

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE ENFERMAGEM
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ÁREA DA SAÚDE: ENFERMAGEM**

**PERFIL DOS TUTORES DO CURSO DE FORMAÇÃO
PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ÁREA DA
SAÚDE: ENFERMAGEM, MODALIDADE EAD**

Juliana Gonçalves Silva de Mattos

Belo Horizonte
2012

Juliana Gonçalves Silva de Mattos

**PERFIL DOS TUTORES DO CURSO DE FORMAÇÃO
PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ÁREA DA
SAÚDE: ENFERMAGEM, MODALIDADE EAD**

Trabalho apresentado ao Curso de Especialização em Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área da Saúde: Enfermagem – CEFPEPE, da Universidade Federal de Minas Gerais, Pólo Uberaba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Prof^ª. Mestre Valda da Penha Caldeira.

Belo Horizonte
2012

Mattos, Juliana Gonçalves Silva de.
M435p Perfil dos tutores do curso de formação pedagógica em
educação
profissional na área da saúde: enfermagem, modalidade
EAD
[manuscrito]. / Juliana Gonçalves Silva de Mattos. –
Uberaba: 2012.
51f.

Orientadora: Valda da Penha Caldeira.
Monografia apresentada ao Curso de Especialização em
Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de
Saúde: Enfermagem (CEFPEPE) da Universidade Federal de
Minas Gerais, para obtenção do título de Especialista.

Juliana Gonçalves Silva de Mattos

**PERFIL DE TUTORES DO CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ÁREA DA SAÚDE: ENFERMAGEM,
MODALIDADE EAD.**

Trabalho apresentado ao Curso de Especialização
em Formação Pedagógica em Educação
Profissional na Área da Saúde: Enfermagem –
CEFPEPE, da Universidade Federal de Minas
Gerais, Pólo Uberaba.

BANCA EXAMINADORA



Professora Mestre Valda da Penha Caldeira (Orientadora)



Professora Doutora Marisa Antonini Ribeiro Bastos

Data de Aprovação: 20/01/2012

Belo Horizonte

2012

DEDICATÓRIA

Sempre à minha mãe **Ilda**, minha querida e eterna companheira e incentivadora que não palpou esforços para me ajudar nesta caminhada. Ao meu pai **João Batista** e à minha irmã **Fabiana** pelo apoio. As minhas estrelinhas **João Victor** e **Mariana** que espero entendam os fins de semana de minha ausência; são por vocês! Ao meu querido e amado **Levi** que mesmo sem entender, e muitas vezes sem apoiar, fez-se companheiro nos momentos em que precisei. **Amo-te!**

AGRADECIMENTOS

À Deus por ter me dado paciência e força para percorrer este caminho!

Aos meus pais pelo eterno afeto e disposição.

Aos meus filhos pela força nos momentos de desânimo! Bastou apenas um lindo sorriso!

Ao meu marido pelos abraços, mesmo incompreendidos!

Aos meus colegas de turma pelo carinho e força! Saudades de cada um de vocês!

À minha querida amiga Nathália Silva Gomes pela paciência, ajuda, incentivo e pelas acomodações!

À Valda pela paciência e apoio!

À Sharon pela disponibilidade!

Obrigada!

“A Educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda!”
(Paulo Freire)

RESUMO

O perfil dos docentes geralmente são recém-formados que vêm na prática de ensino a oportunidade do primeiro emprego ou de complemento da renda familiar, resultando na falta de qualidade e preparo do docente, comprometendo, assim, o processo de ensino-aprendizagem. Os cursos à distância vêm sendo difundidos no meio profissional, possibilitando a capacitação dos indivíduos, deixando o mercado de trabalho cada vez mais seletivo. Neste contexto, os docentes ganham uma nova função e denominação: ensinar a distância por outras formas de contato, sendo chamados agora de tutores. Por isso observar como estes tutores estão sendo preparados para formar outros profissionais faz-se necessário, principalmente quando se trata de tutores de um curso sustentado no propósito da transformação da prática pedagógica, na modalidade semi-presencial. Outro fator que motivou a realização deste estudo foi à escassez das publicações nas bases secundárias. O objetivo deste estudo foi analisar o perfil de tutores do Curso de formação pedagógica de educação profissional na área da Saúde: Enfermagem, na modalidade educação à distância, da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, turma 2010. Trata-se de um estudo descritivo, qualitativo, de delineamento transversal. A população é composta por 08 tutores presenciais e 08 tutores professores do CEFPEPE da turma de 2010. Incluiu-se ao estudo todos aqueles que fizeram parte do quadro de tutores na modalidade EAD. Para a coleta de dados utilizou-se um instrumento auto-aplicável composto por 23 questões de múltipla escolha. Os resultados foram digitados em uma planilha do *Microsoft Excel*[®] e analisados *software* SPSS versão 17.0. Verificou-se que a grande maioria (93,75%) são mulheres com mais de 50 anos de idade (43,75%), católicas (56,25%), casadas (56,25%), com uma renda salarial acima de seis salários mínimos (81,25%). Possuem residência própria (81,25%) e possuem os mais atuais e modernos meios de comunicação em suas residências (celular, computador, internet, televisão). Grande parte (62,50%) são egressos de faculdades públicas e são especialistas (81,25%). A maioria (87,50%) também afirmou conhecer a modalidade de ensino à distância e que receberam capacitação adequada para exercerem a função de tutoria neste curso (93,75%). Relataram que o treinamento em EAD foi suficiente (68,75%), que o material didático oferecido foi compatível com as metas e objetivos do curso (62,50%) e com a modalidade EAD (62,50%). Todos concordaram que esta modalidade de ensino é condizente com as propostas do curso. Afirmaram que o telefone (93,75%) e

o email/internet (93,75%) são os mais usados para manter este contato e que esses meios não representam dificuldades para os tutores. Relataram que utilizam mais frequentemente o telefone da secretaria do curso e dos pólos (56,25%) para entrar em contato com os alunos e que o email/internet (37,50%) são utilizados tanto em casa quanto no pólo. As respostas aos questionamentos dos alunos são dadas no máximo no dia seguinte (25,00%), o que nos comprova o comprometimento dos tutores com os alunos e com a instituição para que o sucesso seja alcançado apesar das diversas barreiras. Contudo, observou-se a necessidade de conhecer as práticas pedagógicas e saber aplicá-las na práxis docente para que o processo de construção do conhecimento seja válido e prazeroso. A responsabilidade do tutor dos cursos à distância é muito relevante, pois é a partir do seu empenho e dedicação que o sucesso do aluno é obtido.

Descritores: Educação Profissionalizante. Formação de Professores. Educação em enfermagem.

ABSTRACT

The teachers' profile are generally newly graduates who see the practice of teaching the opportunity for their first employment or supplement to the family income, resulting in lack of quality and preparation of teachers, compromising, therefore, in the process of teaching and learning. The distance courses have being disseminated in a professional means, making possible the individuals capacitating, letting the labor market becoming more and more selective. In this context, teachers acquire a new function and denomination: teaching at a distance by other forms of contact, now being called as tutors. So see how these tutors are prepared to form other professionals is necessary, especially when it comes to the tutors of a course supported in the purpose of the transformation of pedagogical practice in semi-attendance modality. Another factor that motivated this study was the scarcity of publications in the secondary bases. The objective of this study was to analyze the profile of the tutors of teacher training course of professional education in Health area: Nursing, in manner of distance education, the School of Nursing, Federal University of Minas Gerais - UFMG, group 2010. This is a descriptive, qualitative, cross-delineation study. The population is composed of 08 attendance tutors and 08 teachers' tutors of CEFPEPE of the group of 2010. It's included in the study all those who are part of the framework of tutors in distance education modality EAD. It was used for data collection a self-applicable instrument consists of 23 multiple choice questions. The results were entered into a Microsoft Excel@ spreadsheet and analyzed software SPSS version 17.0. It was verified that the vast majority (93.75%) are women over 50 years old (43.75%), Catholic (56.25%), married (56.25%), with a wage income over six minimum wages (81.25%). They have their own home (81.25%) and they have the most current and modern means of communication in their residences (mobile phone, computer, internet, television). Most of them (62.50%) are graduated of public colleges and experts (81.25%). The majority (87.50%) also affirmed to know the modality of distance education and they have received adequate training to carry out the function of tutoring in this course (93.75%). It was reported that the training in EAD was sufficient (68.75%), the educational material provided was compatible with the goals and objectives of the course (62.50%) and with the modality EAD (62.50%). All agreed that this type of education modality is consistent with the proposed of the course. It was affirmed that the phone (93.75%) and email / internet (93.75%) are most commonly used to maintain this contact and that the

means of communication do not offer difficulties for tutors. It was reported that they have used the phone clerk of the course and the poles (56.25%) to get in touch with students and that the email / internet (37.50%) are both used at home and at the pole. The answers to the questioning of the students are given on the following day at the most (25.00%), which proves that the commitment of the tutors with students and the institution to achieve the success despite of many barriers. However, it was noticed the necessity to know the pedagogical practices and know how to apply them in practice teaching for the process of knowledge construction be valid and pleasurable. The responsibility of the distance learning courses tutor is very important because it is from the commitment and dedication of the tutor that the student success is obtained.

KEY WORDS: Education, Professional . Teacher education. Education, nursing.

SUMÁRIO

01	INTRODUÇÃO	13
02	REVISÃO DA LITERATURA	14
2.1	Revivendo a educação brasileira	14
2.2	Educação à distância	21
2.3	Projeto de Profissionalização dos trabalhadores da área da Enfermagem: PROFABE	24
2.4	Curso de Especialização em Formação Pedagógica de Educação Profissional na área da Saúde: Enfermagem – CEFPEPE	27
03	OBJETIVOS	29
04	METODOLOGIA	30
4.1	Tipo de estudo	30
4.2	Local de estudo	30
4.3	População e amostra	30
4.4	Critérios de inclusão	30
4.5	Instrumento do estudo	31
4.6	Coleta de dados	31
4.7	Tratamento dos resultados	31
4.8	Considerações éticas	32
05	RESULTADOS E DISCUSSÃO	33
06	CONCLUSÃO	43
	REFERÊNCIAS	45
	ANEXOS	48
	Anexo 1 - Instrumento para coleta de dados: Perfil do tutor do CEFPEPE	49
	Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	53
	Anexo 3 – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos	54

INTRODUÇÃO

Atualmente, o perfil dos profissionais que lidam com a docência não são bem definidos. Na enfermagem, estes profissionais, geralmente, são recém-formados que vêm na prática de ensino a oportunidade do primeiro emprego ou de complemento da renda familiar, resultando na falta de qualidade e preparo do docente, comprometendo, assim, o processo de ensino-aprendizagem. Magalhães (2007) complementa que a prática docente, freqüentemente, é desenvolvida por mulheres com dupla ou tripla jornada de trabalho, com pouca disponibilidade para dedicação efetiva ao curso, que não utilizam o microcomputador e as tecnologias inovadoras de comunicação e que estão, principalmente, distantes da cultura de pós-graduação.

