensino-aprendizagem, contemplado no segundo movimento, mas também está totalmente de acordo com a questão da aprendizagem significativa do Movimento 1, não somente de movimentos físicos, mas de movimentos de consciência e movimentos de processos pessoais”

caracterizado pela convivência com outras propostas pedagógicas em sua programação.

Ele explicou que seu grupo trabalha com estudos de processos de ensino aprendizagem a partir da Psicologia da Educação, uma psicologia sistêmica, com um olhar integral e que, por essa razão foi fundamental trabalhar em conexão com os outros movimentos do Curso Piloto. “Eu considero que o projeto é tri-híbrido porque leva em conta o contexto social e contextual do processo de ensino-aprendizagem, contemplado no segundo movimento, mas também está totalmente de

acordo com a questão da aprendizagem significativa do Movimento 1, não somente de movimentos físicos, mas de movimentos de consciência e movimentos de processos pessoais”, detalhou.

“No terceiro movimento, nossa equipe mobilizou os docentes a participarem dos processos formativos, refletindo sobre o ‘ser docente’ e em ser ‘uma pessoa que aprende’ e, nesse sentido, tratamos desse ser híbrido, um sujeito social, mas sem deixar de considerar o sujeito individual, com seus processos pessoais”, disse.

Ao fazer suas considerações sobre o Movimento 3, José Reinaldo ressaltou:

- O momento inicial no qual os alunos foram instigados a tomarem consciência de si como sujeitos que aprendem e como sujeitos que ensinam, bem como a refletirem sobre a sua identidade docente, a fim de pensar como abrir caminhos, considerando a existência de ritmos personalizados de aprendizagem;
- A apresentação do marco teórico conceitual sobre um modelo de padrões de aprendizagem e a problematização sobre o que é aprender e por que aprendo, como ponto de partida para a tomada de consciência sobre o que penso como sujeito que aprende e também, que sou um sujeito que ensina;
- A ideia da congruência, fundamental no trabalho docente, mas também na construção da pessoa, entre a minha concepção (o que creio) e a minha prática, e da necessidade de refletir sobre isso, pois as crenças, que são mais pessoais, estão sempre inseridas em sistemas que nos limitam e nos fazem pulsar.
- Os vínculos direcionais, que se relacionam com quatro aspectos fundamentais: consciência sobre o que aprender, o que eu sou como sujeito que aprende, quais são minhas motivações; de que forma atuo e regulo o meu aprender e o meu ensinar.

José Reinaldo enfatizou que seu grupo defende uma aprendizagem baseada na diversidade, na inclusão e na compreensão do outro. “Essa diferença do que cada um é ou como cada um vive a aprendizagem ou o ensino da saúde e da educação, deveriam ser reflexões presentes nos ambientes de aprendizagem. Percebemos, no entanto, que algumas dessas práticas ou dessas concessões são reprodutivas, são seguidoras da voz do outro, ou, às vezes, as pessoas se perdem em suas reflexões ou em seus processos de autoavaliação, em seus contextos e processos de consciência própria”, explicou.

“No desenvolvimento dos padrões de aprendizagem, queremos uma troca relevante e que esse encontro coletivo fale mais de trabalhar conteúdos e fazer trabalhos em equipe etc. Através de práticas educativas e com a ajuda de um mediador, é possível revisar essas crenças e sobretudo impulsionar o trabalho individual a partir do coletivo”, complementou.

Para ele, a importância da autonomia e da autorregulação, discutida nos movimentos anteriores, é a importância da pessoa como sujeito que aprende, como sujeito que ensina e como pessoas, individuais e autônomas, mas que existem coletivamente. “A expectativa é que o encontro cooperativo sempre sirva para iluminar a minha consciência, e aprimorar minha regulação. Isso, porém só acontece quando tudo está posto sobre a mesa e quando a narrativa e a aprendizagem permitem explicitar minhas dúvidas, meus medos, minha ansiedade, minha dependência do outro, minha paralisação”, ressaltou.

Segundo José Reinaldo, a riqueza está em compreender que o coletivo pode nos ajudar a crescer, pode nos fazer compreender nossa singularidade, nossa diversidade, não como algo necessariamente transformador, mas sempre motivador, inspirador, e de esperança. “Acreditamos que isso é possível, ou só é possível, quando esses elementos aparecem nas situações de aprendizagem e servem para nos mover da regulação externa para a auto regulação”, complementou.

“É uma motivação intrínseca essa tomada de consciência acerca do que é aprendizagem construtiva. Eu diria que esse processo incide sobre a missão da própria vida, como um processo de mudança, de enriquecimento, e um processo de aprendizagem e de ensino, como transformador de minha própria vida”, enfatizou o professor.

“É uma motivação intrínseca essa tomada de consciência acerca do que é aprendizagem construtiva. Eu diria que esse processo incide sobre a missão da própria vida, como um processo de mudança, de enriquecimento, e um processo de aprendizagem e de ensino, como transformador de minha própria vida”

De acordo com ele, no encontro com o outro não devemos esquecer que nossas ações não devem vir de fora, do professor para nós, mas devemos ser movidos de dentro de nós mesmos. Essa conquista de autonomia, no entanto, necessita da inspiração e da iluminação surgida do apoio do docente, de companheiros de outros grupos, dos meios de comunicação, e de várias outras fontes de informação que nos permitem construir gradativamente nosso próprio itinerário de aprendizagem.

O professor finalizou suas contribuições, resumindo cinco compromissos que estão dentro dos estudos do terceiro movimento:

- Dialogar sobre o fazer docente a partir da tomada de consciência;
- Perceber que a presença da diversidade sociocultural nos espaços de aprendizagem, não serve apenas para trabalhar conteúdos que podem ser entendidos de forma diferente em distintos contextos, mas também os processos de aprendizagem e os próprios processos de personalização;
- Também sem fazer concessões, clarissimamente dentro dessas quatro dimensões, as concessões de aprendizagem, inclusive minha própria concessão de vida, é um motor chave epistemológico na construção de ser docente;
- O conjunto dos pontos anteriores que nos leva ao ponto seguinte;
- A necessidade de prover as aulas e o repasse de aprendizagem em blocos iguais para todos.

“Tudo isso me leva a me transformar para formar minha identidade docente, minha identidade como pessoa que ensina, mas também como pessoa que aprende”, finalizou Reinaldo.

Sobre o [Movimento 4](#), Tânia Celeste, explicou que ele teve um caráter avaliativo prospectivo: “Os movimentos anteriores produziram avaliações, devidamente registradas e, nesse momento final, foi proposta uma metodologia em que os alunos realizassem um mergulho no seu processo de aprendizagem durante o curso. A partir dele, o grupo de alunos produziu um documento consensuado com análises, críticas e sugestões para continuidade desse trabalho na Fiocruz e com entidades parceiras, no campo da formação docente”. O trabalho da turma foi apresentado à direção da Fiocruz na [Sessão de Encerramento do Curso Piloto](#).

Após a exposição dos coordenadores, Eliana Claudia e Reinaldo Martinez tiveram oportunidade de responder a duas perguntas encaminhadas pelos participantes.

- Como realizar um processo que leve o docente a problematizar o diálogo com crenças em relação aos movimentos ativos, isto é, à pluralidade de olhares, à possibilidade de diálogos da ecologia dos saberes?
- Quais os desafios para a Formação Docente, considerando a complexidade dos saberes na área da saúde, na contemporaneidade?

Eliana Claudia considerou as perguntas instigantes e mencionou que dariam um grande debate. Relembrou uma frase muito veiculada em algum momento no âmbito da saúde: “A sociedade tem problemas e a Universidade tem Departamentos”. Segundo ela, o problema da complexidade do saber na contemporaneidade é que ela caminha junto com a fragmentação dos saberes e com a fragmentação dos poderes; da legitimidade desses saberes e das hierarquias entre esses saberes.

**“A sociedade tem problemas e a Universidade tem Departamentos. O problema da complexidade do saber na contemporaneidade é que ela caminha junto com a fragmentação dos saberes e com a fragmentação dos poderes; da legitimidade desses saberes e das hierarquias entre esses saberes”**

Para ela, o movimento de maior potência para promover ou para incrementar esses desafios do avanço do conhecimento e ao mesmo tempo da compreensão da complexidade dos fenômenos e processos é trabalhar a partir de problemas e das situações, numa perspectiva situacional da abordagem das questões. São elas que trarão a dimensão dos saberes imbricados, para compreender aquela dada questão, naquele contexto singular. “Isso foi muito colocado pelos nossos alunos do Curso Piloto: a necessidade de romper com a fragmentação desses saberes, fragmentação dos cursos, fragmentação de pedacinhos e pedacinhos”, disse e concluiu: “Devemos encontrar quais são os elementos de análise que vão favorecer a articulação desses saberes para trabalhar na perspectiva da problematização, ou seja, de recorte dos problemas reais vivenciados pelos sujeitos, tanto quanto a espiral construtivista orientada por problemas construídos, simulados, que favoreçam a reflexão articulada com os problemas”.

José Reinaldo também concordou que as questões encaminhadas traziam problemas complexos para o pouco tempo disponível, mas considerou importante fazer comentários sobre diálogo e crenças. Para ele, trata-se de dar protagonismo aos estudantes nos espaços de aprendizagem, considerando que essa é a única maneira de colocar o diálogo sobre a mesa; e se as crenças estão sobre a mesa é porque o diálogo foi ativado. Muitas vezes, segundo ele, o professor ou a professora tem a voz, a palavra, quiçá sobre a verdade, e não dá espaço ao estudante para expor a sua voz, as suas crenças, impe-

dindo que isso realmente convide a uma construção ativa. Ele sugeriu que uma construção ativa passa por deixar espaços em que a voz dos estudantes, suas crenças e suas ideias, também formem parte do espaço de aprendizagem de uma maneira muito mais

**“Devemos romper os fragmentos e isso implica criar redes, pois são essas redes que vão caminhar pela transdisciplinaridade em termos de conteúdos, de processos e de discursos”**

igualitária e equitativa, com o próprio docente, de igual para igual. “Essa deve ser a condução desde a Escola primária até a pós-graduação e o doutorado”, ressaltou.

Sobre o desafio da transdisciplinaridade na saúde, ele disse acreditar que esse diálogo entre profissionais da medicina, da enfermagem, do laboratório, do desenho gráfico, da infografia sobre temas de saúde, tem que permear a Saúde. “Sem isso não vamos a lugar nenhum. Devemos romper os fragmentos e isso implica criar redes, pois são essas redes que vão caminhar pela transdisciplinaridade em termos de conteúdos, de processos e de discursos”, finalizou.

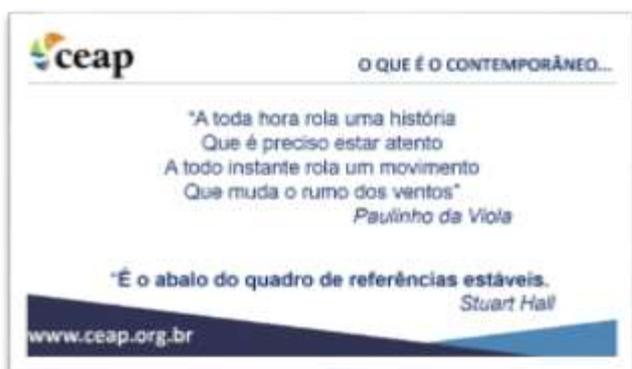
### **9.1.3. Palestra ‘A Pedagogia das Conexões e as práticas técnicas e culturais dos novos tempos’ - Bruno Olivatto**

O diretor do Centro de Estudos e Assessorias Pedagógicas (Ceap) e coordenador da Pós-graduação em Educação do Centro Universitário Social da Bahia (UnisBA), Bruno Olivatto, foi apresentado por Tânia Celeste como um pensador sobre o tema contemporâneo das ‘conexões’, que se aproxima da corrente da Sociologia das Ciências e se dedica aos estudos



de redes. “O que justifica nosso convite para que ele participasse deste nosso encontro, especialmente num momento em que a pandemia da Covid-19 revelou nossas fragilidades nesse campo, com reflexos muito nefastos para nossos jovens, nossas crianças e os nossos professores, notadamente aqueles vinculados às escolas públicas, mas também ao ensino como um todo”, salientou.

Bruno iniciou sua apresentação fazendo referência a uma experiência construída antes da pandemia, de um curso desenvolvido e ministrado pelo Ceap, no qual se discutiu fortemente sobre a docência em contexto de interatividade on-line, e ao uso do prefixo 'ciber', que, segundo ele, serve para retratar o que estamos vivendo culturalmente ou, pelo menos, aquilo que os nossos olhos alcançam e a nossa compreensão entende como cultural. Para ele, essas perspectivas 'ciber' estão correlacionadas ao fenômeno contemporâneo da cibercultura, especialmente pela ampliação expressiva das possibilidades de comunicação.



Segundo ele, devemos nos ancorar inicialmente na Arte, pois quando a Ciência não dá conta, é a Arte que consegue gerar os movimentos de produção de sentido e, mais do que produção de sentido, nos ajuda a gerar afetações e a mexer com a nossa sensibilidade, o que provoca um outro estado de ser no mundo. Citando Paulinho da Viola,

disse que o compositor talvez ajude a compreender que movimentos são esses que, o tempo inteiro, mudam os rumos dos ventos, e completou: “Quando os ventos mudam, a gente precisa saber navegar, compreender e transitar com essa mudança”.

Ele também recordou Stuart Hall, sociólogo que nos deixou recentemente, e sua definição de 'contemporâneo', como o abalo dos quadros de referências que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. “Hoje, estamos aqui discutindo, especialmente processos formativos, mas temos que levar em consideração que não há mais um quadro de referências estável. Ou seja, a gente vive, um momento de muita complexidade, que obviamente é agudizado por esse 'contemporâneo', que eu diria muito imbricado de Educação e Comunicação”, afirmou. “A maioria dos participantes deste Seminário é de profissionais de Educação, mas todos estão sendo provocados a compreender os fenômenos da Comunicação, independente da sua área de atuação”, ressaltou.

De acordo com Bruno, no caso da Educação, temos estudos fartos, revelando, por evidências, o quanto a Comunicação tem sido central nesses processos formativos e, geralmente, não estudamos Comunicação. “Geralmente, terceirizamos ou buscamos as referências de Comunicação em estudos e em pessoas consideramos os processos formativos cotidianos”, disse.

Para exemplificar a comunicação contemporânea, o professor apresentou o exemplo das eleições de 2018, como um processo fortemente suportado pela Comunicação em termos de ‘performatividade algorítmica’. “O que é isso?”, perguntou, respondendo a seguir: “É a capacidade que os algoritmos têm de produzir caminhos de narrativas, que na verdade sugestionam, muito mais do que manipulam, a nossa percepção do cotidiano. Então, atenção! Estamos aqui debatendo com profundidade as questões relacionadas à formação, mas não podemos perder de vista o quanto a dimensão da Comunicação, em especial a dimensão da ‘performatividade algorítmica’, tem alterado os modos das pessoas acessarem o real”.

Segundo o professor, isso é muito preocupante, porque tem desdobramentos em nossos trabalhos e em nossa vida. “Para quem quiser aprofundar o conhecimento desse fenômeno, eu sugiro a leitura do livro ‘Os engenheiros do caos’<sup>38</sup>, que relata, dentre muitas coisas interessantes, como esse conjunto de técnicas opera e como operou fortemente na Turquia, na Itália, no México e, inclusive, no ‘Brexit’, a fim de interferir no modo que pessoas pensam sobre as coisas e de pautar questões. Enfim, esse livro nos ajuda a compreender o mundo”, sugeriu. “Talvez estejamos dando menos importância à Comunicação do que o contexto contemporâneo exige de todos nós”, alertou.

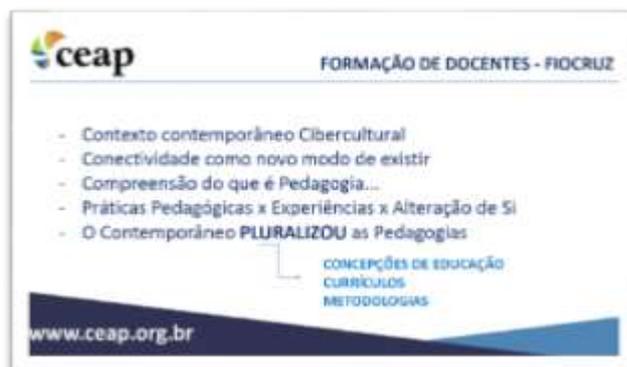
Para ele, no contexto atual, a Educação e a Comunicação estão muito imbricadas e não estudamos Comunicação. “Fazemos Comunicação de forma muito intuitiva, reproduzindo modelos com os quais tivemos contato na condição de estudantes, mas não entendemos a complexidade que o processo comunicacional tem, em especial o digital, que é muito

---

<sup>38</sup> Os engenheiros do caos: Como as *fake news*, as teorias da conspiração e os algoritmos estão sendo utilizados para disseminar ódio, medo e influenciar eleições Autor: Giuliano da Empoli. Tradutor: Arnaldo Bloch. Ed. Vestígio, 2019.

mais complexo do que os nossos olhos alcançam”, disse. “O que circula no digital não é espontâneo, como imaginamos; tem muita performance, obviamente algorítmica, mas também tem muita Pedagogia. Hoje temos um momento cibercultural de muita comunicação e sabemos que não se faz Educação sem Comunicação. Logo, a partir do momento que ampliamos as possibilidades de fazer Comunicação, ampliamos também as possibilidades de fazer Educação e efetivar Práticas Pedagógicas”, completou

Segundo ele, talvez de uma forma até consensuada, usamos e exploramos um conceito muito técnico da Pedagogia, o qual, a grosso modo, poderíamos dizer que é um conjunto científico organizado para que se possa estabelecer processos de ensino-aprendizagem. Precisamos, no entanto, compreender a Pedagogia,



numa lógica mais ‘Freiriana’, como uma prática social, que existe em um determinado contexto cultural, ‘meu tempo é hoje!’. “É muito difícil nos aventurarmos a estabelecer processos educativos desvinculados da perspectiva cultural e, atualmente, de uma dimensão cibercultural. Mas temos que ter em mente que é nessa ambiência, e por essas práticas, que o imaginário social está sendo forjado. Eu posso supor, com muita possibilidade de estar certo, que vocês estão aqui me ouvindo, mas estão também no WhatsApp, eventualmente no Instagram, escrevendo e-mail etc. E é por esse e nesse contexto caótico, que estamos sendo afetados, estamos comunicando e gerando significações sobre a realidade”, destacou.

Ele provocou os participantes, numa perspectiva um pouco mais ampliada e ainda no pensamento de Paulo Freire, a pensarem em Práticas Pedagógicas, como práticas voltadas para a condição de ser sujeito das pessoas, a partir, sobretudo, das suas experiências de mundo, dentro de um espectro social e de uma dinâmica de vida. “Dessa forma, a Pedagogia vai ser um conjunto de experiências que geram alterações, que geram mudanças no modo de ver o mundo, de ver a vida, de ver as coisas, de ver os fenômenos e isso está muito além de uma questão técnica, pedagógica, ou da criação

de estratégias que possam nos conduzir a determinados aprendizados”, disse, prosseguindo: “Eu estou falando de uma perspectiva pedagógica que vai muito além do técnico. Ela é política, certamente, mas também é ética e estética. E essas estéticas nos capturam. Fazem com que a gente viva situações de imersão onde vamos sendo capturados por novas linguagens e isso vai forjando nosso modo de ser”.

Para Bruno, o ‘contemporâneo’ é um conceito muito importante nessa conjuntura. O ‘contemporâneo’ pluralizou as pedagogias. É preciso estabelecer processos de ensino-aprendizagem que levem em consideração essa ambiência sociotécnica porque, a nossa volta, a realidade é sociotécnica. “Talvez seja até pós-humana”, refletiu o professor. “Por que pós-humana? Porque, hoje, essas estruturas de comunicação já interagem entre elas, produzindo à revelia do humano, com dissonâncias, experiências, narrativas e mensagens. Eu estou falando da Inteligência Artificial, que está impregnada nas dinâmicas estruturais das redes sociais”, explicou.



Segundo ele, tanto os jovens como os adultos ou aprendizes, há mais tempo estão expostos a essas narrativas. Então, significa que é preciso estar muito mais atento para sentir, como essas categorias vão nos ensinando coisas. Logo, se não compreendermos isso como Pedagogia,

vamos perdendo a oportunidade de problematizar esses fenômenos e de estabelecer diálogos. “É uma tarefa para o professor, e é de todo mundo que quer entender melhor como fazer. É uma tarefa de todos nós. É necessário estabelecer mais diálogos com o universo dos discentes, para saber sobre as itinerâncias ciberculturais dessas pessoas”, realçou.

“Nossa tendência é homogeneizar e igualar todo mundo, perdendo a singularidade dessas experiências. Muita gente joga game, e são mais pessoas do que imaginamos. Muita gente usa as redes sociais mais do que imaginamos. Muitas pessoas consomem séries de TV e podcast e por aí vai. E essa percepção nossa, precisa nos levar a uma intervenção, insisto, conectada diretamente com essas experiências dos sujeitos, não para re-

forçar essas experiências, mas talvez para capturar essas pessoas através dessas linguagens que elas dão mais atenção”, sugeriu, fazendo uma advertência de que é necessário pensar nas Pedagogias imbricadas com as concepções de Educação, com currículos e metodologias.

De acordo com o palestrante, a camada mais superficial da Sociologia da Educação, é quando executamos práticas ciberculturais. “Por que ela é a mais superficial? Porque ela não garante que estejamos, de fato, convencidos, por concepção de Educação, de que isso é um novo jeito de aprender no ‘contemporâneo’. E essa ótica precisa ser introjetada e suportada nesses elementos ciberculturais. É preciso ter atenção para não incorrerem no equívoco de apenas reproduzir metodologias, sem estar convencido, por concepção, de que se aprende diferente, nesse momento. Numa camada intermediária, vamos encontrar o currículo, como um artefato inventado para elegermos as nossas opções. As nossas opções técnicas, políticas e estéticas, estão materializadas nos nossos currículos, portanto, o cotidiano Contemporâneo provoca o nosso currículo o tempo inteiro. Logo, quanto mais considerarmos que essas mudanças alteram a nossa condição de sujeito, mais tempo estaremos revisitando os nossos currículos”, detalhou.

Com essas questões, ele propôs ampliar a concepção de Pedagogia, para uma Pedagogia concebida a partir de uma rede de significações relacionadas à Cultura, nunca desvinculada dela, mas também da Política e obviamente do Poder. “Dito de outra maneira, eu poderia dizer que a Pedagogia está sempre articulada à organização do Poder”, pontuou.

No entender de Bruno, as evidências de fenômenos contemporâneos estão disseminando Pedagogias de forma permanente: redes sociais, games, séries de TV, os próprios *youtubers*, *lives*, ‘memes’, *podcasts*, e por aí vai. Se a gente não compreender como se forja a cognição nesse Contemporâneo, não vamos sair da camada superficial. Talvez seja necessário pensar nos (novos), assim mesmo entre parênteses, nos (novos) papéis docentes. “Para mim, o mais importante, nesse momento é que a docência seja intérprete da Cultura, de forma permanente. Glauber Rocha dizia que o ‘artista precisa ser a antena da raça’. Por analogia, eu acho que o docente, também precisa ser antena da raça, interpretando, provocando a compreensão mais ampliada da figura do Contemporâneo. Precisamos ser curadores técnico pedagógicos, ou seja, fazer a seleção do que

está circulando, porque nem tudo interessa, nem tudo ajuda a forjar novas concepções de homem, de ser humano”, salientou.

“Precisamos ser autores de produtos culturais e eu estou falando dessas narrativas todas. É preciso nos tornarmos protagonista de podcast, de vídeos autorais, de webséries, de mapas conceituais etc., porque essa linguagem chega do outro lado. Ou seja, precisamos comunicar as



nossas intencionalidades com intervenções curriculares via metodologias autorais. Precisamos ser produtores de sentido. Há muita informação circulando. E os professores precisam ser geradores de confiança, e as pessoas precisam confiar para poder produzir a partir do que estão estudando”, explicou Bruno Olivatto.

“O professor precisa ser um experimentador de prática cibercultural, deve ser cada vez mais mediador de conversação em rede, uma vez que, na atualidade há um uso intensivo de plataformas. Quanto mais gente se encontra, mais diversidade está junta. A inteligência circula mais fluidamente e as possibilidades de melhores processos educativos se dão pelo encontro”, concluiu.

#### **9.1.4. Mesa ‘O significado da formação docente para as redes de ensino da Saúde’**

Tânia Celeste deu início a mais uma etapa do Seminário, destacando as diferenças das estruturas e dinâmicas de cada uma das redes participantes da mesa – RedEscola, Renasf, RET-SUS e Câmara Técnica do Conass –, pelos seus processos de inserção institucional, e ressaltando o vigor de cada uma delas, estruturas tão contemporâneas e com processos vivos de contribuição ao SUS, em suas respectivas vocações.

- **Rosa Souza – secretária executiva da RedEscola**

Após agradecer o convite da organização do evento e reconhecer o esforço das Instituições integrantes da RedEscola que atenderam ao chamado da Fiocruz, Rosa Souza falou sobre a experiência da RedEscola com o Projeto ‘A nova formação em Saúde Pública na Rede Brasileira de Escola de Saúde Pública: uma abordagem interprofissional’.

Na experiência, segundo ela, os profissionais precisam estar abertos ao novo ou estarem preparados para tal. De forma crítica, ela fez menção à forma segmentada (uniprofissional) como somos formados e como prosseguimos com essa mesma postura na organização e atuação das equipes de trabalho. Em sua opinião, na verdade nós trabalhamos em grupo e não efetivamente em equipes, desenvolvendo competências colaborativas, fundamentais para a melhoria das práticas e para a melhoria da qualidade da Atenção à Saúde, o que se mostra especialmente necessário em nosso país, nesse tempo de pandemia que atravessou a nossa vida e os nossos cursos.

Ela sugeriu que é preciso reinventar e ressignificar, inclusive a nossa vida, a nossa maneira de existir e de oferecer os cursos de especialização em Saúde Pública que, no caso da RedEscola e nesse projeto específico, realizado em cooperação com o Ministério

**“A formação docente ocorre no cotidiano, na interação, nas relações entre os docentes e os estudantes, entre docentes e docentes e entre os estudantes e os serviços. A vivência pela prática é essencial e isso deve nos levar a pensar em pedagogias e metodologias que dialoguem e que façam sentido para eles”**

da Saúde, estão em 25 estados, com 18 turmas concluídas, 13 turmas em andamento e com 665 sanitaristas formados. Ela ressaltou ainda que a Rede também participa com conteudistas de cursos de desenvolvimento docente na Educação Interprofissional.

De acordo com Rosa, a pandemia de Covid-19 exigiu a revisão dos projetos pedagógicos e dos currículos dos cursos, bem como a necessidade de se criar novas condições e estratégias de comunicação com os docentes. “A RedEscola realizou vários ciclos de debates com os docentes e com os coordenadores dos cursos para definir como atuar nessa nova realidade, pensando sempre no sentido do significado da experiência de aprendizagem. Fazer, conhecer e entender amplamente o contexto que estamos vivendo e o contexto da formação para promover oportunidades de aprendizagem”, reafirmou.