Os cursos à distância vêm sendo difundidos no meio profissional, possibilitando a capacitação dos indivíduos, deixando o mercado de trabalho cada vez mais seletivo. Os docentes, neste contexto, incorporam uma função semelhante ao do docente dos cursos presenciais, no entanto, utilizando outras formas de contato. Além disso, ganham uma outra denominação, passando a ser chamados de tutores. Contudo, os objetivos são sempre os mesmos: formar indivíduos críticos, reflexivos e atualizados.

Desta forma, têm-se a necessidade de observar como estes tutores estão sendo preparados para lidar com a formação dos profissionais, principalmente, os da saúde. Mais ainda, percebeu-se a necessidade de acompanhar a capacitação dos enfermeiros tutores de um curso sustentado no propósito da transformação da prática pedagógica, na modalidade semi-presencial.

Outro fator que motivou a realização deste estudo foi à escassez das publicações nas bases secundárias.

Portanto, conhecer o perfil destes mediadores do processo ensino-aprendizado à distância, na área de enfermagem, tornou-se relevante já que o tutor deverá ser dotado de um perfil voltado tanto para a docência quanto para a saúde.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 - Revivendo a educação brasileira

A evolução da educação no Brasil inicia-se nos primórdios do descobrimento, não sendo difícil de compreendê-la. Segundo Bello (2001) houve uma evolução com momentos marcantes, mas de forma desordenada e em direções divergentes. Todas as experiências que vivemos atualmente são resultado da correção de erros do passado que foram compreendidos e melhorados para serem repetidos em outro momento (BRASIL, 2002b).

Com a chegada dos portugueses em território brasileiro, em 1500, demarcou-se o início do modelo da educação européia. Os índios que aqui viviam tinham seu próprio modelo educacional desenvolvido para suprir suas próprias necessidades. A educação indígena não apresentava as “marcas repressivas do modelo educacional europeu” (BELLO, 2001, p. 01).

Em 1549, com a chegada dos jesuítas na expedição de Tomé de Souza, o Brasil começa a ter um modelo educacional organizado. Os jesuítas trouxeram a moral, os costumes, a religiosidade européia e os métodos pedagógicos para a nova terra (BELLO, 2001). A intenção de educar o povo descoberto era principalmente para facilitar a sua catequização, aumentando o número de adeptos ao cristianismo. Ao desembarcarem em Salvador, em março de 1549, iniciaram as atividades sob o comando do Padre Manoel da Nóbrega. Trabalharam, e quinze dias após a chegada erigiram a primeira escola em terras brasileiras que tinha o intuito de ensinar a leitura e a escrita (BELLO, 2001; BRASIL, 2002b). O primeiro professor no Brasil foi o jovem Irmão Vicente Rodrigues que dedicou mais de 50 anos a ensinar e a pregar a fé entre os indígenas (BELLO, 2001). Ao final deste mesmo ano, o Padre Leonardo Nunes formou o primeiro seminário indígena que recebia apenas meninos e os ensinava a falar o português, a desenvolver a leitura, a escrita, os bons costumes e o cristianismo. Para aqueles mais desenvolvidos, ensinava-os o latim (ALMEIDA, 1989 *apud* BRASIL, 2002b)¹.

¹ ALMEIDA, J. R. P. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. Trad. Antônio Chizzotti. São Paulo: EDUC/Brasília, INEP/MEC, 1989.

Em 1570 morre o Padre Manoel da Nóbrega. No Brasil já se observava cinco escolas de instrução elementar e três colégios (BRASIL, 2002b; BELLO, 2001). A expansão rápida das instituições escolares se deu pela credibilidade dos jesuítas no campo da educação.

Para definir a organização das escolas foi necessário uniformizar a organização curricular, os objetivos e os métodos de estudo e de trabalho (SOUSA, 2003). Com isto surgiram alguns modelos para auxiliar nesta uniformização, onde, dentre eles, se destaca o Projeto de Anibal de Coudret, de 1551 em Messina denominado “Plano de estudos de Messina” e os Projetos de Padre Nadal (as “Constituições do Colégio de Messina” de 1548; a “Disposição e Ordem para Estudos gerais” de 1552; as “Regras para os Estudos dos Colégios” de 1553 (SOUSA, 2003). Conforme o mesmo autor, estes estudos foram os primeiros que serviram de moldes para os demais que nos 50 anos seguintes até a publicação oficial do *Ratio Studiorum*, de 1599, por Inácio de Loiola.

O *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu* – o *Ratio Studiorum* - foi inicialmente composto por 467 regras que representava os “resultados de experiências educacionais de meio século, com a colaboração das mais variadas raças e nações” (CORRER, 2006, p. 36). Oferecia aos professores (mestres) da época um *curriculum* fixo e um conjunto de métodos e conteúdos organizados e coerentes que serviram de orientação até 1832 (SOUSA, 2003). O *Ratio Studiorum* vigorou até por volta de 1773, quando o Papa Clemente XIV suspendeu a Ordem, com então, 546 colégios (CORRER, 2006).

As escolas jesuítas praticavam a alfabetização, o ensino do curso de Letras, Filosofia, Teologia e Ciências Sagradas (BELLO, 2001). Estas duas últimas destinavam-se a formação dos sacerdotes.

Com o passar do tempo os jesuítas passaram a ter certa autonomia sobre o Estado e até mesmo sobre a Igreja. Até 1759 a educação em terras brasileiras estava organizada e estruturada.

Em paralelo, no início do século XVIII a Europa vivia o Absolutismo que pregava a maior autonomia do indivíduo sobre questões jurídicas, legislativas e religiosas (DELPHINO, 2010). Essa teoria divergia dos pensamentos Iluministas, o que impulsionou Portugal a instituir três medidas. A primeira era o Despotismo Esclarecido (direito divino do rei), a segunda o Regalismo (Chefe do estado poderia interferir nos assuntos da Igreja) e a terceira o Beneplácido Régio (Igreja submissa ao Estado) (DELPHINO, 2010). Neste cenário surgia Marquês de Pombal como representante do

Despotismo Esclarecido e ministro do reino português, que preocupou-se em modernizar a administração do Estado e aumentar os lucros da Coroa Portuguesa provenientes da exploração colonial, principalmente em relação ao Brasil.

Nesta época, a falta de mão-de-obra negra começou a incomodar os colonos, que na tentativa de minimizar este problema tentaram escravizar os índios. Os jesuítas não aceitaram tal medida, e muitas vezes apoiaram as lutas dos índios contra os colonos. Desta forma a convivência entre os colonos e os jesuítas tornou-se conflituosa, até que em 1759, Marquês de Pombal expulsou os jesuítas e instituiu o fim da escravidão indígena na tentativa de torná-los seus aliados na luta para a colonização de outras terras do território.

Conforme Bello (2001) instituiu-se, então, o caos completo na educação brasileira, rompendo com o modelo educacional e com a organização baseada no *Ratio Studiorum*. A expulsão dos jesuítas deu-se pela divergência de objetivos com a Corte Portuguesa. Bello (2001, p.04) relata que

enquanto os jesuítas preocupavam-se com o proselitismo e o noviciado, Pombal pensava em reerguer Portugal da decadência que se encontrava diante de outras potências européias da época. Além disso, Lisboa passou por um terremoto que destruiu parte significativa da cidade e precisava ser reerguida. A educação jesuítica não convinha aos interesses comerciais emanados por Pombal, ou seja, se as escolas da Companhia de Jesus tinham por objetivo servir aos interesses da fé, Pombal pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado).

Pelo Alvarás Régios, de junho de 1759, Pombal criou as aulas de Latim, Grego e Retórica, como aulas autônomas, isoladas, com professor único e sem caráter interdisciplinar (BELLO, 2001; BRASIL, 2002b).

Portugal já percebia que a educação no Brasil não ia longe. Em 1772, criou-se então o ‘subsídio literário’ que consistia num imposto para a manutenção dos ensinos primário e médio. Porém, nunca foi cobrado regularmente e os professores ficavam meses sem recebimentos. Os professores deste época eram nomeados por indicação ou sob concordância dos bispos (BELLO, 2001). Por este motivo, segundo o mesmo autor, os professores acabavam por ser mal preparados e mal remunerados.

Entre 1772 e 1808 observou-se o fim do processo pedagógico jesuíta o que tornou a educação no Brasil estagnada e sem avanços significativos. Observou-se também uma regressão do processo educacional. Entre este período surgiu o Seminário dos Franciscanos, em 1776 no Rio de Janeiro, e o Seminário Episcopal de Nossa Senhora das Graças, em 1800 em Olinda, através de estatutos criados por D. José

Joaquim da Cunha de Azevedo Coutinho, Bispo da Diocese (BRASIL, 2002b), sob a influência do Iluminismo.

A Família Real chegou ao Brasil em 1808 e para atender as necessidades da realeza foram abertos Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, Biblioteca Real, o Jardim Botânico e a Imprensa régia. Brasil (2002b) relata que a evolução ganha impulso, as estruturas do governo ficam mais sofisticadas e os atos dos governos, de maneira indireta, privilegiam os colonizados. Segundo Bello (2001), o Brasil foi realmente descoberto e a imprensa permitiu a divulgação das notícias para que estas fossem discutidas pela população letrada. A abertura dos portos marcou o fim do período colonial, mas não uma nova política pedagógica.

Em 1823, na tentativa de suprir a falta de professores instituiu-se o Método Lancaster, ou do “ensino mútuo”, onde um aluno treinado ensinava um grupo de dez alunos sob a vigilância rígida de um inspetor (BELLO, 2001, p. 05).

Somente em 1824, após a Proclamação da Independência do Brasil que foi outorgada a primeira Constituição Brasileira, que em seu artigo 179 relata que a ‘instrução primária é gratuita para todos os cidadãos’ (BELLO, 2001, p. 05).

Um decreto de 1826 revela a instituição da Pedagogia como escola primária, Liceus, Ginásios e Academias. Em 1827 por um projeto de lei passou-se a ter a nomeação dos professores através do exame de seleção. Propunha-se também, a abertura de escolas para meninas (BELLO, 2001).

Mesmo com o que determinava a Constituição de 1824, em 1832 registravam apenas 10% de abertura de escolas para meninas em funcionamento e falta de professores em 40% das escolas, o que retrata a falta de compromisso em aderir ao que a Carta Magna preconizava (BRASIL, 2002b).

O ensino primário e secundário, em 1834, através de um Ato Adicional à Constituição passa a ser de responsabilidade das províncias. E por este motivo é que em 1835 surge a Primeira Escola Normal do país em Niterói. Em 1837 é criado um colégio que tem por objetivo tornar-se um modelo pedagógico para o curso secundário, o Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro. Mas não conseguiu atingir este objetivo (BELLO, 2001).

O motivo para que as escolas primárias e secundárias não serem bem sucedidas foi explicado pelo Ministro do Império do Partido Conservador, Paulino José Soares de Souza, em 1869, relatando que ‘não se faz investimento público suficiente para

desenvolver a educação pública e não se executam ações de formação e apoio ao magistério' (BRASIL, 2002b, p. 43).

Assim, neste contexto observou-se que o Brasil Imperial iniciou e terminou sem a organização e consolidação de um sistema educacional (BRASIL, 2002b). Com o advento da Proclamação da República, em 1889, nasce o modelo político presidencialista e a influência da filosofia positivista na organização escolar. O país passa por um imenso mar de novas idéias. Benjamin Constant assumiu por um curto período o Ministério de Guerra, e mais tarde o Ministério da Instrução Pública, Correios e telégrafo. Aprovou, em 1890, o regulamento da instrução primária e secundária (SEKI, s/a).

A tão conhecida Reforma de Benjamin Constant tinha por objetivo preparar os alunos para os cursos superiores e dar cunho científico para estes cursos, em substituição da predominância literária (BELLO, 2001). No entanto foi fortemente criticado por aqueles que não respeitavam os princípios pedagógicos, e por aqueles que defendiam a educação literária. Em 1901 há a inclusão da matéria Lógica e a retirada das matérias Biologia, Sociologia e Moral, dando mais força a educação literária (Código Epitáfio Pessoa) (BELLO, 2001). A educação brasileira vai ao fundo do poço com a Reforma de 1911. Bello (2001, p.07) relata que

com a Reforma Rivadávia Correa, pretendeu que o curso secundário se tornasse formador do cidadão e não como simples promotor a um nível seguinte. Retoma a orientação positivista, pregando a liberdade de ensino, entendendo-se como a possibilidade de oferta de ensino que não seja por escolas oficiais, e de frequência. Além disso, prega ainda a abolição do diploma em troca de um certificado de assistência e aproveitamento e transfere os exames de admissão ao ensino superior para as faculdades.

A década de 1920 ficou marcada pelos grandes acontecimentos como a Semana da Arte Moderna e a fundação do movimento Comunista em 1922. Também é conhecida como a década das reformas educacionais (BELLO, 2001).

O Movimento Escola Nova é considerado o mais importante da época. Idealizavam uma escola pública, universal e gratuita. Lutava por uma escola de qualidade a todos os cidadãos sem diferença por seu status social ou região. Lutavam pela igualdade de oportunidades. Anísio da Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho foram os grandes líderes deste movimento (FGV). Como o Brasil até então tinha um capital acumulado, com a Revolução Industrial, na década de 1930, o país entra no mercado capitalista investindo no mercado interno e produção industrial. Com isso surgiu a necessidade de mão-de-obra especializada, forçando o país investir na

educação. Nesta década é criada, então, o Ministério da Educação e Saúde Pública tendo como primeiro ministro Francisco Campos. A Reforma que leva o nome do primeiro ministro tinha por objetivo reformar o ensino secundário e universitário do país.

Segundo Bello (2001, p. 08) “em 1934 a nova Constituição dispõe, pela primeira vez, que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos”. Neste mesmo ano, é criada a Universidade de São Paulo, a primeira a ser organizada pelas normas das Universidades Brasileiras de 1931. Em 1935 é criada a Universidade do Distrito Federal (no Rio de Janeiro) e a Faculdade de Educação onde se tinha o Instituto de Educação.

Segundo o site da Fundação Getúlio Vargas (FGV):

após a Revolução de 1930 observou-se uma tendência de diversificação cultural e, ao mesmo tempo, de integração política nacional, que permitiu realizar aspirações já formuladas nos anos 20. A cultura se beneficiou das mudanças na educação, na literatura e nos estudos brasileiros, assim como da melhoria da qualidade do livro e do crescimento do mercado editorial.

Com todo o tumulto da época acerca das políticas que liderariam o país, em 1937, sob tendências fascistas, é outorgada a nova Constituição, que enfatiza o ensino pré-vocacional e profissional para atender as exigências do mercado capitalista. Contraditoriamente, esta Constituição livra o Estado das obrigações com a educação, propondo que a arte, a ciência e o ensino tornassem-se livres à iniciativa individual ou a pessoas coletivas públicas (BELLO, 2001). Esta época fica marcada com uma grande estagnação nos pensamentos educacionais, deixando bem claro que o trabalho intelectual era para as classes mais favorecidas e o trabalho manual para as classes menos favorecidas.

Mas foi com Gustavo Capanema, em 1942, que a reviravolta se inicia. Ele propôs reformas como as Leis Orgânicas do Ensino que valorizaram o ensino profissionalizante no nosso país. Com isso cria-se, então, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Mesmo assim, conforme FGV, sua gestão fica marcada pelo autoritarismo e centralização, marcas fortes do Estado Novo. Nesta mesma época, após fechar a Universidade do Distrito Federal, fecharam-se mais de 2 mil escolas mantidas pelas colônias alemãs no sul do Brasil, dando mais ênfase nas necessidades do povo brasileiro, principalmente no que tangia as doenças que tomavam conta do interior do país.

Bello (2001) informa que nesta época o ensino ficou fragmentado em três etapas, onde a primeira era composta por 5 anos de curso primário, o segundo era composto por 4 anos de ginásio e o terceiro por 3 anos de colegial. Este último poderia ser cursado na

modalidade clássica ou científica. Mais de 90% dos alunos cursaram o ensino científico, preocupavam-se mais com a formação global, deixando para o ensino superior o papel preparatório.

Com o fim do Estado Novo (1946) surge uma Constituição mais democrática e liberal, fazendo renascer a regulamentação de que a educação é para todos. Neste período, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) suprimindo as exigências da sociedade.

Neste período, o Ministro Clemente Mariani formula um anteprojeto para reformular educação. Para auxiliá-lo foi criada uma comissão liderada por Lourenço Filho para dar mais segurança ao projeto. Este projeto só foi apresentado à Câmara Federal em 1948, e segundo Bello (2001, p. 08) “deu início a uma luta ideológica em torno das propostas apresentadas”. Vários debates aconteceram em torno deste projeto, porém o mais significativo se deu em torno da responsabilidade do Estado sobre a educação, com a participação das instituições privadas de ensino. Em 1961 foi promulgada a Lei 4.024 onde sobressaiu as vontades da Igreja Católica e donos das instituições particulares de ensino, cujo qual não era interessante disponibilizar a educação para todos os brasileiros de forma gratuita e igualitária.

Em 1950, na Bahia, foi inaugurado por Anísio Teixeira o Centro Popular de Educação (Carneiro Ribeiro) que pregava a ideologia da escola-classe e escola-parque. Em 1953 a educação ganha um ministério próprio para gerir a educação nacional, o Ministério da Educação e Cultura. Em 1961 Paulo Freire inicia a campanha de alfabetização que tinha o objetivo de alfabetizar os adultos analfabetos em apenas 40 horas. No ano seguinte, inspirado pela iniciativa Freiriana, o Ministério da Educação e Cultura cria o Plano Nacional de Educação e o Plano Nacional de Alfabetização.

Mas em 1964, com o Golpe Militar, as iniciativas de uma educação mais global para os brasileiros deixa de evoluir. O Golpe invadiu o sentimento revolucionário da educação com sua característica anti-democrática. O decreto-Lei 477 feriu a filosofia democrática da época, onde alunos e professores foram obrigados a se calarem. Mesmo assim a expansão das universidades brasileiras se deu neste período; foi criado o vestibular classificatório e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O MOBRAL que objetivava acabar com analfabetismo foi substituído pela Fundação Educar, após ser acusado de corrupção.

Em 1971, em meio ao ápice do Regime Militar onde qualquer ato expressivo era condenado, é criada as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que

propunha, segundo Bello (2001, p. 09) “dar a formação educacional um cunho profissionalizante”.

Em vistas do fim do Regime Militar onde o sentimento de repressão pairava no ar, as questões acerca da educação já ganhavam cunho político. Críticos e pensadores de outras áreas contribuíram para aumentar o leque do conceito de educação, saindo do trivial em busca de um alicerce para combater a ditadura. Por isso, em 1988 foi encaminhado à Câmara Federal uma nova proposta da LDB que não foi aprovada. Após várias tentativas, em 1996 uma nova LDB foi aprovada.

Com o passar das décadas, pôde ser observado várias lutas, ideologias e fracassos, mas sempre na tentativa de se formar uma educação de qualidade. Bello (2001, p. 10) afirma que “Ela (a História da Educação Brasileira) é feita em rupturas marcantes, onde em cada período determinado teve características próprias”.

2.2 - Educação à distância

Atualmente a ganância por estar à frente no mercado de trabalho vem fazendo com que o indivíduo procure métodos alternativos de ensino que garanta uma atualização do conhecimento de maneira cada vez mais ágil e dinâmica. Isto porque a sociedade têm-se mostrado mais complexa, exigente e necessitada de aprendizagem contínua. E o ensino à distância mediado pela tecnologia dos computadores surgiu como alternativa para suprir essa lacuna da atual geração.

Muitas vezes se usa os termos ensino à distância e educação à distância como sinônimos. O ensino refere-se à instrução, aprendizado, enquanto a educação se refere às estratégias usadas para se obter este aprendizado. Para Moore e Kearsley (2007) definir educação à distância (EAD) é bastante simples: é a interação entre alunos e professores que estão espacialmente em locais diferentes, todo o tempo ou parcialmente, trocando experiências e construindo o conhecimento. Mas para que esta ação seja possível é necessário uma forma de tecnologia para facilitar a transmissão de informações. Sendo assim, a tecnologia, principalmente a tecnologia computacional, tem que ser bem empregada, pois as técnicas de criação e comunicação utilizadas normalmente em sala de aula e que priorizam a presença do professor e do aluno em um único local e momento não se enquadram aos modelos de criação e comunicação

específicos da modalidade à distância. Para Moran (2002) para se ter uma educação à distância é necessário que haja entre o professor e o aluno um meio tecnológico comunicativo.

A EAD têm sido largamente usada para treinamento e aperfeiçoamento de professores, profissionais nas diversas áreas, inclusive na área da saúde servindo como forma de atualização e/ou reciclagem dos mesmos. Contudo nessa modalidade a ênfase é dada ao professor, que deve ter uma didática para ensinar a distância, e à tecnologia, que deve ser sempre atual para não dificultar a aprendizagem do aluno. No entanto, não deve-se deixar de lado as características dos alunos que cursam este tipo de modalidade de ensino-aprendizado.

A EAD pode existir nos mais variados níveis de educação, tanto no ensino fundamental quanto no ensino superior, porém Moran (2002) relata que é mais apropriada para educar adultos que tenham experiência sólida de aprendizado, como no caso graduação e pós-graduação. A EAD seria inadequado para as crianças porque estão desenvolvendo suas próprias formas de aprendizado e estão socializando e interagindo com o novo mundo. Para os jovens pode ser interessante por ter a facilidade de escolher o local e o horário para estudar. Para os adultos esta características passa de opcional para oportuna e conveniente, pois conseguirão adaptar horários de estudo com horários de trabalho, o que às vezes se torna um pouco mais cansativo.