Para Rosa, a aprendizagem não se dá só em sala de aula, que é o modelo hegemônico do qual dispomos, e em aulas presenciais fechadas. A formação docente, segundo a professora, ocorre no cotidiano, na interação, nas relações entre os docentes e os estudantes, entre docentes e docentes e entre os estudantes e os serviços. A vivência pela

prática é essencial e isso deve nos levar a pensar em pedagogias e metodologias que dialoguem e que façam sentido para eles. Nossos professores precisam incorporar, entender e estar abertos para esse novo mundo, esse novo momento, essa contemporaneidade. “A mudança das aulas para o ensino remoto mostrou a necessidade de se ter empatia, sensibilidade e capacidade de escuta. E essa reflexão resultou no desenvolvimento de um processo interativo com docentes e coordenadores de cursos, a fim de se pensar uma atividade formativa, cujo objetivo é desenvolver competências colaborativas para o efetivo trabalho em saúde”, completou.

Nesse sentido, ela explicou que foram realizados eventos sobre o ‘Desenvolvimento Docente para Formação em Saúde’ e sobre ‘A educação do trabalho interprofissional para o fortalecimento do SUS’ e ressaltou que essa produção está disponível nas redes sociais e no [website da RedEscola](#), onde também podem ser encontradas muitas publicações sobre metodologias ativas de aprendizagem e sobre como as Escolas trabalham os seus currículos e os seus conteúdos para formar sujeitos críticos e reflexivos. Rosa mencionou ainda que está em andamento uma pesquisa de egressos denominada ‘A Educação Interprofissional: construindo evidências a partir da nova Formação em Saúde Pública na RedEscola’.

A professora finalizou sua apresentação, convidando a todos a visitarem a página e as mídias sociais da Rede e destacando a importância da Educação Interprofissional para provocar mudanças nas práticas dos egressos que estão no serviço de Saúde, na busca pelo fortalecimento do SUS, nunca tão necessário como agora.

- **Anya Pimentel - coordenadora da Renasf**

A coordenadora da [Rede Nordeste de Formação em Saúde da Família](#), Anya Pimentel, manifestou sua satisfação em participar do evento e agradeceu a oportunidade. Ela explicou que a Renasf é formada por docentes, pesquisadores e profissionais de Saúde, bem como pelos discentes, de 29 instituições de ensino, pesquisa e serviços, no Nordeste e no Norte do país.

Segundo ela, a Rede, cujo carro chefe é o seu programa de pós-graduação *stricto sensu*, desenvolve várias outras ações. Em seus mais de mais de 10 anos de funcionamento, a

Renasf já formou 399 mestres em Saúde da Família, profissionais que estão atuando nos serviços de saúde em mais de 10 estados brasileiros e que fazem a diferença na qualidade do atendimento.

“É um Programa Profissional que trabalha com turmas multiprofissionais e que optou por adotar um currículo com base em competências, e por opção, com as metodologias ativas de forma semipresencial até esse ano. Há um grande envolvimento dos alunos com o seu local de trabalho e eles que vão trazendo o material a ser trabalhado pedagogicamente nas disciplinas. O aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem, num trabalho que demanda muito do Programa, que atua em Rede. Funciona nas capitais e também em municípios do interior, com oferta de turmas em cinco municípios nordestinos”, detalhou.

Anya sintetizou algumas características de funcionamento dos cursos como: trabalhar por competências e em Rede, com metodologias ativas, respeitando a diversidade cultural e a pluralidade, o que ela considera um grande desafio. Ela creditou o sucesso dos projetos ao corpo docente que foi incorporado e que, apesar de ter uma formação mais tradicional, acaba se submetendo a um processo contínuo de formação dentro da própria Rede. A professora ressaltou o trabalho com conexões (estão fisicamente longe e ao mesmo tempo, fortes) como uma das fortalezas da Renasf. Essas conexões, segundo ela, permitem modificar o outro, chegar ao outro, afetar e ser afetado. “A incorporação desses preceitos é um esforço permanente realizado dentro da Rede”, reforçou.

A professora também ressaltou o contexto complexo da atualidade, fazendo uma alusão as palavras de Bruno Olivatto sobre cibercultura, e ressaltou as diferenças geracionais dentro do corpo docente e também dos discentes, como um desafio na competição pela informação, e da pluralidade de estímulos (WhatsApp, e-mail etc.). “Como fazemos tudo isso convergir para o processo de ensino-aprendizagem?”, provocou. “A concomitância de esforços, quando se realiza a formação docente, representa um processo de ensino-aprendizagem. Não tenho dúvida que ao trabalhar a questão da metodologia ativa, nós também somos sujeitos do que estamos trabalhando dentro da Rede. O trabalho colaborativo, a troca e o planejamento das práticas, entre outras coisas, compõem um ciclo

contínuo de processo de formação dos docentes. Eles se abrem e se fecham e se organizam por alguns processos, tais como: momentos presenciais (que estão sendo rea-

**“A Renasf é uma rede de muitos. Uma rede que, de fato, balança, que preza a conexão e o afeto, porque as conexões duradoras vêm disso e se mantêm com os muitos desafios diários que todos enfrentam. Se a gente quer ir rápido, a gente vai sozinho”**

lizados virtualmente); momentos dos docentes com eles mesmos aprendendo e trocando ideias e aprendendo como elas podem ser trabalhadas; e outros momentos nos quais são pensadas como outros fatores afetam o processo de aprendizagem. Além disso, são realizados outros processos formativos, que acontecem através de módulos, voltados para o planejamento da formação dos

nossos alunos; e um processo que aglutina docentes e ‘nucleadores’ para pensarem juntos a formação dos discentes, e como eles se implicam em cada um desses”, esclareceu.

Ela concluiu sua fala, enfatizando que a Renasf é uma rede de muitos. Uma rede que, de fato, balança, que preza a conexão e o afeto, porque as conexões duradoras vêm disso e se mantêm com os muitos desafios diários que todos enfrentam. “Se a gente quer ir rápido, a gente vai sozinho”, citou, para defender o acerto dos modelos grupais e conectados que utilizados nessa experiência.

- **Adriana Fortaleza - coordenadora da RET-SUS, no Ministério da Saúde**

Após os cumprimentos iniciais, Adriana Fortaleza agradeceu o convite e manifestou sua alegria por estar na reunião. Ela lembrou que, apesar de ser servidora do Ministério da Saúde há 10 anos e atuar na SGETS/MS há algum tempo, apenas há cinco meses foi para o Departamento de Ação e Educação na Saúde (Deges). “Por essa razão, eu considero que outras pessoas da RET-SUS poderiam fazer essa representação, mas eu resolvi atender ao convite da Coordenação do Projeto em nome da Coordenação que exerço no Ministério da Saúde”, explicou.

**“É um mito a questão de que, quem sabe muito sobre algo sabe ensinar algo”**

“É um mito a questão de que, quem sabe muito sobre algo sabe ensinar algo”; com essa fala, ela iniciou sua apresentação. Segundo ela, há muitos anos a educação vem produzindo estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem, tomando o viés histórico, psicológico e social e apontando para uma separação entre a formação profissional e a formação docente, que vai muito além do conhecimento, de conteúdos, livros e vídeos, com as orientações técnicas, por exemplo, sobre a ‘passagem de sonda de forma totalmente asséptica, com três ou cinco passos’.

Para Adriana, a formação docente implica trazer o docente à intencionalidade, de forma que todos os seus atos que sejam atrelados ao processo de ensino-aprendizagem, ou seja, à forma como ele projeta o conteúdo, onde ele projeta e como estimula a participação do aluno; tudo isso já está imerso na formação docente. “Nesse processo e na perspectiva da Rede, como falaram alguns que me antecederam, estamos focando no aluno e não meramente no conteúdo”, disse.

**“O fortalecimento da RET-SUS, por meio da formação dos docentes das escolas, deve ser uma prioridade para o Ministério da Saúde. Esse projeto e este Seminário deixam muito clara essa importância”**

Ela explicou que a RET-SUS tem atualmente 41 Escolas e grande parte dos docentes são profissionais de saúde, vinculados às Secretarias de Saúde locais. E comentou que está se aproximando do tema da formação docente com as escolas nessa etapa do seu trabalho, para ter mais elementos sobre a natureza da formação adotada pelos professores da Rede. “Tenho conhecimento de que algumas delas, como a EPSJV/Fiocruz e a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), têm iniciativas nesse sentido, mas pretendo ampliar essa visão para o conjunto das Escolas da Rede”, afirmou.

A professora refletiu sobre esse Projeto de Formação Docente relacionado ao TED-192 e disse que considera a experiência muito rica e capaz de promover o fortalecimento da temática da Formação Docente também no âmbito do conjunto das escolas da RET-SUS. “O fortalecimento da RET-SUS, por meio da formação dos docentes das escolas, deve ser uma prioridade para o Ministério da Saúde. Esse projeto e este Seminário deixam muito clara essa importância”, concluiu

A professora refletiu sobre esse Projeto de Formação Docente relacionado ao TED-192 e disse que considera a experiência muito rica e capaz de promover o fortalecimento da temática da Formação Docente também no âmbito do conjunto das escolas da RET-SUS. “O fortalecimento da RET-SUS, por meio da formação dos docentes das escolas, deve ser uma prioridade para o Ministério da Saúde. Esse projeto e este Seminário deixam muito clara essa importância”, concluiu

- **Haroldo Pontes - Câmara Técnica do Conass**

Após cumprimentar os presentes, Haroldo Pontes, destacou que tem uma convivência histórica com as Redes presentes na reunião, com atividades mais duradouras na RedEscola, onde fez parte do grupo de condução, mas também com a RET-SUS, quando esteve na direção da Escola de Saúde Pública do Ceará.

Ele ressaltou que a sua identidade não é de docente, mas de gestor público, com uma significativa atuação na gestão escolar da saúde. Para ele, fortalecer as Escolas é o desafio, com a clara compreensão de que as Redes devem se somar, embora preservem suas identidades.

Sobre o significado da formação de docentes para as Escolas do Conass, ele ressaltou que as escolas estaduais que integram a Câmara Técnica do Conass têm singularidades, dentre as quais, a proximidade com a gestão do Sistema de Saúde. Segundo ele, nos últimos anos, houve um investimento muito grande do Conselho no fortalecimento das escolas e de seu papel estratégico na gestão da educação na saúde e na gestão do Sistema de Saúde. Esse reconhecimento passa também pela necessidade de diálogo intenso entre os gestores do Sistema, os gestores das escolas e os docentes, no sentido de responder aos desafios que se renovam a cada momento. Nesse sentido, disse considerar importante que a formação de docentes nessas escolas incorpore essa dimensão do diálogo entre docentes e gestores públicos, estimulando a busca por formas integradas de operar demandas, sempre atentas à gestão do sistema e às necessidades de saúde da população.

“É importante que a formação de docentes nessas escolas incorpore a dimensão do diálogo entre docentes e gestores públicos, estimulando a busca por formas integradas de operar demandas, sempre atentas à gestão do sistema e às necessidades de saúde da população”

Haroldo encerrou sua participação sugerindo uma ideia força que represente o significado da discussão fomentada por essa reunião: “Redes que balançam podem provocar articulações”.

No encerramento das atividades do dia, foi feita uma apresentação prévia da ‘nuvem de palavras’, como um expressivo resultado da participação nesse primeiro dia. A prévia

serviu como estímulo para todos continuassem a enviar, pelo *chat*, suas palavras representativas do acompanhamento do Seminário.

## **9.2. Dia 19.04.2021 - Segundo dia do Seminário**

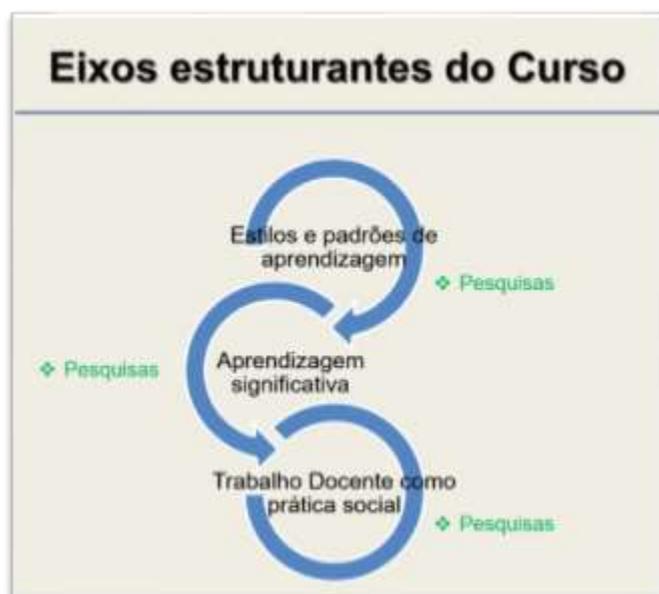
O segundo dia do Seminário começou com uma sessão de pesquisa ampliada com os participantes das redes de escolas de formação em Saúde do Brasil presentes. A sessão teve como objetivo, discutir as bases político pedagógicas da formulação do projeto de um curso de especialização, a partir do debate e das lições aprendidas.

### **9.2.1. Apresentação e debate ‘Pesquisas, vivências e aprendizagens no Projeto de Formação de Docentes: o feito e o por fazer’**

A partir de uma apresentação de Tânia Celeste sobre o [Curso Piloto](#) e o [Projeto de Formação Docente em Saúde](#), teve início uma ampla discussão cujo objetivo foi buscar ampliar as contribuições ao programa do [Curso de Especialização](#) que será apresentado ao Ministério da Saúde, como parte de um projeto de continuidade. Durante uma hora e 30 minutos, foi realizada a sessão coletiva de pesquisa, com expressiva participação de todos os convidados, que puderam interagir e ser atores do processo coletivo proposto.

Primeiramente, Tânia Celeste falou sobre as diretrizes gerais do projeto:

- Produção do conhecimento indissociável do processo de ensino aprendizagem que permeia e atravessa toda a experiência docente, com ênfase no compromisso e na prática social;
- O currículo, os conteúdos programáticos e os procedimentos didático metodológicos articulados aos problemas do Trabalho Docente, à sua Identidade e ao contexto político educacional da sociedade brasileira; e
- Valorização da produção do conhecimento, do trabalho docente, dos estudos críticos e reflexivos do processo de ensino aprendizagem, seus aspectos meta-cognitivos, no contexto político social e cultural das políticas públicas e sociais, da educação e da saúde, na sociedade brasileira.