A educação será mais complexa porque cada vez sai mais do espaço físico da sala de aula para ocupar muitos espaços presenciais, virtuais e profissionais; porque sai da figura do professor como centro da informação para incorporar novos papéis como os de mediador, de facilitador, de gestor, de mobilizador, de tutor (MORAN, 2002). Sai do aluno individual para incorporar o conceito de aprendizagem colaborativa. Possibilita a democratização do saber e do fazer para os profissionais da área da saúde (Oliveira, 2007).

Atualmente mais de 80 países, nos cinco continentes, adotam a educação à distância em todos os níveis de ensino, em sistemas formais e não-formais de ensino, atendendo a milhões de estudantes.

A EAD não é uma prática nova. Iniciou-se por volta de 1.904 com os cursos por correspondência da Europa. Segundo Vasconcelos (2008), em meados do século XV, por volta da década de 1450, Johannes Guttenberg, alemão, inventou a imprensa com composição de palavras com tipos móveis, feitos de metal, facilitando o processo de criação de livros, tornando-os mais populares e acessíveis, pois os livros da época eram

caríssimos e manualmente transcritos. Ressalva-se a fantasia dos estudantes da época de poderem carregar o conhecimento “debaixo dos braços”, ou seja, não seria mais necessário ir às escolas para adquirir conhecimento de uma única figura, o professor, que os ensinaria como se fossem discípulos, bastaria atentar-se aos livros. Vasconcelos (2008) relata que as escolas da época resistiram por anos ao livro impresso tornando desnecessária a figura do professor. Apesar disso, o livro tornou-se o principal veículo de difusão cultural nas sociedades modernas. Contudo, Oliveira (2007) relata que no Brasil esta prática ganhou notoriedade e expressão apenas com a aprovação da nova LDB de 1996, que a reconheceu como modalidade regular integrante do sistema educacional.

Nunes (1994) afirma em seu texto *Noções de Educação à Distância*, que as práticas à distância iniciaram-se no final do século XVIII, evoluindo gradativamente a partir de meados do século XIX. O autor ainda continua que a EAD passou por histórias de experimentações, sucessos e fracassos. O ensino por correspondência destacou-se, sendo posteriormente influenciado pela introdução de novos meios de comunicação de massa.

No Brasil destaca-se algumas iniciativas, tais como: a fundação do Instituto Rádio Monitor em 1939; a criação do Instituto Universal Brasileiro em 1941. Nunes (1994) afirma, também, que entre as primeiras experiências relevantes tem-se a criação do Movimento de Educação de Base - MEB, cuja preocupação básica era alfabetizar e apoiar os primeiros passos da educação de milhares de jovens e adultos através das "escolas radiofônicas", principalmente nas regiões Norte e Nordeste. No entanto o próprio autor conclui que a repressão política que se seguiu ao golpe de 1964 cessou com o projeto.

Com a democratização da Universidade de Brasília (UnB), em 1985, o projeto de educação a distância foi retomado sob novas bases e com as novas concepções de educação, universalização do saber e pluralismo de idéias. Em 1986, a UnB promove o curso sobre a Constituição, que estava por ser elaborada levando o debate constitucional a mais de 100.000 participantes em todo o país. A educação a distância começava a cumprir seu papel democratizador do saber.

Quanto aos problemas mais significativos que impediram o progresso e a massificação da modalidade da EAD no Brasil, Nunes (1994) destaca a organização de projetos piloto sem a adequada preparação de seu seguimento; a falta de critérios de avaliação dos programas projetos; a inexistência de uma memória sistematizada dos

programas desenvolvidos e das avaliações realizadas (quando essas existiram); a descontinuidade dos programas sem qualquer prestação de contas à sociedade e mesmo aos governos e às entidades financiadoras; a inexistência de estruturas institucionalizadas para a gerência dos projetos e a prestação de contas de seus objetivos; os programas pouco vinculados às necessidades reais do país e organizados sem qualquer vinculação exata com programas de governo; a permanência de uma visão administrativa e política que desconhece os potenciais e as exigências da educação a distância, fazendo com que essa área sempre seja administrada por pessoal sem a necessária qualificação técnica e profissional; a pouca divulgação dos projetos, inexistência de canais de interferência social nos mesmos; a organização de projetos piloto somente com finalidade de testagem de metodologias.

Embora a tecnologia seja uma parte fundamental da Educação a Distância, Sherry (1994) afirma que para um projeto educacional à distância ter sucesso é necessário focar nas necessidades instrucionais dos alunos do que na própria tecnologia. Devem ser considerados, por exemplo, suas idades, sua base cultural e sócio-econômica, interesses e experiências, níveis de educação, e familiaridade com métodos de educação à distância.

É importante ter consciência que a EAD não pode ser vista como substituta da educação convencional, mas sim como duas modalidades do mesmo processo. Para isso é necessário que os professores, agora chamados de tutores, desenvolvam certas habilidades, como motivar e encorajar os alunos a navegarem na plataforma de estudo e ensiná-los a manter a rotina e a disciplina de estudos.

2.3 - Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Enfermagem – PROFABE

No final da década de 1990, a fim de tentar minimizar os problemas da saúde e em busca de salvaguardar os direitos dos usuários, o Ministério da Saúde (MS) cria uma política pautada na reestruturação da formação dos profissionais de enfermagem para atender as necessidades do Sistema Único de Saúde (SUS) e do mercado de trabalho. Deu-se a esta política o nome de Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Enfermagem – PROFABE, elaborado em 1999 e implantado no ano 2000.

Para o alcance dos objetivos gerais do projeto foram definidas ações e metas específicas, como a de profissionalizar 225 mil trabalhadores dos serviços públicos ou privados em todo o país na categoria dos auxiliares de enfermagem com a intenção de proteger os usuários dos serviços de saúde além de reconhecer estes profissionais na sua amplitude social e profissional. Também auxiliou àqueles que finalizaram o nível médio, incentivando-os a concluir o curso Técnico de Enfermagem, além de qualificar, pedagogicamente, 12.000 enfermeiros graduados, pós-graduados ou com licenciatura em enfermagem para atuarem na formação/capacitação destes profissionais (BRASIL, 1999).

Os cursos profissionalizantes da área de enfermagem foram reestruturados, para atender as exigências da Lei de Diretrizes Básicas da educação (LDB) de 1996. Uma modificação significativa, então, foi a separação da educação profissional do ensino médio. Mas foi com o Decreto número 2.208/97 que os cursos passaram a ter características flexíveis, com módulos complementares e seqüenciais, que conforme BAGNATO (2007) tinham caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional. Desta forma, o aluno que cursar o primeiro módulo do curso profissionalizante terá a obtenção do certificado de conclusão de auxiliar de enfermagem, e àquele que cursar o segundo módulo do curso terá o diploma de técnico em enfermagem.

No final da década de 1990 a pirâmide da enfermagem no Brasil era composta por 63,8% atendentes de enfermagem, 21,1% auxiliares de enfermagem, 6,6% técnicos de enfermagem e 8,5% enfermeiros. Em Minas Gerais essa pirâmide tinha características semelhantes (BRASIL, 1985). Bagnato (2007) informa em seu trabalho dados referentes ao ano de 2005 do COFEN onde mostra que 57,7% dos profissionais de enfermagem são auxiliares enquanto apenas 26% são técnicos. Isto retrata que a mão-de-obra em enfermagem é maior na classe dos auxiliares que estão inseridos no setor público enquanto os técnicos se concentram na área hospitalar.

O perfil desta pirâmide começou a sofrer alterações perceptíveis após implantação do componente I do PROFABE que ofereceu cursos de formação profissional na área de auxiliar de enfermagem e complementação para a conclusão do curso técnico de enfermagem. Esses cursos foram ministrados por enfermeiros dos serviços de saúde onde estavam inseridos os profissionais/alunos, por meio de livros didáticos fornecidos pelo PROFABE ou pela instituição de ensino credenciada para oferecer o curso.

Para capacitar pedagogicamente esses enfermeiros/docentes, inseridos nos serviços de saúde, foi criado o curso de Especialização em Formação Pedagógica em Educação Profissional de Nível Técnico para a Saúde: Enfermagem. Tal formação teve como estratégia metodológica a educação à distância para efetivar um processo educativo que contemplasse as necessidades do SUS (BRASIL, 2002a). Para a viabilização desta proposta foram criados Núcleos de Apoio Docente – NAD's - nas 47 instituições de ensino superior parceiras em todo o país (BRASIL, 1999).

Apesar de haver acompanhamento pedagógico mensal pelos docentes/enfermeiros das instituições de ensino credenciadas durante todo o período dos cursos profissionalizantes, os enfermeiros/docentes careciam, em sua maioria, de capacitação didático-pedagógica.

Verificando o Guia do Aluno (BRASIL, 2002a), este curso além de conceber aos alunos concluintes a certificação *lato sensu*, conseguiu ampliar as oportunidades de atuação profissional àqueles graduados que não tiveram a licenciatura como opção no seu curso. Na ação docente esses meios trabalhados isoladamente ou em conjunto ofereciam um leque de opções pedagógicas e uma série de interações sem limites para a criatividade, tanto do aluno, quanto do tutor professor. Torna-se, portanto necessário avaliar o quanto é possível conformar esta proposta à realidade.

Inicialmente este curso foi oferecido por diversas escolas de enfermagem do país, dentre elas a Escola de Enfermagem – EE - em parceria com a Faculdade de Educação, ambas da UFMG, constituindo-se em um dos NAD's, como uma das linhas de trabalho do Componente II do PROFAE. Teve por objetivo o desenvolvimento das competências dos enfermeiros, especializando-os para se tornarem professores de curso de educação profissional de Enfermagem de nível médio (BASTOS; AMARAL, 2002). A EE foi a primeira Unidade Acadêmica da UFMG a oferecer curso de especialização em EAD.

O PROFAE foi estruturado para atuar entre os anos de 2000 e 2004, no entanto, estendeu-se até 2007. Neste período havia em algumas Unidades Federativas cursos em andamento que contavam com dados exitosos. Até julho de 2006 foram certificados e qualificados em torno de 150 mil auxiliares e técnicos de enfermagem e cerca de onze mil enfermeiros receberam o título de especialista em formação pedagógica (BRASIL, 1999).

Apesar do aumento de enfermeiros docentes concluintes do curso de formação pedagógica oferecido pelo PROFAE, a formação desses profissionais com a abordagem

teórico metodológica específica daquele projeto é cada vez mais necessária. Justifica-se para atender a demanda dos cursos profissionalizantes na área de Enfermagem que surge de modo crescente no país.

A partir da avaliação do PROFAE, que foi considerada exitosa em âmbito nacional e internacional, verificou-se que é uma experiência que deve ser repetida e continuamente avaliada (BOMFIM et. al, 2005).