E voltou a enfatizar os eixos estruturantes do curso – ‘Estilos e padrões de aprendizagem’, ‘Aprendizagem Significativa’ e ‘Trabalho Docente como prática social’ –, em permanente relação com as pesquisas.

A partir daí, apresentou as bases político-pedagógicas do projeto do curso, as quais tiveram como referência diversos dados, análises e recomendações formuladas ao longo do projeto e que

atravessaram todas as ações desenvolvidas.

- Partir das experiências de vida cotidiana dos docentes e estudantes, para organizar conteúdos e práticas; conjugar a aprendizagem pela experiência, aprendizagem significativa e a pedagogia da autonomia, integrada à produção do conhecimento, no contexto social brasileiro, com seus desafios e contradições; e adotar processos pedagógicos que consideram os diferentes perfis docentes, suas singularidades, diversidades, e percepção do outro e de si;
- Valorizar o caráter interdisciplinar e a potência das interações entre a cultura, psicologia e artes, analisando as imbricações da Arte e dos direitos humanos na educação; considerar que o caráter conscientizador do trabalho docente se dá nas discussões sobre a Formação para o Trabalho em Saúde no Brasil, com suas raízes e bases históricas, os ciclos de transformações sócio econômicas e seus

**Valorizar elementos metodológicos de uma teoria crítica com aportes de Paulo Freire na pedagogia do oprimido e pedagogia da esperança e as questões associadas à hegemonia, contra-hegemonia e conscientização de educadores nas políticas educacionais e nas políticas de saúde.**

principais impactos no mundo do trabalho e nas atividades educativas; e dar ênfase à Reforma Sanitária brasileira, em suas relações com a educação na saúde;

- Considerar as Redes como espaço de organização e diálogo das práticas pedagógicas entre docentes e com os movimentos sociais;
- Destacar a importância dos sujeitos docentes e discentes em saúde analisarem as questões e teorias atuais relacionadas às iniquidades quanto a raça, etnias, gênero e decolonialidade, entre outras;
- Construir itinerários formativos flexíveis baseados nas estratégias pedagógicas/metodologias de ensino aprendizagem como: ensino-aprendizagem baseado em problemas concretos, aprendizagem significativa, educação politécnica; educação permanente em saúde, construtivismo, pedagogia crítica e emancipatória, multirreferencialidade e complexidade;
- Compreender a importância da aprendizagem individual e aprendizagem como ação coletiva. Entendimento das práticas de ensino-aprendizagem ancoradas em estudos críticos, incluindo metodologias e procedimentos didáticos, formações curriculares e currículo oculto;
- Adotar ferramentas que permitam a construção coletiva de saberes, adotando processos educacionais que proporcionem o engajamento ativo dos estudantes e o uso de seus conhecimentos em diálogo com os outros saberes na reflexão sobre a ação, e o desenvolvimento para uma postura dialógica, inclusiva, de construção de significados e de autonomia;
- Considerando a aprendizagem como um processo que envolve um conjunto de crenças – concepções de aprendizagem e motivação para aprender – e ações – estratégias de processamento e de regulação –, pensar os estudos de padrões de aprendizagem como subsídios e caminhos para a melhoria do ensino-aprendizagem nos coletivos da sala de aula, tendo em mente: a importância de se trabalhar com a regulação intrínseca da

Os sujeitos que ensinam e que aprendem são influenciados por fatores pessoais e contextuais.

Lugar da psicologia que fala do 'aprender a aprender' e do 'aprender a ser'.

aprendizagem para desenvolver autênticas atividades cooperativas; a necessidade de organizar o trabalho docente reconhecendo a diferença e criando vias de trabalho cooperativo (ativar o pensamento crítico); e que os padrões não são etiquetas, mas processos que se modificam e se revisam; e

- Refletir sobre os desafios de aprender e ensinar no mundo atual, no qual ganham destaque as tecnologias de informação e comunicação (TIC); na docência em contexto de interatividade on-line, no ensino híbrido ou na modalidade remota e em práticas educativas impactadas pelas tecnologias digitais em rede; e nas possibilidades das inúmeras plataformas de comunicação (Instagram, Whatsapp, YouTube e Facebook, dentre outras).

Após a apresentação de Tânia Celeste, a sessão prosseguiu com um debate entre participantes do Seminário, os docentes e coordenadores dos movimentos do Curso Piloto e a coordenação da mesa.

Claudia Castro, da Escola de Saúde Pública de Mato Grosso (ESP-MT), destacou a importância da questão da decolonialidade abordada na apresentação, principalmente com relação a questão do poder e do saber e, emocionalmente, também do ser, mas, principalmente com relação às questões vinculadas à decolonialidade do saber. Segundo ela, fomos formados historicamente nas visões coloniais e, agora, devemos refletir sobre como podemos fazer essa desconstrução, no sentido de partir daquilo que fomos forjados intelectualmente, e sobre como desvelar isso, de forma crítica, a partir do nosso lugar e das nossas questões, do nosso georeferenciamento político, do nosso posicionamento enquanto educadores do Brasil, da América Latina.

Marselle Carvalho, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), destacou a importância de dois temas mencionados: as reformas curriculares e os Projetos Político Pedagógicos (PPP). Para ela, há uma dificuldade enorme do docente entender o que é Projeto Político Pedagógico e quando isso ocorre, os projetos de cursos acabam sendo elaborados com uma estrutura mais rígida, pouco flexível, conteudista e baseada na carga horária. Em sua opinião, trazer a discussão do PPP para além do conteúdo, discutindo diretrizes mais amplas e questões mais transversais, é fundamental e nos permite sair da lógica eu-

rocêntrica/norte-americana. “Isso não tem solução mágica, depende de um trabalho coletivo para se sair do lugar da reprodução. E é muito interessante quando se pensa que a educação tem que ser uma educação libertária para a transformação e ao mesmo tempo estamos discutindo estruturas de projetos pedagógicos, super amarrados, que aprisionam inclusive o docente”, observou.

No que se refere à contribuição da Psicologia como fundamento da Educação no processo de Formação Docente, é possível ressaltar alguns temas e questões abordadas no debate.

Segundo Jose Reinaldo Martinez, a psicologia atual, os processos de ensino-aprendizagem e a pesquisa estão conectados. Para ele, aprendizagem ativa, metacognição, processos da psicologia da educação como diálogo e pensamento crítico reflexivo são processos que estão imersos em um contexto social específico e com características determinadas, mas que são atravessados por fatores pessoais – experiências prévias, histórias de vida, questões como ‘quem sou eu’, ‘onde estou’, ‘de onde venho’ e ‘aonde vou’ – que resultam na necessidade de alguns itinerários formativos individualizados, flexíveis e personalizados. “É verdade que isso implica conexão com o grupo, mas a construção dos itinerários é um caminho individual, ainda que se faça acompanhado”, disse.

“Na formação docente na Fiocruz, olhar para a pessoa e o contexto implica olhar a diversidade existente no Brasil, a Fiocruz como instituição orientada à saúde, e os aspectos de raça, gênero e etnia. Nesse sentido, elementos próprios da psicologia como a metacognição e a autorregulação, aprendizagem ativa e significativa, chegar ao pensamento crítico, são processos complexos e ações ou estratégias de aprendizagem que têm um guarda-chuva epistemológico: as crenças sobre o que é aprender. Dessa forma é importante pensar em como o contexto me enriquece e como eu, como sujeito, contribuo com o contexto”, explicou.

**“Os padrões de aprendizagem, não são fixos, não são rótulos; são pontos específicos no desenvolvimento das pessoas que vão se movimentando”**

Segundo ele, a partir desses elementos, se definem configurações de aprendizagem (padrões de aprendizagem) que não são fixos, não são rótulos, mas que são pontos

específicos no desenvolvimento das pessoas que vão se movimentando. “Do ponto de vista da psicologia, a avaliação é entendida como permanente indicador da revisão da

**“Metacognição são esses componentes: consciência, planificação, controle ou revisão, e avaliação em um constante input de melhoramento e revisão da pessoa. Nos processos de aprendizagem, é importante que os indivíduos se responsabilizem por esses processos, e os docentes devem dar oportunidade e espaço para que os alunos ativem essa aprendizagem”**

pessoa e dos seus processos psicológicos relacionados com o ensino-aprendizagem e que não deixam de ser parte do seu processo vital. Somos pessoas em desenvolvimento com alguns indicadores dos processos de aprendizagem. Esses são as conexões entre aspectos dos processos psicológicos, da pessoa e do contexto”, enfatizou.

Jose Reinaldo ressaltou que a base do processo de autorregulação e metacognição inclui quatro grandes componentes: a tomada de consciência (quem sou eu); a partir daí, definir os interesses

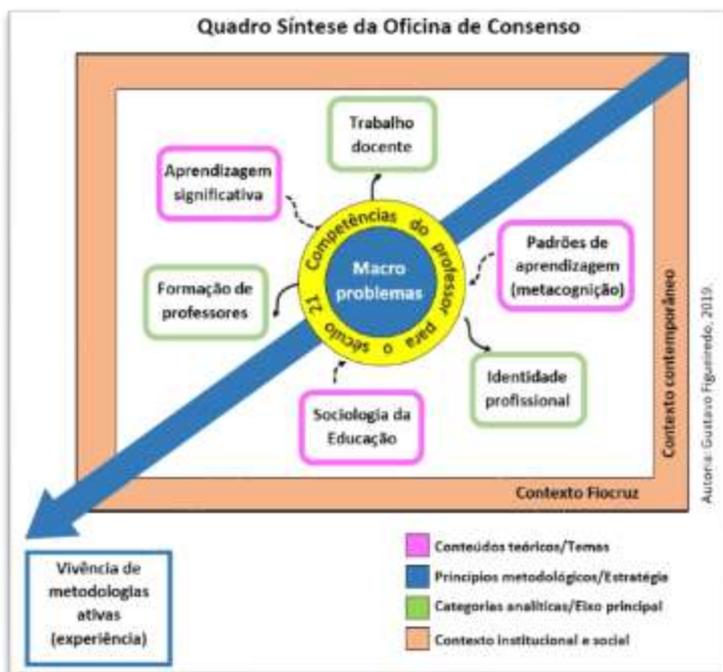
de ensino-aprendizagem e elaborar planos; estabelecer elementos de controle e regulação; e, finalmente, realizar uma autoavaliação que defina o que é preciso mudar. “Metacognição são esses componentes: consciência, planificação, controle ou revisão, e avaliação em um constante *input* de melhoramento e revisão da pessoa. Nos processos de aprendizagem, é importante que os indivíduos se responsabilizem por esses processos, e os docentes devem dar oportunidade e espaço para que os alunos ativem essa aprendizagem”, salientou.

Gustavo Figueiredo, por sua vez, afirmou que é possível pensar nas múltiplas camadas, níveis de complexidade quando se fala de Psicologia e da relação da Psicologia com a Educação. Segundo ele, a base do Construtivismo é a ideia de ancoragem, é a ideia de que, a partir de um conhecimento prévio do estudante, o docente vai ancorar alguma coisa que tenha um significado, fazendo relação com o que ele conhece e, a partir daí, construir novos conhecimentos. Mas existe também, todo um avanço importante feito na perspectiva da Psicologia sócio-histórico-cultural, principalmente de Vygotsky, que avançou no sentido do conceito da zona de desenvolvimento proximal, que é não só pensar como somos capazes de acomodar os nossos conhecimentos (como na teoria da inteligência Piagetiana), mas também, como somos capazes de criar novas possibilidades de

avançar. E essa criação se dá na interação, por meio de ferramentas e de linguagens e que, na atualidade, com essa quarta revolução tecnológica dos microcomputadores e nanoships, são, muitas vezes, tecnológicas. “Toda a discussão da informação tecnológica, mas também a linguagem, a mediação, a interlocução, o diálogo, fala exatamente dessa perspectiva dialógica de interação, que valoriza o outro em seu contexto sociocultural e traz a perspectiva de poder construir alguma coisa nova; a inteligência não é somente para a pessoa se adaptar às mudanças, mas também para criar novas possibilidades de mundos de existência de história”, afirmou. “Um conhecimento não invalida o outro, Vygotsky não anula Piaget. Ambos são importantes para compreender

“As teorias se ativam umas às outras. Elas se potencializam e, por isso, é importante apostar na diversidade. Qualquer caminho único, é um caminho muitas vezes imposto, autoritário, pouco dialogado, pouco democrático”

porque os fenômenos são complexos, têm diversas camadas e as teorias sempre vão dar conta somente de uma parte dessa realidade. As teorias se ativam umas às outras. Elas se potencializam e, por isso, é importante apostar na diversidade. Qualquer caminho único, é um caminho muitas vezes imposto, autoritário, pouco dialogado, pouco democrático”, enfatizou Gustavo, lembrando que a matriz curricular, estampada na programação do Seminário enviada a todos pela Coordenação, foi construída na [Oficina de Consensos](#) e sintetizada graficamente, foi uma produção coletiva.



Outra discussão importante do debate foi sobre a redefinição do papel docente e a complexidade dialógica.

Para Eliana Cláudia, o tema se torna especialmente relevante quando nos encontramos com colegas docentes que se inserem em currículos previamente estabelecidos, com disciplinas já pensadas há muito tempo, com movimentos e tempos determinados. “Essa relação da qual nós falamos, do diálogo do aluno com o professor, muitas vezes é uma experiência a ser construída, porque nem sempre acontece, por diversos motivos. É uma experiência muito diferente poder ter esse interesse singular que implica reconhecer o percurso de cada aluno. Em geral, os docentes têm muito mais clareza sobre onde querem que os alunos cheguem, mas nem sempre entendem que cada um saiu de um lugar diferente e que, como docente, eu devo acompanhá-los nesse percurso. Isso significa uma ruptura desse lugar de docente, que precisa entender a natureza desse percurso”, disse.

“Em geral, os docentes têm muito mais clareza sobre onde querem que os alunos cheguem, mas nem sempre entendem que cada um saiu de um lugar diferente e que, como docente, eu devo acompanhá-los nesse percurso. Isso significa uma ruptura desse lugar de docente, que precisa entender a natureza desse percurso”

“A redefinição do papel docente para aprender junto ao aluno vai permitir desenvolver ou planejar ou contratualizar dispositivos que sejam capazes de transformar”

Por isso, segundo ela, é importante esse patrimônio de aquisições pessoal e singular, que também é social e histórico, mas que se traduz numa singularidade desse sujeito: como ele pode, o que ele percebe, como ele entende e o que é possível para ele. E essa aproximação redefine o lugar do docente, porque quando o docente faz esse movimento, de ir ao encontro do outro em seu percurso, ele vai entender o seu lugar, como por exemplo o da mediação, o diálogo entre o aluno, o docente e os saberes do mundo. “Essa redefinição do papel docente para aprender junto ao aluno vai permitir desenvolver ou planejar ou contratualizar dispositivos que sejam capazes de transformar”, acrescentou.

Em sua opinião, existe então uma complexidade dialógica, de possibilidades e de impossibilidades também. O docente precisa fazer o percurso de conhecer o outro, de ouvir, de ter capacidade de escuta, o que implica a possibilidade de ser o mediador

para a construção da metacognição, para ajudar o outro também a se conhecer. “Usualmente nos colocamos num lugar que tem a ver com esse processo de decolonização, um lugar de poder atribuído por uma estrutura acadêmica forjada nos saberes disciplinares. Somos formados para ter esse poder disciplinar e de disciplinar a vida do outro. Isso tudo é uma mudança radical da vida como docente, e em tudo na vida. Por isso não é só pensar o lugar do aluno, é mudar o lugar do docente e compreender o seu papel”, enfatizou.

Como psicanalista a professora, Terezinha de Lisieux, disse considerar importante essa abordagem da dimensão do psiquismo e do individual. Para ela, a crítica é necessária nessa relação tão individualizada para não levar à manipulação. “É fundamental haver equilíbrio, e ter muita clareza sobre todas as teorias, as bases político-pedagógicas das teorias, bem como seus alcances e limites, para poder fazer estudos e aprendizagens com autonomia”, afirmou.

Eliana Cláudia reiterou a importância de se fazer a leitura do sujeito sempre atrelada a uma leitura da dimensão social na qual ele está inserido. A concepção do sujeito está ancorada à sua matriz sócio, cultural e histórica, mas existe uma dimensão individual que não pode ser ignorada de forma alguma.

“Precisamos estar atentos às questões sociais que podem afetar sensivelmente os alcances, limites e possibilidades de se pensar num psicologismo aplicado em nome do que seria o sujeito ”

Terezinha de Lisieux, por sua vez, fez um alerta sobre o fato de precisarmos prestar atenção às questões da educação, da educação pública onde se tem que abranger muito mais pessoas, inclusive num país como o nosso, em que a miséria é quase absoluta, as quais podem afetar sensivelmente os alcances e limites, bem como as grandes possibilidades de se pensar num psicologismo aplicado em nome do que seria o sujeito.

Retomando a matriz pactuada na Oficina de Consensos, Gustavo Figueiredo, destacou o quanto o corte transversal, que se refere à vivência de metodologias ativas (experiência) é primordial. Para ele, aquela grande linha enfatiza processos ancorados na experiência dos alunos. Assim como os ‘problemas’ que vão ligar os temas à vida real, facilitando a

ancoragem do que as pessoas estão vendo na realidade. “Essa é a reflexão sobre os problemas para os quais devemos buscar solução juntos com os alunos. Quais são os nossos problemas? Pensar juntos o que a gente quer mudar ou como poderíamos mudar, quais estratégias podem ser repensadas, mas abordar na coletividade”, salientou.

Em suas considerações finais, Tânia Celeste reiterou que o tema da psicologia/metacognição envolve realmente as opções pedagógicas e metodológicas, bem como a organização de programas e todas essas questões abordadas. Nesse sentido, sugeriu que os interessados em se aprofundar no tema procurem conhecer os fundamentos e desdobramentos dos estudos realizados pelo [Grupo Pafiu](#) (Patrones de Aprendizaje e Pesquisa y Formación Investigadora en la Universidad), da Universidade de Barcelona.

Durante o primeiro momento do debate foi abordada a questão da diversidade de abordagens que procuram conviver com as diferenças. Onde a aplicação de cada conhecimento depende muito das equipes, da lógica que é considerada entre os grupos, bem como das formações de cada docente que dão concretude a isso. De forma sintética, foram enfatizados pelo grupo convidado três temas: a psicologia da educação, a questão do diálogo e a decolonialidade. Outro tema importante levantado no *chat* da sessão foi a questão da interdisciplinaridade relacionada à formação de redes ativas.

“Um Curso de Especialização, não pode ignorar questões sobre desigualdades e iniquidades que existem na Saúde e na Educação, bem como a pobreza que existe no Brasil, a qual também resulta em falta de acesso às tecnologias atuais e, conseqüentemente, ao aumento de todo esse desequilíbrio”

Lembrando que a sessão é um espaço para que os participantes apontem sugestões e novas contribuições para o projeto do Curso de Especialização, Terezinha de Lisieux sugeriu algumas questões para reflexão: Quem educa o educador? Como é a formação do educador desses Cursos de Especialização e desses cursos que nós estamos colocando aqui como formação de formadores? E que formação seria essa nossa?

Para ela, não há respostas finais, mas questões a serem consideradas, como a visão de mundo que cada um tem. Um Curso de Especialização, não pode ignorar questões sobre desigualdades e iniquidades que existem na Saúde e na Educação, bem como

a pobreza que existe no Brasil, a qual também resulta em falta de acesso às tecnologias atuais e, conseqüentemente, ao aumento de todo esse desequilíbrio. “Então, a minha sugestão é que o Curso de Especialização e os educadores incorporem essa sensibilidade”, concluiu.

Jose Reinaldo Martinez, reafirmou que, quando falamos em ‘sujeito’, consideramos um sujeito inscrito em um contexto, no qual há, entre muitas outras coisas, diferentes etnias, gêneros e profundas desigualdades, e não de uma pessoa que funciona de forma isolada. “As diferenças e desigualdades que estão no contexto acabam se tornando parte dos sujeitos. Nesse sentido, é importante acompanhar as pessoas em processos individuais que são complexos porque existem particularidades, emoções, situações econômicas, histórias diferenciadas e personalizadas, que às vezes nos freiam e trazem obstáculos e que, talvez num contexto que gostaríamos de encaminhar para a igualdade, acabam nos enterrando ainda mais. Por isso é importante um olhar na pessoa e não no individualismo, um olhar na pessoa enriquecida pelo contexto”, defendeu.

**“As diferenças e desigualdades que estão no contexto acabam se tornando parte dos sujeitos. É importante um olhar na pessoa, mas não no individualismo, ou seja, na pessoa enriquecida pelo contexto”**

Como mediadora do debate, Tânia Celeste, chamou atenção para o fato de que não existe linearidade em nada desse mundo que, como um poliedro, tem várias facetas, nas quais vamos conformando as experiências que vivemos e as opções que fazemos. “O Curso Piloto trabalhou com algumas diretrizes, mas também com uma multiplicidade de abordagens metodológicas. Os comentários dos participantes pelo *chat* mobilizam diversas questões – currículo oculto, lembranças de Paulo Freire e polêmica sobre currículo, entre outras – todas muito bem-vindas para a continuidade desse trabalho e para a construção do Curso de Especialização, que se dará a partir deste Seminário”, lembrou.

“Não há expectativas de culminar esta sessão com caminhos correspondentes a estradas asfaltadas e delineadas. Há uma porta aberta para construir uma proposta possível, dentro daquilo que foi produzido, nas circunstâncias em que o projeto se desenvolveu, e

consultando diferentes materiais, agora acrescidos das questões, principalmente as ênfases, que estão sendo trazidas pelos participantes, nesta rica sessão ampliada de pesquisa do projeto”, concluiu Tânia Celeste, fazendo uma citação de Terezinha de Lisieux que, segundo ela, sintetiza a natureza do trabalho que está sendo realizado conjuntamente neste evento e, principalmente, nesta sessão que estamos encerrando “Somos seres sociais, políticos e economicamente condicionados por múltiplas determinações. Pensamos, refletimos, nos inquietamos. Somos um todo único, contraditório, desejante. Somos seres de escolhas e de buscas. Somos curiosos e instigados pelo saber e conhecer”.

“Somos seres sociais, políticos e economicamente condicionados por múltiplas determinações. Pensamos, refletimos, nos inquietamos. Somos um todo único, contraditório, desejante. Somos seres de escolhas e de buscas. Somos curiosos e instigados pelo saber e conhecer”

*(Terezinha de Lisieux)*

### **9.2.2. Plenária ‘As Redes em movimento: tecendo vínculos e estabelecendo possibilidades de interação’**

A segunda atividade da parte da tarde, buscou explorar possibilidades que pudessem contribuir para um formato potencial organizativo das iniciativas de desdobramento da Formação Docente, envolvendo as Redes, a Fiocruz, o Ministério da Saúde (Dege/SGTES), as instituições parceiras do Curso Piloto, dentre outros atores interessados no fortalecimento do tema da Formação Docente nas Escolas de Saúde. Foi uma sessão de ‘atores em ação’, pensando a formulação de espaços e processos que possam dar suporte a ações de desdobramentos da Formação Docente.

A sessão, que teve uma dinâmica muito participativa, começou com uma síntese das manifestações dos participantes sobre o tema das Redes e evoluiu com contribuições às ideias apresentadas ao longo dos dois dias e com propostas para projetos e movimentos que poderão dar concretude ao que foi formulado pelo conjunto de atores presentes (Quadro 2).

Quadro 2 – Síntese de análises e comentários dos participantes do Seminário de Compartilhamento

<p>Marcio Lemos Conass</p>	<p>“A maioria das Escolas não tem corpo docente próprio. Os professores são profissionais dos serviços”.</p> <p>“A prática docente precisa incorporar vários campos do conhecimento, na perspectiva da interdisciplinaridade”.</p> <p>“É preciso reforçar a tecnologia do acolhimento, do vínculo e da escuta qualificada”</p> <p>“É preciso pensar como essa prática docente pode contribuir técnica e eticamente para a diversidade de questões que o mundo do trabalho apresenta?”.</p>
<p>Vinício de Oliveira UFPR</p>	<p>“Ideias muito articuladas em redes... e nós estamos enfrentando um momento que precisamos disso. Temos desafios antigos e desafios novos impostos pela pandemia e isso muda a nossa prática docente e interfere no processo de trabalho docente, nos processos educativos e no perfil dos estudantes”.</p> <p>“É preciso união, fortalecimento da ideia de Redes. Espaço onde a gente possa encontrar apoio e crescer juntos e se fortalecer frente às dificuldades que chegaram junto com a pandemia”.</p> <p>“As necessidades estão atendidas pelo programa do Curso Piloto e nas questões apresentadas como bases para o Curso de Especialização”.</p>
<p>Ana Beatriz EPSJV/Fiocruz</p>	<p>“Importante pensar na formação docente para professores que atuam em todos os níveis de formações em saúde, inclusive dos técnicos que, aqui no Brasil, são de nível médio. Ou seja, docentes, em sua maioria técnicos, que nunca tiveram acesso a ações formativas no campo da pedagogia e nem podem avançar em pós-graduações <i>stricto sensu</i>, como forma de aprimoramento”.</p>
<p>Anna Paula IAM/Fiocruz</p>	<p>“Concordo com as recomendações para a formação de pessoal de nível médio”.</p>
<p>Rosa Souza RedEscola</p>	<p>“RedEscola como universo plural, diverso e complexo”.</p> <p>“Devemos reconhecer a existência de um problema e trabalhar nesse enfrentamento. Faz parte das metodologias traçar planos de ação, intervenção e enfrentamento. É preciso pensar em práticas colaborativas entre as Redes aqui representadas”.</p>
<p>Terezinha Valduga ESP-RS</p>	<p>“Movimento com foco na formação docente oportuno e necessário; de repente uniu um conjunto de sujeitos de diferentes lugares de fala”.</p> <p>“Aqui há um conjunto de pessoas que já compõem Redes. Logo, é articular a Rede das Redes”.</p>
<p>José Reinaldo UAB</p>	<p>“Riqueza do processo. Eu destaco a experiência vivenciada no Curso Piloto e celebro a ideia de se ter uma Rede das Redes. Um espaço Nacional, com a diversidade e a amplitude do Brasil, um espaço de diversidade e pluralidade. A UAB quer prosseguir nessa parceria”.</p>

<p>Maria Éilda ESP-RS</p>	<p>“Há um distanciamento entre as nossas concepções, as necessidades de saúde e as exigências formais para esses cursos em termos de titulação, em termos de currículo”.</p> <p>“É necessário fortalecer a identidade docente e a produção acadêmica do trabalho”.</p>
<p>Eliana Claudia Otero Coordenação do Projeto</p>	<p>“De que maneira as nossas Redes podem se transformar em um ator potente, para aproximar a formação, da qualidade da saúde no SUS como direito à cidadania?”.</p> <p>“Nós podemos trabalhar com problemas e não com disciplinas. Temos que reconhecer que isso é um desafio para nós”.</p>
<p>Marcele Paim ISC/UFBA</p>	<p>“Pensar formas de se colocar na agenda, de estar nos momentos de decisão, para que não aconteça o que muitas vezes acontece, de quando temos um problema, pensamos então em um curso para solucionar”.</p>
<p>Catharina Matos Soares ISC/UFBA</p>	<p>“Pensar na Rede como objeto de investigação”.</p> <p>“Elementos de conformação da Rede transcendem o individual. Envolve relações de solidariedade, envolve poder, envolve relações, envolve muita complexidade, envolve muito o social”.</p>

Fonte: Seminário de Compartilhamento

Segundo Tânia Celeste, o exercício realizado durante plenária refletiu o grau de envolvimento das Escolas com os serviços e sistemas de saúde, uma questão que foi parte integrante e transversal às formulações no Curso Piloto, mas que requer um protagonismo maior em um Curso de Especialização e em outras iniciativas futuras. Ela ressaltou que, nos aspectos pedagógicos, sobressaíram os temas do trabalho colaborativo, da interprofissionalidade, da diversidade e das Redes, como um caminho virtuoso de compartilhamento de experiências e de construções solidárias. E lembrou a ênfase dada à formação de professores das Escolas Técnicas, por conta de suas especificidades.