Para tanto, em 2007 a EEUFMG propôs a oferecer novamente o curso de Especialização em Formação Pedagógica em Educação Profissional de Nível Técnico para a Saúde: Enfermagem - CEFPEPE, mantendo a mesma concepção pedagógica, na modalidade de educação à distância, e utilizando o mesmo material pedagógico, disponível *on line*. Acompanhando os avanços tecnológicos do ensino a distância, a EEUFMG adaptou a forma de acompanhamento, agora via plataforma Moodle da UFMG, e formatação das atividades avaliativas formativas e normativas do curso.

2.4 - Curso de Especialização em Formação Pedagógica de Educação Profissional na Área da Saúde: Enfermagem – CEFPEPE.

A EEUFMG oferece o CEFPEPE com apoio financeiro da Universidade Aberta do Brasil, UAB/MEC, através da organização do CAED/UFMG, em oito Pólos Municipais de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil UAB/MEC, no Estado de Minas Gerais. Tem por finalidade, formar enfermeiros professores em educação profissional das áreas técnicas de saúde favorecendo a superação do modelo tradicional de formação profissional da esfera técnica, com uma abordagem reflexiva assumida por novos profissionais, sujeitos de uma práxis transformadora. É um curso de especialização *lato sensu* de modalidade à distância, com alguns momentos presenciais para avaliação normativa, como prevê a legislação.

É desenvolvido pela Escola de Enfermagem da UFMG em parceria com oito pólos distribuídos em pontos estratégicos do estado de Minas Gerais a fim de possibilitar acesso a todos àqueles que participam do programa. Encontra-se em cidades-referência do interior do estado, sendo elas Campos Gerais, Confins, Conselheiro Lafaiete, Corinto, Formiga, Governador Valadares, Teófilo Otoni e

Uberaba. Ainda, tem o apoio da Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (FUNDEP) como gestora financeira.

A educação à distância foi a maneira mais fácil de capacitar estes profissionais devido as condições que a enfermagem vivia naquele momento: grandes ofertas de trabalho no interior do país onde as distâncias temporais e espaciais se faziam empecilho, concursos ou contratos de trabalho que não primavam o aperfeiçoamento destes profissionais, não os liberando para os encontros.

A primeira turma do CEFPEPE aconteceu entre 2008/2009, onde a turma cumpriu uma carga horária total de 660 horas, desenvolvido num período de até 15 meses. A avaliação formativa contempla todo o processo de ensino-aprendizado que envolve o aluno, onde cabe ao professor perceber como este conhecimento está sendo construído e como o aluno analisa este conhecimento, para poder, ao final do processo, colocá-lo em prática.

A estrutura curricular é composta por três núcleos que articulam-se entre si. O Núcleo Contextual é o primeiro, seguido pelo Núcleo Estrutural. Estes dois núcleos trazem as bases teórico-práticas para a práxis docente. O terceiro e último núcleo, o Integrador, traz atividades que tornam mais real e concreta a prática do docente. É neste último núcleo que o aluno incorpora realmente seu papel de professor e coloca em prática toda teoria que foi trabalhada nos outros dois núcleos (BRASIL, 2002a).

O corpo docente (tutor professor) do CEFPEPE é composto por doutores e mestres da Escola de Enfermagem. Já os tutores presenciais são, geralmente, profissionais das cidades onde se localizam os Pólos, que após serem selecionados por processo seletivo, recebem treinamento específico para atuarem no curso.

O edital do processo de seleção dos tutores presenciais do CEFPEPE, turma 2010, informou que o candidato à vaga de tutor presencial deve ter formação de nível superior em Enfermagem, ter experiência mínima de um ano de docência do ensino básico, educação profissional ou superior, ou ser especialista em Educação Profissional na área de saúde: Enfermagem ou ter formação pós-graduada, ou ainda estar vinculado a programa de pós-graduação. Quanto aos tutores professores é necessário que o candidato seja pelo menos mestre e vinculado à UFMG. Ambos devem disponibilizar 20 horas semanais para o desenvolvimento das atividades do curso.

O Curso propõe que haja interação entre os tutores professores, tutores presenciais e os alunos, sendo capaz de contribuir para o enriquecimento de experiências, propiciar substituição da visão unilateral, além de se constituir em

estímulo à aprendizagem e ao alcance de níveis cada vez mais altos de reflexão. No projeto do Curso, o ator denominado tutor professor é aquele que faz a ligação entre a Universidade e o aluno dos cursos semi-presenciais, além de auxiliar o aluno no que for necessário para a construção do seu conhecimento. O tutor presencial é aquele que está distante da sede do Curso, mas está presente no Pólo Municipal de Apoio Presencial, sendo o contato imediato do aluno. Ambos tutores devem oferecer aos alunos atendimento individual à distância e/ou coletivo e presencial.

O atendimento individual e/ou de grupo será realizado por intermédio essencialmente pela plataforma *moodle*, ou por telefone; eventualmente por fax e/ou correio.

Com base em um cronograma, há apoio semanal aos alunos pelos de tutores presenciais nos pólos municipais e permanente pelos tutores/professores na sede da EEUFMG. Há, ainda, encontros presenciais com ambos os tutores, por ocasião dos momentos avaliativos, atendendo a legislação de EAD.

3 OBJETIVOS

Analisar o perfil de tutores do Curso de formação pedagógica de educação profissional na área da Saúde: Enfermagem, na modalidade educação à distância, da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais, turma 2010.

4 METODOLOGIA

4.1 - Tipo de estudo

Estudo quantitativo, descritivo, observacional, de delineamento transversal. A pesquisa descritiva tem por objetivo descrever as características dos sujeitos de pesquisa (GIL, 2009); já o delineamento transversal define-se pelo estudo ser feito em um único momento, não existindo continuidade ou intervenção em relação aos sujeitos da pesquisa, além de descrever as possíveis associações entre as variáveis do estudo (LEHEFELD, 2000). O método quantitativo indica a caracterização da quantificação tanto na coleta dos dados quanto no seu tratamento por meio da estatística (RICHARDSON, 1999).

4.2 – Local do estudo

O estudo foi realizado nos oito pólos municipais de apoio presencial da UAB/UFMG, referentes ao curso de formação pedagógica em Educação Profissional na área da Saúde: Enfermagem (CEFPEPE), onde os tutores desenvolvem suas atividades profissionais.

4.3 – População e amostra

A população é formada pelos tutores do CEFPEPE da turma de 2010 totalizando oito tutores presenciais e oito tutores professores. Os pólos estão distribuídos em pontos estratégicos do estado de Minas Gerais afim de possibilitar acesso a todos àqueles que participam do programa. Encontra-se em cidades-referência do interior do estado, sendo elas Campos Gerais, Confins, Conselheiro Lafaiete, Corinto, Formiga, Governador Valadares, Teófilo Otoni e Uberaba.

4.4 – Critérios de inclusão

Incluiu-se ao estudo todos aqueles que fizeram parte do quadro de tutores professores e tutores presenciais do CEFPEPE, modalidade EAD, da turma de 2010 e se dispuserem a responder o instrumento.

4.5 – Instrumento do estudo

O instrumento utilizado é composto por 23 questões (ANEXO 1) de múltipla escolha, sendo utilizadas para a análise sócio-demográfica dos tutores (idade, sexo, estado civil, nível socioeconômico, grau de escolaridade, renda, religião, número de filhos) e suas percepções acerca do curso e dos alunos participantes deste curso na modalidade EAD. Foram investigados aspectos facilitadores e dificultadores do processo pedagógico, infraestrutura, material didático, coordenação do curso, tutores docentes e presenciais, desempenho dos especializandos e metodologia proposta, incluindo o uso da plataforma *moodle*.

4.6 – Coleta de dados

O instrumento, auto aplicável, foi encaminhado aos tutores após retorno de confirmação do recebimento do convite via email e do interesse em participar da pesquisa. O convite constou de explicações sobre o estudo e seus benefícios para a ciência, assim como das demais orientações sobre o estudo. O instrumento de coleta de dados e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO 2) foram entregues aos tutores professores pela tutora orientadora deste estudo, pessoalmente, em reunião da Coordenação do CEFPEPE que precedeu ao Momento Presencial do mês de setembro de 2011, quando foram então respondidos e devolvidos à tutora orientadora. Quanto aos questionários dos tutores presenciais, estes foram entregues a cada um pelo seu tutor professor que após preenchimento foram devolvidos aos mesmos e, posteriormente devolvidos à tutora orientadora. Após a entrega total dos questionários, a tutora orientadora os reproduziu e as cópias foram entregues à pesquisadora no mês de outubro. Os questionários originais foram entregues na Secretaria do CEFPEPE onde foram arquivados e deverão permanecer pelo tempo determinado pela legislação para quaisquer consultas.

4.7 – Tratamento dos resultados

Os resultados foram digitados, por dupla entrada, em uma planilha do *Microsoft Excel*[®], formando um banco de dados. Posteriormente, foram importados ao *software SPSS (Statistical Package for Social Science)*, versão 17.0, para análise dos dados por meio da estatística descritiva.

Os resultados foram organizados em tabelas univariadas e bivariadas e discutidos em relação à literatura específica da área.

Para garantir o controle de qualidade, manteve-se o rigor da coleta de dados para garantir que o estudo fosse realizado conforme o protocolo e para que o registro dos dados ocorresse de maneira fidedigna. A pesquisadora certificou-se da completude dos dados para minimizar vieses.

4.8 – Considerações Éticas

Este estudo compõem o sub-eixo da linha de pesquisa intitulada “**ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO CEFPEPE, OFERTADO EM 2008, NOS OITO PÓLOS QUE COMPOEM O SISTEMA UAB/MEC – UFMG**” e foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COEP) da UFMG, conforme aprovação número 161/09 (ANEXO 03).

Não houve desconfortos para os sujeitos uma vez que se tratou de um estudo descritivo, baseado em questionários e roteiros de estudo. O risco de perda de confidencialidade das informações foi minimizado com a utilização de números e codinomes nos instrumentos de coleta de dados, não representando quaisquer riscos para os sujeitos.

A identidade e as informações fornecidas pelos sujeitos foram e serão mantidas em sigilo.

05 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A TAB 1 apresenta a caracterização sócio-demográfica dos sujeitos.

Tabela 1 – Caracterização sócio-demográfica dos tutores do CEFPEPE/UFMG, turma 2010.

	Variáveis	N	%
Sexo	Masculino	01	06,25
	Feminino	15	93,75
Idade	26 – 30	02	12,50
	31 – 35	04	25,00
	36 – 40	02	12,50
	46 – 50	01	06,25
	> 50	07	43,75
Religião	Católico	09	56,25
	Espírita	01	06,25
	Evangélico	05	31,25
	Outros	01	06,25
Estado civil	Solteiro	05	31,25
	Divorciado	02	12,50
	Casado	09	56,25
Número de filhos	Nenhum	10	62,50
	De 1 a 3	06	37,50
Renda familiar	De 2 a 3 salários	01	06,25
	De 4 a 5 salários	02	12,50
	Acima de 6 salários	13	81,25
Arrimo de família	Sim	04	25,00
	Não	05	31,25
	Não responderam	07	43,75

Fonte: Dados coletados pela autora (2011).

Tabela 1 (continuação) – Caracterização sóciodemográfica dos tutores do CEFPEPE/UFMG, turma 2010.

	Variáveis	N	%
Residência	Própria	13	81,25
	Alugada	02	12,50
	Cedida	01	06,25
Recursos na residência	Telefone fixo	13	81,25
	Celular	16	100,0
	Computador	16	100,0
	Internet	16	100,0
	Fax	03	15,75
	Televisão	15	93,75
	Assinatura de revista ou jornal	09	56,25
Escolaridade	Ensino fundamental regular	05	31,25
	Não respondeu	11	68,75
	Ensino médio regular	05	31,25
	Não respondeu	11	68,75
	Outra graduação além da enfermagem	03	18,75
	Não respondeu	02	12,50

Fonte: Dados coletados pela autora (2011).

Dentre os 16 tutores que participaram do estudo, a maioria (93,75%) pertencem ao sexo feminino. A moda permanece na faixa etária acima de 50 anos (43,75%). A informação corrobora com Magalhães (2007) quando afirma que a docência é mais praticada por mulheres.

Em relação à religião, a maioria (56,25%) informou ser católicos, seguido por evangélicos (31,25%) e por espíritas (6,25%). Um sujeito informou não ter religião, apesar de acreditar em Deus (6,25%).

Em relação à situação conjugal, 56,25% informaram ser casados; 31,25% solteiros e 12,5% divorciados.

Quanto ao número de filhos, 62,5% relataram ainda não terem filhos, enquanto somente 37,5% têm entre um e três filhos.

Dos entrevistados, 81,25% afirmaram ter uma renda mensal acima de 6 salários mínimos; 12,5% possuem uma renda de 4 a 5 salários mínimos, e 6,25% possuem uma

renda de 2 a 3 salários. Quando se indagou sobre ser ou não arrimo de família, 43,75% não responderam a esta pergunta, 31,25% negaram e 25% confirmaram.

Em relação à residência, 81,25% relataram ter residência própria; 12,5% vivem de aluguel e 6,25% moram em residência cedida.

Todos os entrevistados (100%) relataram ter celular, computador e internet como meio de comunicação residencial. 93,75% afirmaram ter televisão em casa e 81,25% afirmaram ter telefone fixo. 56,25% afirmaram fazer assinatura de revistas e/ou jornais e 15,75% possuem aparelho de fax em casa.

Em relação à escolaridade, percebeu-se a incompletude das respostas em 68,75% dos casos. Apenas 31,25% afirmaram ter concluído o ensino fundamental regular enquanto que a mesma porcentagem concluiu o ensino médio regular. Em relação ao ensino superior, 18,75% possuem uma segunda graduação além da enfermagem e 12,5% não responderam a esta pergunta. Os outros cursos de graduação que foram informados pelos questionários foram Nutrição, Direito e Psicologia.

A TAB 2 apresenta a caracterização da formação profissional dos sujeitos do estudo.

Tabela 2 – Caracterização da formação profissional dos tutores do CEFPEPE/UFMG, turma 2010.

	Variáveis	N	%
Curso de nível técnico	Não	08	50,00
	Sim	03	15,75
	Não respondeu	05	31,25
Graduação em enfermagem	Faculdade pública	10	62,50
	Faculdade privada	06	37,50
Pós-graduação	Especialização	13	81,25
	Mestrado	07	43,75
	Doutorado	05	31,25

Fonte: Dados coletados pela autora (2011).

Apenas 15,75% dos entrevistados afirmaram ter curso de nível técnico. Em relação ao ensino superior 62,5% concluíram a graduação em instituição pública, enquanto 37,5% concluíram o curso em instituição privada. Estes dados corroboram

com o estudo de Ferreira Junior (2008), realizado em Mato Grosso do Sul, onde foi relatada a diversidade da formação dos enfermeiros professores pelas mais diversas escolas de enfermagem do país.

Da população do estudo, três tutores não responderam o ano de conclusão do curso de graduação. Dos outros, um concluiu na década de 1960, cinco concluíram na década de 1970, um concluiu na década de 1980, dois concluíram na década de 1990 e quatro após o ano de 2000. 81,25% são especialistas; 43,75% concluíram o mestrado e 31,25% são doutores. Em relação à carreira de pós-graduação, apenas 18,75% afirmaram ter especialização e mestrado e 18,75% afirmaram ter especialização, mestrado e doutorado. Ferreira Junior (2008) relata que a maioria dos enfermeiros professores tem mais de cinco anos de experiência na área para atuarem como docentes.

As tabelas 3 e 4 apresentam a caracterização das experiências profissionais dos sujeitos do estudo, no passado e atualmente. Entende-se que as experiências profissionais relacionadas aos serviços de saúde perpassem entre hospitais, clínicas, atenção básica e afins. As experiências profissionais relacionadas às instituições de ensino são relativas ao ensino médio e superior.

Tabela 3 - Caracterização das experiências profissionais passadas dos tutores do CEFPEPE/UFMG, turma 2010.

	Variáveis	N	%
Serviço de saúde	Hospitais	13	81,25
	Clínicas	02	12,50
	Atenção Básica	02	12,50
Instituição de ensino	Nível Médio	05	31,25
	Nível Superior	08	50,00

Fonte: Dados coletados pela autora (2011).

Os sujeitos desta pesquisa atuaram nos dois setores de serviços, com maior ênfase em hospitais e instituições do ensino médio. Estes dados corroboram, em partes, com Magalhães (2007) que afirma que os egressos da graduação vêm as oportunidades de primeiro emprego na docência, e, corroboram totalmente, quando ela afirma que geralmente a docência aparece como complemento salarial ou oportunidade de primeiro emprego. Ferreira Junior (2008) também afirma que o enfermeiro não é

formado para o exercício da docência, mas para atuar na prática embasado nas teorias. As funções também são as mais diversificadas, como enfermeiro responsável técnico, assessor, coordenador e supervisor (em instituições de serviços de saúde) e como professor, instrutor, coordenador e tutor (nas instituições de ensino).

Tabela 4 – Caracterização das experiências profissionais atuais dos tutores do CEFPEPE/UFMG, turma 2010.

	Variáveis	N	%
Serviço de saúde	Hospitais	01	06,25
	Clínicas	01	06,25
	Atenção Básica	04	25,00
Instituição de ensino	Nível Médio	02	12,50
	Nível Superior	14	87,50
Outras áreas	Pesquisa	02	12,50
	Chefia	01	06,25

Fonte: Dados coletados pela autora (2011).

Quando foi questionado sobre as experiências profissionais atuais, houve uma divergência de opiniões ao considerar a tutoria como atividade de nível superior; 12,5% dos entrevistados não registraram tutoria como sendo de nível superior. A maioria (87,25%) atua na educação, enquanto, juntamente com os outros entrevistados dividem a experiência do ensino com uma outra ocupação.

Em relação ao deslocamento da residência para o Pólo, 62,5% responderam que fazem o deslocamento, enquanto que 37,5% moram na mesma cidade do pólo.

Na TAB 5 se apresenta a caracterização das experiências em EAD e de tutoria pelos sujeitos do estudo.

Tabela 5 – Caracterização das experiências em EAD e de tutoria pelos tutores do CEFPEPE/UFMG, turma 2010.

	Variáveis	N	%
Experiência anterior em EAD	Sim	14	87,50
	Não	02	12,50
Capacitação para a função de tutor	Sim, como capacitação continuada	15	93,75
	Sim, apenas em um momento específico		

Fonte: Dados coletados pela autora (2011).

Dos entrevistados 87,5% relataram ter tido experiência anterior com a modalidade EAD ou como tutor ou como aluno. Uma minoria (12,5%) relatou não ter tido experiência com esta modalidade de ensino, dentre eles um tutor presencial e um tutor professor. A maioria (93,75%) relatou ter passado por uma capacitação continuada para atuar como tutor de curso à distância. Conforme Ferreira Junior (2008), os enfermeiros professores devem capacitar os seus alunos para atuarem em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e dinâmico. Desta forma, esses professores devem ser capazes de compreender e dominar as técnicas pedagógicas e profissionais para suprir a necessidade de formação competente. O autor ainda encontra em seu estudo que “a maioria dos professores afirmam a necessidade de mais disciplinas teóricas que fundamentem o processo de ensino aprendizagem” (FERREIRA JUNIOR, 2008, p. 870), os ensinando como ministrar as aulas.

A TAB 6 apresenta a caracterização sobre o curso de tutores oferecidos aos sujeitos do estudo.

Tabela 6 – Caracterização do curso de tutores oferecidos aos aprovados para o curso CEFPEPE/UFMG, turma 2010.

	Variáveis	N	%
O treinamento em EAD suficiente	Sim	11	68,75
	Não	04	25,00
	Não respondeu	01	06,25
Material didático compatível com os objetivos do curso	Sim, totalmente	10	62,50
	Sim, parcialmente	06	37,50
Material didático adequado à EAD	Sim, totalmente	10	62,50
	Sim, parcialmente	04	25,00
	Não responderam	02	12,50
EAD compatível com as metas e os objetivos do curso	Sim, totalmente	16	100,0

Fonte: Dados coletados pela autora (2011).

Em relação ao curso preparatório para tutores, todos afirmaram que o curso oferecido na modalidade EAD foi compatível com as metas e objetivos do curso; 68,75% afirmaram que o curso foi suficiente; 62,50% afirmaram que o material didático utilizado era compatível com as metas e objetivos do curso; 62,50% afirmaram que o material didático era adequado ao curso oferecido na modalidade EAD. Preti (1996) confirma que o novo professor da Era tecnológica, ou seja, o tutor, deve ter conhecimento do perfil e das necessidades do seu aluno, ser/estar formado nas concepções do ensino à distância, ser capaz de despertar as dúvidas e curiosidades do seu aluno, saber orientá-lo quanto às concepções pedagógicas do seu curso e estar ciente do material didático que irá auxiliá-lo. “Os materiais utilizados também devem estar adequados aos interesses, necessidades e nível dos alunos” (PRETI, p.27, 1996).

A TAB 7 apresenta os meios utilizados pelos tutores para entrar em contato com seus alunos.

Tabela 7 – Meios de comunicação mais utilizados pelos tutores.

Variáveis	N	%
Telefone	15	93,75
Email/internet	15	93,75
Momento Presencial	14	87,50
Correio	04	25,00
Fax	02	12,50

Fonte: Dados coletados pela autora (2011).