“Somos educadores implicados e nossos debates nessa plenária levantaram também aspectos relevantes do trabalho docente com seus fenômenos contemporâneos, com ênfase na pandemia de Covid-19, e que requerem um esforço diferenciado para ressignificar as práticas desses trabalhadores nessa conjuntura. Nesse sentido, ganha relevância o tema da conectividade relacionada ao ‘contemporâneo’, trazido por Bruno Olivatto”, afirmou, dizendo que essa discussão vem acompanhada da necessidade de ter o estudante como protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere à gestão de processos em Rede, ela destacou inúmeras manifestações de apoio e incentivo à construção de processos inovadores, potencializando estruturas existentes e ampliações permanentes de novos mecanismos.

Tânia também mencionou o Observatório de Políticas de Saúde do ISC/UFBA como um potencial colaborador em um processo de integração entre as Redes e seus projetos em colaboração. “O Observatório tem uma grande tradição na gestão de processos em Rede, incluindo vários segmentos das políticas de saúde e também a área de Trabalho e Educação no Brasil, congregando projetos em plataforma, com estímulos, mediações e diálogo entre os diversos grupos, através de temas relevantes, que permeiam as práticas e a produção de conhecimento na área de trabalho e educação”, completou.

Isabela Cardoso, diretora do Instituto de Saúde Coletiva da UFBA e coordenadora do Observatório, concordou que o formato de gestão do Observatório torna compatível o acolhimento a demandas de um projeto com o tema da Formação Docente e assumiu o compromisso de consultar o Conselho Deliberativo sobre essa possibilidade.

A relação das Escolas com a Gestão do Sistema e dos Serviços de Saúde ganhou centralidade com questões trazidas por Haroldo Pontes, representante do Conass. Segundo

“Essa aproximação [das Escolas com os gestores estaduais] precisa ser construída para além da retórica, criando mecanismos de planejamento integrado e abrindo espaços para que as Escolas dialoguem com os ‘não iniciados’ e participem desses processos de gestão institucional, conquistando apoios e construindo alternativas conjuntas para uma gestão voltada para responder às necessidades sociais”

ele, a interlocução das Escolas com as gestões estaduais é o caminho para aumentar o reconhecimento dessas Escolas e o conhecimento do potencial que elas têm, bem como de suas dinâmicas de trabalho por parte dos gestores, o que pode resultar em maior apoio por parte dos governos estaduais.

Haroldo, ressaltou que todos os participantes reafirmaram seu compromisso com as demandas sociais, destacando que a pandemia de Covid-19 revelou uma oportuna aproximação entre a ciência e a sociedade, e mostrou claramente que as Escolas e a gestão dos sistemas locais precisam

considerar esse fenômeno, para alinhar processos que estejam voltados para atender, de forma pertinente, os anseios da sociedade e as necessidades de saúde da população. “Essa aproximação precisa ser construída para além da retórica, criando mecanismos de planejamento integrado e abrindo espaços para que as Escolas dialoguem com os ‘não iniciados’ e participem desses processos de gestão institucional, conquistando apoios e construindo alternativas conjuntas para uma gestão voltada para responder às necessidades sociais”, enfatizou.

Na síntese do processo, Tânia Celeste convidou os presentes a formularem propostas e sugerirem encaminhamentos capazes de organizar pautas e criar espaços de interlocução com e entre as Redes, em torno da formação docente, mediante o compromisso institucional manifestado pelos participantes e a disposição de buscar estratégias para caminharem juntos em torno do tema.

Na sequência, Cristina Guilam, coordenadora geral de Educação da Fiocruz e coordenadora do Projeto, manifestou, em seu nome e em nome da VPEIC/Fiocruz, total apoio às discussões de aproximação das atividades dos projetos das Escolas com a sociedade, considerando as demandas da atual conjuntura e apoiando integralmente a diretriz trazida pelo Conass de investir na aproximação das Escolas com a gestão dos sistemas e dos serviços de saúde. A professora ressaltou que esse caminho de aproximação concreta com as demandas da sociedade também tem sido fortemente estimulado pela Capes, nos seus processos avaliativos.

Após a fala de Cristina Guilam, Tânia Celeste, voltou a lembrar que nos dois dias do Seminário, foi realizado um movimento amplo que trouxe uma enorme riqueza de ideias, debates e construção de possibilidades para o futuro. “O exercício da escuta e o debate desses dois dias, reafirmaram a potência das estruturas das Redes e a singularidade de cada uma delas, com suas diferentes missões. Mas fomos capazes de entender que a formação docente é um objeto comum que permite diálogo permanente entre elas. E há uma especificidade nesse objeto, capaz de mobilizar encontros e possibilidades”, salientou.

Para ela, o debate permitiu que os participantes olhassem as diversas faces da formação docente, a partir de diferentes lugares. “Essa era a nossa intencionalidade na organização

do Seminário: instigar os nossos colegas a fazerem um olhar mais ampliado para construir diálogos mais estruturados”, afirmou a professora. “Muitas sugestões foram dadas para o Curso de Especialização e foram absorvidas pela Coordenação do Projeto da Fiocruz, mas, mais do que isso, pensamos juntos no conjunto de Escolas e de Redes, com as quais a condução desse tema parece encontrar respaldo para muitas possibilidades políticas e pedagógicas”, prosseguiu.

Relembrando o processo de formação de professores que se instaurou na Abrasco<sup>39</sup> nos anos 80 e potencializou as bases iniciais da Reforma Sanitária Brasileira, Tânia ressaltou

“Aqui começamos um movimento em que os protagonistas são o conjunto das Redes. O meu convite é que os atores desse processo agreguem concretude ao movimento, sempre de forma articulada e compartilhada, cuidando para que ele não morra, não desande, não murche e não desimplique. Aqui estão presentes quatro Redes diferentes que reforçam as questões da diversidade e da potência, bem com a necessidade de construirmos pontes e diálogos”

o papel da formação de docentes como processo aglutinador, “Neste seminário, foi possível tratar, com vigor, a importância de que essa formação seja implicada com a melhoria da gestão do sistema de saúde e o aumento do reconhecimento do nosso trabalho pelos gestores”, disse.

Segundo ela, o evento mostrou que há um caminho de integração em torno desse objeto comum da formação de docentes a ser explorado pelas Redes. “Acreditamos na vida, acreditamos no SUS e acreditamos que o campo da Educação pode fazer intervenções importantes para melhorar a formação e o trabalho docente”, enfatizou.

De acordo com Tânia, a pandemia trouxe a problemática do trabalho docente e esse pode ser um elemento aglutinador importante para produzir os consensos necessários e para fazer atuações pertinentes em Rede, com a itinerância de protagonismos, explorando as vocações das Escolas e das Redes e produzindo circularidade em torno desse tema transversal. “Aqui começamos um movimento em que os protagonistas são o conjunto das Redes. O meu convite é que os atores desse processo agreguem concretude

---

<sup>39</sup> Associação Brasileira de Saúde Coletiva

ao movimento, sempre de forma articulada e compartilhada, cuidando para que ele não morra, não desande, não murche e não desimplique. Aqui estão presentes quatro Redes diferentes que reforçam as questões da diversidade e da potência, bem com a necessidade de construirmos pontes e diálogos”, concluiu, ressaltando a manifestação de acolhimento por parte do Observatório do ISC/UFBA.

Aos que perguntaram sobre o encaminhamento do Curso de Especialização, de continuidade à formação de docentes, em projeto mais expansivo, Tânia Celeste informou que o mesmo será encaminhado ao Ministério da Saúde, como parte desse projeto em andamento e que a possibilidade de novos desdobramentos mediante apreciação foi manifestada pela diretora adjunta do Deges/SGTES, Musa Denaise no primeiro dia do Seminário. Além disso, temos a manifestação de apoio à continuidade de todos os parceiros que estiveram conosco no Curso Piloto, e todas as que registramos neste evento.

Para finalizar, Tânia Celeste lançou um desafio aos participantes do evento: de que, em 18 a 24 meses, seja planejada e realizada uma Mostra de Formação Docente, e que, ao longo desse caminho, seja construída uma lógica de interlocução entre todas as Redes, como concretização do processo iniciado no Seminário.

Em sua mensagem final, Haroldo Pontes, do Conass, lembrou que as escolas estaduais, em quase sua totalidade, não têm quadros docentes e que essa atividade é realizada por profissionais das Redes de Atenção e de Gestão. E contou que, ao realizar recentemente seminários regionais com as Escolas sobre o tema da Educação Permanente, houve muito estranhamento com a proposta de discussão da gestão do sistema, com preferência a discutir Educação e Saúde. “Essas duas questões mostram o quanto é importante que a discussão da Formação Docente inclua, com clareza, uma aproximação das Escolas com a Gestão, comprometendo-se com essa vertente na interlocução com a Assembleia de Secretários Estaduais, quando isso se tornar oportuno”, reiterou.

Encerrando sua participação, Gustavo Figueiredo, manifestou sua alegria por ter participado do projeto que está terminando, principalmente porque foi realizado com muito êxito, em um momento tão delicado como esse que estamos atravessando. “Ver um movimento se propor a articular Redes, articular em coletivo, enfrentando uma lógica

neoliberal individualizante, meritocrática, gerencialista e performática é muito gratificante”, expressou

Relembrando os primórdios desse Projeto de Formação de Docentes da Fiocruz e comemorando o êxito alcançado, a coordenadora do *Lato Sensu* e da Escola de Governo Fiocruz, Isabela Delgado, propôs uma reflexão de que, para além das inversões político pedagógicas, o trabalho em Rede também pode produzir a integração/formação entre os diferentes, em torno de temas comuns; e isso, segundo ela, é muito relevante.

Cristina Guilam iniciou sua fala de encerramento dando apoio às ideias trazidas por Haroldo Pontes. Ela reafirmou o compromisso de articular discussões da Educação, que sejam de interesse para a Gestão. Segundo ela, a dissociação entre a Gestão e a Academia é bastante indesejável. “A fala científica não pode estar dissociada de quem, em última análise, é o nosso público alvo”, disse a coordenadora. “Estamos diante de uma pandemia e nossos cientistas responderam, com compromisso e competência, às demandas da sociedade com uma agilidade antes não imagináveis, e com posturas pertinentes e acolhimento por parte da população”, completou.

Para Cristina, a ideia de ‘movimento’, trazida por Tânia Celeste, é perfeita para ilustrar a possibilidade das questões que foram levantadas e que devem se somar e se realimentar mutuamente, num movimento importante para a Educação. Segundo ela, as questões de acesso e o conjunto de temas que envolve essas questões também devem estar presentes na formação de nossos docentes, cujos resultados podem ser potencializados com iniciativas em Rede.

Em suas palavras finais, em nome da Fiocruz, Cristina Guilam não escondeu seu entusiasmo com os debates realizados no evento e com todos os parceiros dispostos a prosseguir nessa jornada. Saudando, mais uma vez, as questões sobre a aproximação entre academia e serviços trazidas por Haroldo Pontes, como membro do Conass, ela se colocou à disposição para apoiar desdobramentos que esse coletivo considerar pertinente. “Eu vejo com muita alegria os encaminhamentos propostos e assumo, em nome da VPEIC, o compromisso de dar andamento a eles. A Fiocruz se dedicará a realizar essas articulações institucionais, contando com todos os parceiros”, concluiu.



## 10. Curso de especialização ‘Formação e trabalho docente na saúde’

O programa do curso de especialização ‘Formação e trabalho docente na saúde’ é parte da produção vinculada ao projeto [‘Formação Pedagógica de Docentes na Fiocruz: em busca de um modelo com novos padrões de ensino-aprendizagem para as escolas de saúde’](#) (TED-192-2017), celebrado entre a Fiocruz e o Ministério da Saúde, que trata da formação de docentes da Fiocruz e de outras instituições dedicadas à formação de profissionais de saúde, notadamente aquelas vinculadas à Rede Brasileira de Escolas de Saúde Pública (RedEscola), à Rede de Escolas Técnicas do SUS (RET-SUS), à Rede Nordeste de Formação em Saúde da Família (Renasf) e às Escolas da Câmara Técnica do Conass.

Vale ressaltar que os conteúdos e metodologias sugeridas poderão e deverão ser reorganizados em propostas metodológicas alternativas, de acordo com o contexto, a instituição que abrigue o comando da proposta e até mesmo a característica do corpo docente que estiver envolvido com o seu desdobramento. Por essa razão, esta proposta não incluiu componentes mais detalhados exigidos em um programa formal de curso – frequência, processos e instrumentos de avaliação etc. –, estando, portanto, centrada nas dimensões metodológicas e de conteúdo, produto da experiência vivenciada.

Também é importante destacar que o modelo de formação apresentado – assentado na relação ensino-pesquisa, vivenciado em práticas colaborativas e avaliado em seu potencial para constituir-se em ferramenta de apoio para o desenvolvimento do SUS – supõe, para sua efetivação, o compartilhamento e a estreita colaboração do Ministério da Saúde e da Fiocruz com as redes parceiras, com vistas à construção conjunta de um programa pedagógico flexível, que valorize a diversidade de suas experiências na interface educação e seus campos específicos de atuação na saúde.