Os tutores relataram utilizar o telefone (93,75%), o email/internet (93,75%) e o momento presencial (87,5%) para entrar em contato com seus alunos, enquanto afirmaram que não utilizam o fax (81,25%) e os correios (68,75%) como meio de comunicação. Vale ressaltar que houve um percentual de 6,25% de abstinência de respostas neste item. Relataram, também, na tabela 8, utilizar mais frequentemente (alto grau) como meios de interação entre tutores e alunos os momentos presenciais, seguido (grau médio) pelo telefone (56,25%) e o email/internet (12,5%), e com menos frequência (grau baixo) o fax (25%) e os correios (25%). Segundo Preti (1996) a comunicação entre tutor e aluno deve ser ‘bidirecional, com diferentes modalidades e vias de acesso’ (PRETI, p. 27, 1996).

Tabela 8 – Grau de utilização dos meios de comunicação entre tutores e alunos.

	Variáveis	N	%
Telefone	Médio	09	56,25
Email / internet	Médio	02	12,50
Fax	Baixo	04	25,00
Correio	Baixo	04	25,00
Momento presencial	Alto	13	81,25

Fonte: Dados coletados pela autora (2011).

A TAB 9 apresenta o grau de dificuldade dos tutores em relação aos meios de contato com os alunos. Faz-se necessário que o tutor conheça e saiba manusear estes meios de comunicação, estas novas tecnologias, para que elas se tornem aliadas do processo ensino-aprendizagem e não apenas um meio de comunicação desordenada entre tutor e aluno.

Tabela 9 – Grau de dificuldade dos tutores CEFPEPE/UFMG em relação aos meios de comunicação.

	Variáveis	N	%
Telefone	Nenhum	11	68,75
Email / internet	Nenhum	12	75,00
Fax	Alto	01	06,25
Correio	Baixo	01	06,25
	Nenhum	01	06,25
Momento presencial	Baixo	04	25,00
	Nenhum	10	62,50

Fonte: Dados coletados pela autora (2011).

Dos tutores, 75% relataram não ter dificuldades em lidar com emails/internet; 68,75% relataram não ter dificuldades em lidar com o telefone; e 62,5% relataram não ter contato com os alunos nos momentos presenciais. Foi apresentado alto grau de dificuldade (6,25%) somente em relação ao lidar com o aparelho de fax, talvez devido à dificuldade de acesso a este, já que com o advento do avanço tecnológico a internet vem diminuindo distâncias espaciais e otimizando o tempo.

A TAB 10 apresenta o local em que são utilizados estes meios.

Tabela 10 – Local mais comum de utilização dos meios de comunicação.

	Variáveis	N	%
Telefone	Casa	02	12,50
	No pólo	09	56,25
	Ambos	03	18,75
	Não respondeu	02	12,50
Email / internet	Casa	05	31,25
	No pólo	02	12,50
	Ambos	06	37,50
	Não respondeu	03	18,75
Fax	Casa	00	00,00
	No pólo	01	06,25
	Ambos	00	00,00
	Não respondeu	15	93,75

Fonte: Dados coletados pela autora (2011).

Quando indagado sobre o local de utilização destes meios de comunicação, 56,25% informaram utilizar o telefone da secretaria do curso ou do pólo para contatar os alunos; 12,5% afirmaram utilizar o telefone residencial ou celular; 18,75% relataram utilizar ambos métodos. Nesta questão houve incompletude dos dados em 12,5% das respostas.

O email/internet é utilizado tanto em casa quanto no pólo (37,5%). Isto pode acontecer devido a disponibilidade de comunicação por email/internet a qualquer horário e qualquer dia da semana, dando comodidade tanto ao tutor quanto ao aluno de acessar no horário que lhe for mais oportuno. 18,75% dos entrevistados não responderam a esta questão. 80,75% dos entrevistados possuem email/internet em casa, o que facilita o contato mais permanente com o aluno.

Em relação ao aparelho de fax e aos correios, a maioria dos entrevistados não responderam a esta questão (93,75%), enquanto 6,25% afirmaram utilizar este meio através do pólo.

A TAB 11 apresenta as principais dificuldades enfrentadas na interação com os alunos. Foi questionada sobre as dificuldades de adaptação dos alunos ao método de ensino a distância, dificuldades de entendimento das propostas apresentadas no material didático utilizado, dificuldade em manter contato constante com os alunos, dificuldade em localizar o aluno. As respostas foram agrupadas pela quantidade de

queixas assinaladas.

Tabela 11 – Principais dificuldades enfrentadas pelos tutores com os meios de comunicação.

Variáveis	N	%
Dificuldade de adaptação dos alunos ao método de ensino a distância.	11	68,75%
Dificuldades de entendimento das propostas apresentadas no material didático utilizado.	04	25,00%
Dificuldade em manter contato constante com os alunos.	06	37,50%
Dificuldade em localizar o aluno.	06	37,5%
Outras	07	43,75%

Fonte: Dados coletados pela autora (2011).

Estes dados são divergentes das idéias de Ferreira Junior (2008) que relata que a grande dificuldade encontrada nos enfermeiros professores é a inadequação de sua formação inicial baseada em técnicas e não na construção de competências.

Em relação ao tempo de resposta às perguntas e atividades enviadas pelos alunos, a tabela 12 nos apresenta os dados a seguir.

Tabela 12 – Tempo de retorno das perguntas e atividades enviadas pelos alunos, pelos tutores.

Variáveis	N	%
No máximo no dia seguinte	04	25,00
De 2 a 3 dias	02	12,50
Mais de 3 dias	02	12,50
Durante os plantões oferecidos nos pólos	01	03,12

Fonte: Dados coletados pela autora (2011).

A metade dos tutores afirmou retorno aos alunos no máximo no dia seguinte do questionamento, dando um caráter de compromisso com a profissão e com o aluno, auxiliando-o na construção do seu conhecimento de forma sólida e reflexiva. 12,50% dos entrevistados afirmaram dar este retorno em mais de 3 dias; 12,50% dão o retorno entre 2 e 3 dias; 03,12% dão o retorno durante os plantões oferecidos nos pólos, o que

pode comprometer o empenho e o desenvolvimento do aluno em relação ao cumprimento dos módulos de estudo. Retrata, também, a necessidade de um compromisso maior com estes profissionais que deixaram de lado o seu compromisso com o ensinar/formar.

06 CONCLUSÃO

Este estudo buscou analisar o perfil de tutores do Curso de formação pedagógica de educação profissional na área da Saúde: Enfermagem, na modalidade educação à distância, da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, turma 2010.

A população estudada foi composta por 08 tutores presenciais e 08 tutores professores, todos graduados em Enfermagem. Verificou-se que a grande maioria são mulheres com mais de 50 anos de idade, católicas, casadas, com uma renda salarial acima de seis salários mínimos. Estas mulheres possuem residência própria e possuem os mais atuais e modernos meios de comunicação em suas residências.

A maioria concluiu a graduação em enfermagem em faculdades públicas e possuem especialização. Também atuam ou atuaram em instituições de serviços de saúde e em instituições de ensino ligadas à saúde. Possuem uma dupla, e até tripla, jornada de trabalho, com apenas 6 dos entrevistados tendo a tutoria como única opção de trabalho atual.

A maioria também afirmou conhecer a modalidade de ensino à distância e que receberam capacitação adequada para exercerem a função de tutoria neste curso. Relataram que o treinamento em EAD foi suficiente, que o material didático oferecido foi compatível com as metas e objetivos do curso e com a modalidade EAD. Todos concordaram que esta modalidade de ensino é condizente com as propostas do curso.

Quanto ao contato com os alunos, afirmaram que o telefone e o email/internet são os mais usados para manter este contato, além dos encontros presenciais, e que esses meios não representam dificuldades para os tutores. Relataram que utilizam mais frequentemente o telefone da Secretaria do curso e dos pólos para entrar em contato com os alunos e que o email/internet são utilizados tanto em casa quanto no pólo.

Quanto à dificuldade enfrentada na interação com os alunos todos os itens que foram abordados foram citados. Os tutores também informaram que as respostas aos questionamentos dos alunos são dadas no máximo no dia seguinte, o que nos comprova o comprometimento dos tutores com os alunos e com a instituição para que o sucesso seja alcançado apesar das diversas barreiras.

O objetivo deste trabalho foi alcançado com êxito; contudo, observa-se a necessidade de conhecer as práticas pedagógicas e saber aplicá-las na práxis docente

para que o processo de construção do conhecimento seja válido e prazeroso. A responsabilidade do tutor dos cursos à distância é muito relevante, pois é a partir do seu empenho e dedicação que o sucesso do aluno é obtido.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. R. P. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. Trad. Antônio Chizzotti. São Paulo: EDUC/Brasília, INEP/MEC, 1989, *apud* Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: enfermagem: núcleo contextual: **educação 1** / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão de investimentos em Saúde, Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – 2. ed. rev. e ampliada. – Brasília: Ministério da Saúde, 2002b.

BAGNATO, M.H.S. et.al. **Ensino Médio e educação profissionalizante em enfermagem**: algumas reflexões. Revista Escola de Enfermagem USP, Ribeirão Preto, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 279-286. 2007.

BASTOS, M. A. R.; AMARAL, M. T. M. **A articulação entre as áreas de educação e de enfermagem**: estratégia para a formação pedagógica de enfermeiros-docentes. Formação/MS. PROFAE - v.1, n.4, Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BELLO, J. L. P. **Educação no Brasil: a história das rupturas. Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 20 Nov. 2011.

BOMFIM M. I. R. (coordenação); KAPPEL, M. D. B.; AVELAR, R. F.; RUDOLPHI, P. R. V. G.; SANTOS; L. G. C.; **Avaliação em processo da formação pedagógica em educação profissional na área de Saúde**: Enfermagem Contribuições à formação de formadores na área de Saúde. Junho de 2005.

BRASIL, Conselho Federal de Enfermagem. **O exercício da Enfermagem nas Instituições de Saúde do Brasil:1982/1983/Conselho Federal de Enfermagem**, Associação Brasileira e Enfermagem. Rio de Janeiro, 1985.

BRASIL. Ministério da Saúde. **PROFAE** – Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem, 1999. Disponível em: <http://www.profae.gov.br/pagina_qualifica.htm>. Acesso em: 25 Set. 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. Fundação Oswaldo Cruz. **Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: enfermagem: guia do aluno** / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde, Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem, Fundação Oswaldo Cruz; Carmen Perrotta (Coord.), Maria Inês do Rego Monteiro Bomfim, Milta Neide Freire Barron Torrez. – 2. ed. rev. e ampliada. – Brasília: Ministério da Saúde, 2002. 64 p.: il. – (Série F. Comunicação e Educação em Saúde). 2002a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: enfermagem: núcleo contextual: **Educação 1** / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão de investimentos em Saúde, Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – 2. ed. rev. e ampliada. – Brasília: Ministério da Saúde, 2002b.

CORRER, A. R. **A filosofia na *ratio studiorum***. 2006. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba – SP, 2006.

DELPHINO, C. **A expulsão dos jesuítas do Brasil**. 2010. Disponível em < <http://www.historiabrasileira.com/brasil-colonia/a-expulsao-dos-jesuitas-do-brasil/> >. Acesso em: 25 nov 2011.