Para a elaboração desta proposta síntese foram consideradas as seguintes fontes:

- As diretrizes oficiais do Ministério da Educação (MEC) e da Fiocruz, refletidas no Plano de Desenvolvimento Institucional da Educação da Fiocruz PDIE) 2021-2025;

- Os resultados das pesquisas qualitativa e quantitativa realizadas com professores e alunos dos cursos lato sensu de diversas unidades da Fiocruz;
- A avaliação, reflexão sistematizada, sugestões e recomendações dos alunos/docentes participantes, bem como as avaliações processuais realizadas pelos integrantes da equipe coordenadora do projeto e do Curso Piloto;
- A vivência das conjunturas sanitária, científica, social, política, econômica e tecnológica provocada pela pandemia do Covid-19 e suas implicações nas práticas educativas do ensino superior em geral e, em especial, no âmbito do Lato Sensu da Fiocruz e no Curso Piloto;
- As experiências exitosas e necessidades dos participantes das Redes de Ensino em Saúde nacionais;
- As conclusões do [Seminário de Compartilhamento das Bases Político Pedagógicas para Formação Docente em Saúde](#); e
- O diálogo entre a experiência produzida e os referenciais teórico-metodológicos orientadores da proposta e refletidos na bibliografia do curso ([ANEXO 9](#)).

## 10.1. Bases político pedagógicas e metodológicas

A elaboração dessa proposta parte das diretrizes institucionais expressas no [Plano de Desenvolvimento Institucional da Educação da Fiocruz \(PDIE\) 2021-2025](#), sempre vinculadas aos interesses do SUS, e considera inúmeros fatores decorrentes da formulação de estratégias para enfrentamento dos problemas concretos vivenciados nos cursos ofertados pela Instituição desde o início da pandemia em 2020, especialmente aquelas relacionadas ao ajuste de projetos originalmente presenciais a formatos remotos que, por sua natureza, demandam forte articulação com os setores de tecnologia e informação, preparo docente para lidar com plataformas digitais e novos procedimentos formais on-line para processos seletivos, de inscrição e acompanhamento.

Nesse contexto, o reconhecido problema de carência da formação docente na área da Saúde ganhou novos contornos, face aos desafios postos no debate entre metodologias e novas tecnologias no campo da Educação, com significativos efeitos sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, a permanente ancoragem das práticas acadêmicas da FioCruz no tripé ensino-pesquisa-extensão, trouxe para esta proposta insumos importantes decorrentes da investigação qualitativa desenvolvida com docentes e alunos da Instituição, no que se refere à identificação de macroproblemas vivenciados pelos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, as categorias-chave identificadas nos discursos de docentes e alunos referentes à identidade, trabalho e formação, trazem um conjunto de questões a serem exploradas e aprofundadas à luz de diferentes experiências, saberes e disciplinas, dentre as quais:

- A complexidade e heterogeneidade dos objetos e objetivos dos seus processos formativos no âmbito dos cursos e das pesquisas e o fato de serem historicamente situados na sociedade brasileira, o que implica fundamentalmente a não neutralidade da visão da educação e do seu papel político e social, enquanto instituição formadora de quadros para o desenvolvimento da ciência, do SUS e da saúde da população brasileira;
- O reconhecimento de que os processos pedagógicos vão além dos mecanismos reprodutores e homogeneizadores do saber e do conhecimento, contribuindo para a apreensão e aprendizagem de forma não hegemônica através da crítica, criatividade e formação cidadã.
- O entendimento de que a Educação e a Saúde são campos de conhecimento e de práticas sociais, indissociavelmente ligados, pautados na compreensão do contexto histórico-social, na explicação e enfrentamento dos problemas, políticas e práticas em saúde, com a colaboração das ciências em geral, e em especial das ciências humanas e sociais, das artes e da comunicação”.
- A concepção de que pesquisa e trabalho são considerados como princípios educativos, face à indissociabilidade dos processos formativos com a produção de conhecimentos, bem como com o mundo do trabalho, articulados e orientados para as necessidades de trabalhadores, gestores e usuários atuantes no SUS e do modelo de atenção e gestão em saúde;

- A participação, democratização, colaboração, interdisciplinaridade, disseminação de conhecimentos enquanto conceitos ancorados na pesquisa produtora de conhecimentos, na cooperação e na absorção de novas tecnologias em parcerias, redes e outras práticas colaborativas e renovadoras, que possibilitam a capilarização e ampliação da oferta e dos resultados, ao tempo em que integram diferentes culturas de formação e formatação de programas com horizontalidade e alcance nacional e internacional;
- A compreensão da avaliação como princípio estruturante e estratégico para as mudanças dos sujeitos, dos currículos, das práticas profissionais e da Instituição;
- A educação ser considerada em seu caráter interdisciplinar em que se assume a potência das interações entre a cultura, psicologia e artes, analisando as imbricações da Arte e dos direitos humanos na educação, em particular no enfrentamento e superação dos problemas referentes às questões sociais, raça, etnia, gênero, e sexo, entre outros aspectos da prática social brasileira;
- O caráter conscientizador do trabalho docente por meio das discussões sobre a Formação para o Trabalho em Saúde no Brasil, com suas raízes e bases históricas, os ciclos de transformações socioeconômicas e seus principais impactos no mundo do trabalho e nas atividades educativas.
- A educação como um processo crucial no âmbito da Reforma Sanitária brasileira, em suas relações com a educação na saúde e com as Redes de Ensino em Saúde, aqui entendida como espaço de organização e diálogo das práticas pedagógicas entre docentes e com os movimentos sociais.

A proposta, portanto, parte da premissa de que um curso de especialização voltado para a formação e trabalho docente na Saúde deve favorecer processos que promovam mudanças nas práticas de formação tradicionalmente legitimadas, particularmente em relação a quatro grandes desafios e suas implicações: o deslocamento da centralidade dos saberes dos professores para as necessidades de aprendizagem dos estudantes para agir em um mundo em transformação; a necessária coerência entre os propósitos do curso e os processos que ele próprio institui por meio de um diálogo fértil entre teoria e prática; a polarização entre a abordagem crítica dos conteúdos e as metodologias ativas

de ensino aprendizagem; e a distância entre os processos formativos das Escolas de Governo e Escolas de Saúde e as demandas das esferas de gestão e de controle social para fazer face aos desafios vivenciados no cotidiano do SUS.

As diretrizes institucionais, as experiências e desafios vivenciados no Curso Piloto e as sugestões advindas do processo avaliativo e do Seminário de Compartilhamento sugerem que o planejamento do curso deve:

- Examinar uma multiplicidade de abordagens a serem contemplados em itinerários formativos flexíveis a partir de estudos e investigações baseados nas estratégias pedagógicas/metodologias de ensino aprendizagem durante o curso, tais como: aprendizagem significativa, ensino-aprendizagem baseado em problemas, construtivismo, educação permanente em saúde, educação politécnica, pedagogia crítica e emancipatória, complexidade e multirreferencialidade;
- Considerar que a educação é força motriz para suscitar processos contra hegemônicos e de ação coletiva. Isso implica estudos sobre a importância das Redes como espaço de organização e diálogo das práticas pedagógicas entre docentes e com os movimentos sociais;
- Valorizar a produção do conhecimento, o trabalho docente, estudos críticos e reflexivos sobre o ensino aprendizagem e seus aspectos metacognitivos, no contexto político social e cultural das políticas públicas e sociais, da educação e da saúde no país;
- Partir das experiências da vida cotidiana dos docentes e estudantes para organizar conteúdos e práticas. Conjugando a aprendizagem pela experiência, aprendizagem significativa e a pedagogia da autonomia, integrada à produção do conhecimento, com os desafios e contradições do seu contexto singular em relação às condições sociais brasileiras;
- Adotar processos pedagógicos que levam em conta os diferentes perfis docentes, suas singularidades, diversidades, e percepção do outro e de si;
- Favorecer a identificação de problemas ou desafios que operam como disparadores para a produção de uma iniciativa educacional problematizadora, orientada

para o enfrentamento de questões relevantes para a docência em saúde, em diálogo com a perspectiva de outros atores, também envolvidos e interessados nos campos de conhecimento ou de práticas sociais e de saúde;

- Utilizar problemas a serem pesquisados ou trabalhados em movimento integrado e sem segmentação de conteúdos e procedimentos. Nesse sentido, os encontros serão ancorados na pedagogia da conectividade cultural, em que as presenças física, individual e coletiva podem acontecer intercaladas / integradas a encontros e reuniões, fóruns produtores de saberes e conhecimentos em que todos os sujeitos ensinam e aprendem integradamente;
- Reconhecer que a abordagem dos problemas e do referencial cultural dos sujeitos aprendentes são ponto de partida e base para uma pedagogia que respeita os saberes do outro e as trocas dialógicas. Nesse sentido, o diálogo deve levar à busca dos determinantes dos problemas, em suas múltiplas dimensões, reconhecendo-se suas bases históricas e contextuais;
- Considerar a pesquisa como o pilar fundamental em que a produção de conhecimento se articula em todos os níveis, processos e procedimentos ao ensino e à abordagem de problemas concretos da Saúde, sempre que possível, no âmbito da territorialidade. Daí a importância de se articularem processos educativos com iniciativas de pesquisa, extensão e cooperação social, ao tempo em que se constroem processos de aprendizagem com enfoque integral que fortaleçam os valores do SUS;
- Orientar-se pelas perspectivas das práticas dialógicas e do trabalho colaborativo, da interprofissionalidade e interdisciplinaridade nos processos de ensino aprendizagem, provisão e organização do cuidado em saúde;
- Analisar os aportes teóricos das diferentes metodologias de ensino aprendizagem de forma reflexiva e crítica, buscando suas raízes, alcances e limites e buscar a coerência entre as proposições metodológicas e práticas concretas do trabalho educativo;
- Favorecer a inclusão digital por meio da ampliação do acesso e uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) para fins da concretização do ensino híbrido

ou remoto, bem como o uso de comunidades virtuais de aprendizagem por meio das variadas plataformas de comunicação e troca de informações; e

- Ampliar a adoção da metacognição enquanto estratégia associada à identificação das fortalezas e fragilidades no processo de aprender e os diferentes estilos de aprendizagem de cada um dos sujeitos da relação pedagógica. Reconhecer que os sujeitos que ensinam e que aprendem são influenciados por fatores pessoais e contextuais, sendo importante trabalhar com a regulação intrínseca da aprendizagem para desenvolver autênticas atividades cooperativas.

## 10.2. Objetivos do curso

### *Objetivo geral*

Contribuir para o desenvolvimento das práticas de cuidado, educação e gestão do SUS por meio da adoção de práticas pedagógicas democráticas, inclusivas e participativas nos cursos *lato sensu* na saúde desenvolvidos na Fiocruz e em Escolas de Saúde das Redes parceiras de formação.

### *Objetivo específico*

Aperfeiçoar as práticas pedagógicas de docentes de cursos *lato sensu* da Fiocruz e das Escolas de Saúde das Redes parceiras de formação por meio da reflexão crítica assentada em aportes teórico-conceituais nos campos da educação/ensino-aprendizagem e da apropriação de novas ferramentas didático pedagógicas em contextos presenciais e virtuais.

## 10.3. Núcleos temáticos

### *Formação, trabalho e identidade docente (50 horas)*

A formação docente no contexto institucional; identidade, trabalho e formação docente como categorias no campo da educação na saúde; condições de trabalho, processos de trabalho, tecnologias e prática docente; alternativas metodológicas na formação didático pedagógica no campo da saúde. Dimensões relacionais e trabalho colaborativo em equi-

pes interdisciplinares e multiprofissionais. Aprendizagem significativa e uso de disparadores para a viabilização de processos coletivos de construção do conhecimento. A espiral construtivista. Problema como categoria propulsora da aprendizagem e articulação de saberes. Dispositivos pedagógicos. Cenários de aprendizagem. Avaliação formativa e contratualização como dispositivos pedagógicos em percursos formativos singulares.

### ***Sujeitos, subjetividades, padrões de aprendizagem, teorias de aprendizagem e metacognição (36 horas)***

Psicologia da educação; percepções de espaço-tempo para o sujeito contemporâneo; metacognição e o aprender a aprender; padrões de aprendizagem: componentes e vínculos direcionais; orientação motivacional, estratégias de regulação e processamento na aprendizagem; diretrizes de ações formativas baseadas em padrões de aprendizagem; fortalezas, debilidades e desafios/compromissos docentes com base no modelo de padrões de aprendizagem.

### ***Educação como prática social e histórica (30 horas)***

Contribuições das Ciências Sociais e Humanas para formação e o trabalho docente. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo; aportes da pedagogia da esperança; hegemonia, contra hegemonia e conscientização de educadores/as; políticas públicas de educação; movimentos educacionais e histórico da formação de professores; educação e desigualdades no mundo contemporâneo; educação transformadora, formação política e cidadania crítica.

### ***Formação e trabalho em saúde no Brasil (24 horas)***

Perspectiva histórica e interconexões com a reforma sanitária brasileira; formação para o trabalho em saúde no Brasil; aspectos históricos e projetos estruturantes da face pedagógica do Sus; redes como espaço de organização e diálogo das práticas pedagógicas entre docentes e com os movimentos sociais; ciclos de transformações socioeconômicas e seus principais impactos no mundo do trabalho e nas atividades educativas no campo da saúde.

### ***Avaliação e planejamento educacional e curricular (30 horas)***

Currículo e a dinâmica de percursos formativos. Currículo prescrito, planejado vivenciado e avaliado. Seleção de conteúdos de aprendizagem e metodologias de ensino-aprendizagem. Avaliação e currículo. Processos de mudança curricular; movimentos e tendências no campo da saúde. Currículo explícito e oculto. Currículo orientado por competência; Currículo e identidade.

### ***Educação profissional, educação permanente e educação popular em saúde (30 horas)***

Aspectos históricos e bases conceituais da educação permanente, da educação profissional e da educação popular em saúde; experiência brasileira da educação permanente em saúde como política pública, avanços e dificuldades; a potência da educação permanente como ferramenta de transformação das práticas, políticas e gestão dos serviços públicos de saúde; revisões e perspectivas da política de EPS e a proposta de construção de indicadores.

### ***Mediações socioculturais, tecnologias e conectividades na educação contemporânea (30 horas)***

Comunicação, conectividades e ensino remoto; cibercultura e educação na era das redes sociais; pedagogias da conexão; práticas educativas e tecnologias digitais em rede; autoria do professor e desenho didático; educação e mediação online; tecnologias alternativas no processo de aprender e ensinar na modalidade a distância (*e-learning*) e presencial (*b-learning*); recursos educacionais, materiais didáticos e ferramentas digitais para o uso pedagógico; processos de aprender e ensinar nas modalidades remota, a distância e presencial.

### ***Produção do conhecimento, investigação em serviço e educação pela pesquisa (40 horas)***

Elementos chave na compreensão do trabalho como espaço de produção de conhecimento. Interseções entre ensino, pesquisa e trabalho. Protagonismo dos sujeitos na reflexão crítica sobre a realidade e construção de perguntas pertinentes para a produção

de conhecimento relevante. Elaboração e experimentação de hipóteses diante da reflexão crítica sobre o saber sistematizado da ciência. Sistematização da experimentação, análise, avaliação e abertura para novas hipóteses e produções de saber. Pesquisa de intervenção, pesquisa-ação, Investigação-ação-participação.

### ***Interseções entre culturas, psicologia e artes (20 horas)***

O caráter interdisciplinar da educação e a potência das interações entre a cultura, a psicologia e as artes; sujeitos e subjetividades nos espaços/tempos contemporâneos; liberdade, criatividade e imaginação na produção sócio-histórica da diversidade cultural; decolonialidade e o cotidiano na sala de aula: etnografia como possibilidade nos debates sobre preconceito, gênero e raça; a alteridade nas condições de educadores e educandos; decolonialidade e racismo: a produção de vidas vulnerabilizadas; gênero e sexualidades ancoradas no feminismo e na teoria *queer*. uma análise da produção dos corpos que interessam.

Considerando-se a carga de 360 horas de um curso de especialização, sugere-se a destinação de 50 horas para elaboração de trabalho de conclusão de curso e 20 horas dedicadas ao longo do curso para práticas de avaliação formativa e de avaliação de curso.

## 11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Se é verdade que o gênero humano, cuja dialógica cérebro/mente não está encerrada, possui em si mesmo recursos criativos inesgotáveis, pode-se então vislumbrar para o terceiro milênio a possibilidade de nova criação cujos germes e embriões foram trazidos do Século XX: a cidadania terrestre. E a educação, que é ao mesmo tempo transmissão do antigo e abertura da mente para receber o novo, encontra-se no cerne dessa nova missão”

*Edgar Morin, em ‘Os sete saberes necessários à educação do futuro’*

Na etapa final dos projetos sempre nos perguntamos se esse é mesmo um ponto de chegada. No caso deste projeto, quando mergulhamos na retrospectiva da produção e podemos recuperar um panorama rico, instigante e cheio de reconstruções e recomeços como foi a realidade da iniciativa, bem como nas opções pedagógicas, metodológicas e políticas adotadas em seu desenvolvimento, percebemos, com muita clareza que o ponto não foi de chegada, mas de possibilidades de novos caminhos, por meio das inúmeras portas abertas para o futuro.

No início, estava muito claro que o professor da saúde tinha uma singularidade e que o propósito do projeto era construir um modelo de formação que atendesse ao objetivo de dotar o docente da Fiocruz de uma formação pedagógica que respondesse à real e reiterada necessidade desses profissionais e das instituições formadoras da área da saúde, as quais, em sua maioria, têm professores formados nas suas profissões de origem, sem a formação pedagógica essencial ao exercício da sua atividade docente. E o produto dessa experiência atenderia a essas expectativas formuladas pelo projeto que seria então compartilhado com as Escolas das Redes parceiras da Fiocruz e da SGTES do Ministério da Saúde.

Múltiplos caminhos foram construídos ao longo de mais de três anos dessa experiência, abrindo estradas para o novo, valorizando a história e olhando para o presente e o futuro como desafios para a construção de vivências e experiências que fizessem sentido em um modelo pertinente e consoante com os objetivos traçados.

Desde os primeiros momentos duas grandes frentes foram valorizadas: a construção de consensos e a busca de parcerias. Compartilhando sonhos, dúvidas e conhecimentos, as equipes foram se ampliando em torno da temática da formação docente e, a cada compartilhamento, se recortavam novos temas e novos universos eram construídos, com novos aportes e referenciais, tecendo mosaicos de possibilidades e fazendo da diversidade um dos pilares de inúmeras atividades.

O conjunto das Unidades da Fiocruz proporcionou a convivência de múltiplos perfis de práticas e identidades docentes, trazendo para o debate diferentes culturas com suas correspondentes formas de atuação, o que estimulou os formatos que valorizam o diálogo e a parceria, mecanismos muito adotados pela área de saúde, onde o trabalho coletivo e interdisciplinar se impõe.

Ao trazerem indicativos de temas e de grandes recortes, as pesquisas foram contribuindo para as escolhas teóricas, metodológicas, de conteúdos e de políticas, a serem incorporadas no Curso Piloto como um lugar de múltiplas experimentações.

A diversidade também estava representada pelos eixos eleitos como guias de todas as atividades. E os consensos das sucessivas reuniões indicaram formatos de convivência que dialogavam com os eixos, mediados por conteúdos e métodos que buscavam coerência com as bases de organização do projeto, representadas pelas pesquisas, as revisões de literatura e as reuniões que se sucederam com atores institucionais da Fiocruz, de outras Universidades brasileiras e dos parceiros do Nutes da UFRJ e da Universidade Autônoma de Barcelona.

No início de 2019, a Oficina de Consensos permitiu reunir conhecimentos coerentes com os eixos, com documentos apresentados pelos próprios autores e debates com especialistas, que inspiraram a elaboração, por Gustavo Figueiredo, de um diagrama, o qual, com arte e beleza, representou a matriz de síntese das discussões e indicou, graficamente, os caminhos que deveriam ser seguidos nas etapas subsequentes.

Até então, o Curso Piloto presencial era o desafio de modelo a ser buscado e testado, de acordo com o quadro teórico metodológico de referência e os resultados das pesquisas quali e quanti que se seguiriam ao longo do ano de 2019. Todos eles alimentando

as arquiteturas que dariam sustentação e concretude ao programa, coerente com as bases consensuadas e os eixos estabelecidos desde a sua origem: 'aprendizagem significativa/metodologia ativa', 'sociologia da educação' e 'padrões de aprendizagem'. Os Seminários Satélites do curso presencial retratariam a integração entre as Unidades da Fiocruz, por afinidade de suas produções, dando vida às articulações e à interdisciplinaridade no interior da Escola de Governo da Fiocruz, com potencial de audiência para a comunidade interna e para uma interlocução organizada com as Redes de ensino parceiras.

Em março de 2020, uma mudança radical foi imposta às instituições, às pessoas e à vida em todo o planeta, com a chegada da Covid-19, que arguiu o instituído e pediu revisões das formas de viver, caminhar com a vida, ensinar e aprender. Era necessário refletir rapidamente sobre os que estávamos vivenciando, nesse laboratório ampliado onde a incerteza era a tônica da nova vida.

A equipe do projeto sentiu a necessidade de parar, ponderar, perceber o que estava acontecendo e para onde estava caminhando. Buscou-se, então, ouvir autores que escreveram de forma sólida sobre o fenômeno da incerteza, a sensação mais forte sentida pela sociedade depois de decretado o isolamento social, cuja consequência para o projeto foi o cancelamento oficial do Curso presencial. Nesse sentido, Edgard Morin<sup>41</sup> foi exemplar em seu conselho de que não se deve ser realista no sentido trivial de adaptar-se ao imediato, nem irrealista no sentido trivial de subtrair-se às limitações da realidade, mas que importa ser realista no sentido complexo de compreender a incerteza do real, saber que há algo possível ainda invisível no real e que é preciso saber interpretar a realidade antes de reconhecer onde está o realismo. (p.85).

As muitas leituras de reflexão desse autor, a observação atenta do que estava sendo vivenciado quanto à não definição da temporalidade dos fenômenos que se fizeram presentes no dia-a-dia, no pós-pandemia, e a chegada das medidas de isolamento social ao interior das instituições de ensino como a Fiocruz tornaram evidente, pelo Plano de Contingência da Instituição, que estavam dados os elementos para construir uma outra

---

<sup>41</sup> MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à Educação do futuro. Ed. Cortez. S.Paulo; Brasília D.F: UNESCO. 2001.

alternativa de programa para o Curso Piloto, na modalidade a distância. Com a devida aquiescência do Ministério da Saúde, teve início, de forma concreta, o processo de elaboração da nova proposta metodológica do Curso, com mudanças significativas em relação ao projeto inicial. E mais uma vez foram importantes as contribuições de Morin com elementos da ecologia da incerteza: “a ação é decisão, escolha, mas é também uma aposta. E na noção de aposta há a consciência do risco e da incerteza” (p. 86); “a ecologia da ação é, em suma, levar em consideração a complexidade que ela supõe, ou seja, o aleatório, acaso, iniciativa, decisão, inesperado, imprevisto, consciência de derivas e transformações” (p.87).

Com essas e outras reflexões, estava tomada a decisão de respeitar a construção do programa do curso presencial, adotando, no entanto, estratégias pedagógicas diferentes, que indicaram a alternativa de segmentação de módulos temáticos e conceituais referenciados nos eixos estabelecidos, e agregaram uma importância singular a um quarto módulo temático sobre avaliação de caráter prospectivo.

Mas estava claro para a equipe do projeto que a terminologia de módulo não se aplicava mais aos formatos adotados, com os trabalhos de pesquisa, a interação com o conhecimento e a intencionalidade do processo educativo que estava sendo construído e que falava muito mais da linguagem de movimentos, como conjunto de ações que mobilizam, aglutinam, incluem, produzem compartilhamentos e favorecem a organização em redes. Isso levou à decisão de estruturar o novo modelo de curso piloto em quatro movimentos nos quais se buscavam as sinergias provocadas pelos enlaces, respeitando as especificidades de cada contribuição.

Na construção do novo modelo de curso, não foram descartados o valor da interação ensino/pesquisa, a noção de diversidade, a relação do trabalho com a educação, a importância da ciência e, principalmente, a noção de não neutralidade da educação. E se, em algumas atividades a ênfase foi dada ao aprimoramento da capacidade de atuação do professor por caminhos contemporâneos e de valorização do sujeito, com métodos atuais de abordagem da educação e da aprendizagem significativa, em momento algum foi descuidada a importância primordial do estudante no processo educativo, e fonte inesgotável de uma busca humana e solidária necessária, à educação do presente e do futuro.

Uma atenção especial foi dispensada aos conteúdos da comunicação e informação com ênfase no fenômeno da cibercultura. Uma vez que o contexto que estamos vivendo parece exigir do professor e da Escola uma postura mais ativa e mais contemporânea, o projeto procurou estimular uma diversidade de alternativas de necessária incorporação pela Escola. Com o avanço da pandemia e a crescente intensidade dos debates a respeito dos déficits comunicacionais existentes nas instituições educativas e na formação dos professores, o tema tornou-se ainda mais relevante e ganhou destaque no Seminário de Compartilhamento, quando a palestra sobre as ‘pedagogias das conexões’ enfatizou a ideia de que os professores podem e devem se habilitar para serem autores de produtos culturais – *podcasts*, vídeos autorais, web séries e mapas conceituais, entre outros – que utilizem uma linguagem mais próxima do estudante da contemporaneidade.

O momento de pandemia também revelou com ainda mais nitidez para o mundo as diversas expressões das desigualdades existentes na sociedade, deixando claro o papel da educação nas instituições públicas de saúde. Nesse sentido, o projeto do curso piloto buscou valorizar o tratamento de questões relevantes em torno das temáticas relacionadas às ciências humanas e sociais, que exigem um fazer pedagógico de características singulares relacionados à relação das instituições com os sistemas de saúde e a sociedade, mediadas pela atuação do professor.

Vale destacar que o processo de abertura de todo o segundo movimento para a comunidade das redes brasileiras de formação em Saúde, que integraram os objetivos desse projeto, chamou a atenção da área de Cooperação Internacional da Fiocruz, que apoiou a expansão da oferta educativa para as Redes Internacionais de Formação em Saúde Pública e de Escolas Técnicas de Saúde, numa iniciativa que contemplou 60 participantes estrangeiros, de instituições da América Latina, da África e da Europa, e abriu caminhos para novas formas de interação.

O movimento que entrelaçou as estratégias educativas do projeto, nesse momento específico, incluindo as comunidades das redes nacionais e internacionais e os alunos do Curso Piloto, produziu um efeito de reconhecimento da importância dessa temática pelos diversos atores em ação nas múltiplas atividades realizadas, abriu uma porta de continuidade de trabalhos colaborativos e em Rede, noção que amparou a condução de todos

os movimentos, e convergiu para uma declaração de intencionalidade de muitas instituições presentes no Seminário de Compartilhamento. A entrega de um programa formulado para um Curso de Especialização, abre a possibilidade de reunir os atores que impulsionaram as propostas e atividades deste primeiro projeto, aí incluídos o Ministério da Saúde, a Fiocruz, o Nutes da UFRJ e a Universidade de Barcelona, acrescidos do Conass, que teve representação expressiva em atividades estratégicas anteriores, e de algumas Universidades que se manifestaram nos eventos de integração.

Dessa forma, é possível considerar que o modelo previsto nas tratativas iniciais do Projeto está perfeitamente delineado neste relatório, com mais de uma alternativa passível de ser adotada em matéria de continuidade, com a desejável reunião de atores ativos desse projeto inicial, todos dispostos a prosseguir com novos desafios.