FERREIRA JUNIOR, M. A. **Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros**. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, v. 61, n. 6, p. 866-871. Nov./dez. 2008.

FGV. **A Era Vargas: dos anos 20 a 1945**. Disponível em: < <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/IntelectuaisEstado/MinisterioEducacao> >. Acesso em: 20 Nov 2011.

FLEXOR, M. H. O. **A “civilização” dos índios e a formação do território do Brasil**. Título original: Aprender a ler, escrever e contar no Brasil do século XVIII. Filosofia e Linguística portuguesa, São Paulo, n. 4, p. 97 – 157. 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed. 12ª reimpressão. São Paulo; Atlas, 2009.

LEHEFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia científica: um guia para iniciação científica**. 2.ed. São Paulo: makron, 2000.

MAGALHÃES, Z. R. Avaliação da aprendizagem na prática da tutoria de educação a distância: a experiência na formação pedagógica de enfermeira(o)s. 2007. 184f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Curso de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SEKI, A. L. S. et al. **A disciplina de instrução moral e cívica na reforma educacional de Benjamin Constant de 1890**. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada8/txt_compl/Ariella%20Seki.doc >. Acesso em: 28 Nov 2011.

SOUSA, J. M. **Os jesuítas e a *RATIO STUDIORUM*: as raízes da formação de professores de Madeira**. Islenha, v. 32, p. 26-46, 2003.

Oliveira MAN. Educação à Distância como estratégia para a educação permanente: possibilidades e desafios. Revista Brasileira de Enfermagem 2007 set-out; 60(5): 585-9.

MOORE, M. e KEARSLEY, G. Educação a Distância: uma visão integrada. São Paulo, Thomson Learning, 2007.

MORAN, JM. **O que é Educação a Distância**. 2002. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em: 01 Mar. 2011.

VASCONCELOS, ES. **Educação à distância e a produção científica dos cursos de Pós- Graduação no Brasil: 1994-2003**. Uberlândia, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário do Triângulo.

NUNES, IB. **Noções de Educação a Distância**. Disponível em: <http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?view=3>. Acesso em 01 Mar. 2011. Revista Educação a Distância n. 4/5, Dez./93-Abr/94 Brasília, Instituto Nacional de Educação a Distância, pp. 7-25.

SHERRY, L. **Issues in Distance Learning**. 1994. Disponível em: <http://penta.ufrgs.br/edu/edu1.html>. Acesso em: 30 Jan. 2009.

PRETI, O. **Educação à distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada**. In: PRETI, O. (org). **Educação à distância: inícios e indícios de percurso**. Cuiabá: UFMT/NEAD, 1996, p. 15-56.

ANEXOS

ANEXO 1 – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS - Perfil do Tutor do CEFPEPE

QUESTIONÁRIO Nº _____

1 – Sexo:	<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Feminino						
2 – Religião:	<input type="checkbox"/> Católico	<input type="checkbox"/> Espírita	<input type="checkbox"/> Evangélico	<input type="checkbox"/> Outros				
3 – Estado Civil:	<input type="checkbox"/> Solteiro(a)	<input type="checkbox"/> Divorciado(a)	<input type="checkbox"/> Casado(a)	<input type="checkbox"/> Viúvo(a)	<input type="checkbox"/> Casamento Consensual			
4 – Idade:	<input type="checkbox"/> < 20	<input type="checkbox"/> 20 – 25	<input type="checkbox"/> 26 – 30	<input type="checkbox"/> 31 – 35	<input type="checkbox"/> 35 – 40	<input type="checkbox"/> 41 – 45	<input type="checkbox"/> 46 – 50	<input type="checkbox"/> > 50
5 – Número de Filhos:	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1 a 3	<input type="checkbox"/> Mais de 3					
6 – Residência:	<input type="checkbox"/> Própria	<input type="checkbox"/> Alugada	<input type="checkbox"/> Cedida					
7 – Recursos na residência:	<input type="checkbox"/> Telefone Fixo	<input type="checkbox"/> Telefone Celular	<input type="checkbox"/> Computador	<input type="checkbox"/> Acesso à Internet	<input type="checkbox"/> Fax	<input type="checkbox"/> Televisão	<input type="checkbox"/> Assinatura de Jornais/Revistas	
8. Renda familiar:	<input type="checkbox"/> 1 salário mínimo <input type="checkbox"/> 2 e 3 salários mínimos <input type="checkbox"/> 4 e 5 salários mínimos <input type="checkbox"/> acima de 6 salários mínimos Arrimo de família: sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>							
9. Escolaridade	9.1 Nível fundamental <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> supletivo 9.2 Nível médio <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> supletivo 9.3 Nível universitário Especifique: _____							
10 – Formação Profissional:	10.1 Nível Técnico: <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim Especifique:----- 10.2 Graduação em Enfermagem: <input type="checkbox"/> Instituição Pública Ano de Formatura: _____ <input type="checkbox"/> Instituição Privada Ano de Formatura: _____							

10.3 Outro curso de graduação: [1] Não [2] Sim Especifique _____
 [3] Concluído [4] Em Andamento

10.4 Pós-Graduação:

10.4.1 Especialização: [1] Não [2] Sim [3] Concluído [4] Em Andamento

10.4.2 Mestrado [1] Não [2] Sim [3] Concluído [4] Em Andamento

10.4.3 Doutorado [1] Não [2] Sim [3] Concluído [4] Em Andamento

10.4.4 Pós-doutorado [1] Não [2] Sim [3] Concluído [4] Em Andamento

11 - Marque no quadro abaixo as alternativas que expressam suas experiências profissionais no momento atual e no passado.
 Por gentileza faça seus comentários dentro do formato.

ÁREA	TIPO DE SERVIÇO	ATUAL	ESPECIFICAR FUNÇÃO	NO PASSADO	ESPECIFICAR FUNÇÃO
SERVIÇO DE SAÚDE	Hospital	[1]	_____	[1]	_____
	Clínica Especializada	[2]	_____	[2]	_____
	Atenção Básica	[3]	_____	[3]	_____
	Outros	[4]	_____	[4]	_____
INSTITUIÇÃO DE ENSINO	Nível Médio	[1]	_____	[1]	_____
	Nível Superior	[2]	_____	[2]	_____
	Outros	[3]	_____	[3]	_____
OUTRAS ÁREAS ESPECIFICAR	1-	[1]	_____	[1]	_____
	2-	[2]	_____	[2]	_____

12 – Complete o quadro abaixo com o nome das cidades para informar sobre os seus deslocamentos para ir da residência ao trabalho e ao pólo.

Por gentileza faça seus comentários dentro do formato.

RESIDÊNCIA	TRABALHO	PÓLO

13. O Sr(a). tem experiência anterior na modalidade de ensino a distancia – EAD?

[] 1. Não.

[] 2. Sim. Especifique qual ou quais instituições: _____

14. Houve capacitação para o exercício da função de tutor?

Assinale com "X" quantas opções de resposta forem necessárias.

- [] 1. Sim, como capacitação continuada
 [] 2. Sim, apenas em um momento específico. Qual? _____
 [] 3. Não. (Passe para a questão 21)

15. Considera que o treinamento oferecido na oficina de tutores foi suficiente para capacitá-lo ao exercício da tutoria?

- [] 1. Sim
 [] 2. Não. Por quê? _____

16. O material didático utilizado no curso é compatível com as metas/objetivos definidos no projeto pedagógico?

- [] 1. Sim, totalmente
 [] 2. Sim, parcialmente
 [] 3. Não

17. O material didático é adequado à modalidade de ensino a distancia?

- [] 1. Sim, totalmente
 [] 2. Sim, parcialmente
 [] 3. Não

18. A modalidade EAD é compatível com as metas e objetivos do curso?

- [] 1. Sim, totalmente
 [] 2. Sim, parcialmente
 [] 3. Não

19. Indique os meios utilizados para entrar em contato com seus alunos e registre o grau de utilização dos mesmos.

Se não utiliza o meio, assinale com "X" a primeira coluna e deixe as demais em branco.

Caso contrario, indique o grau de utilização.

Meio utilizado	Não utilizo	Grau de utilização (frequência)		
		Alto	Médio	Baixo
1. Telefone				
2. E-mail/Internet				
3. Fax				
4. Correio				
5. Momento Presencial				

20. Indique o grau de dificuldade de uso dos meios mais frequentes utilizados para entrar em contato com seus alunos, assim como o local de utilização.

Se não utiliza do meio, assinale com "X" a primeira coluna e deixe as demais em branco. Caso contrario, indique a dificuldade e local de utilização nas demais colunas.

Meio utilizado	Não utiliza o meio	Grau de dificuldade de uso				Local em que é utilizada		
		Alto	Médio	Baixo	Nenhum	Em casa	No EAD	Outro específico
1. Telefone								
2. E-mail/Internet								
3. Fax								
4. Correio								
5. Momento Presencial								

21. Caso tenha ASSINALADO "dificuldade para acessar a internet" na questão anterior, especifique o tipo de dificuldade.

Assinale com "X" quantas opções afirmativas forem necessárias.

<p><input type="checkbox"/> 1. Qualidade do equipamento (computador com memória/velocidade insuficiente).</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Dificuldade com o provedor de acesso.</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Dificuldade na utilização.</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Falta de equipamento</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Outra. Especifique: _____</p> <p><input type="checkbox"/> 6. Não assinalou dificuldade para o uso de internet</p>
<p>22. Quais as principais dificuldades enfrentadas na interação com os alunos? Assinale com "X" quantas opções afirmativas forem necessárias.</p> <p><input type="checkbox"/> 1. Dificuldade de adaptação dos alunos ao método de ensino a distancia.</p> <p><input type="checkbox"/> 2. Dificuldades de entendimento das propostas apresentadas no material didático utilizado.</p> <p><input type="checkbox"/> 3. Dificuldade em manter contato constate com os alunos.</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Dificuldade em localizar o aluno.</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Outras. Especifique: _____</p>
<p>23. Qual o seu tempo de resposta às perguntas e atividades enviadas pelos alunos?</p> <p><input type="checkbox"/> 1. No mesmo dia.</p> <p><input type="checkbox"/> 2. No dia seguinte.</p> <p><input type="checkbox"/> 3. De 2 a 3 dias.</p> <p><input type="checkbox"/> 4. Mais de 3 dias.</p> <p><input type="checkbox"/> 5. Durante os plantões oferecidos no NAD.</p>

Obrigada pela colaboração!

ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, coordenadores, professores e alunos do Curso de Especialização de Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem (CEFPEPE) estamos desenvolvendo a pesquisa “Análise da implementação do CEFPEPE, ofertado em 2008, nos oito Pólos que compõem o sistema UAB/MEC/UFMG”.

O objetivo central deste estudo é avaliar a implantação e implementação da formação pedagógica dos enfermeiros, desenvolvida na modalidade de educação à distância (EAD) e realizada nos Pólos de atuação da UAB/MEC/UFMG. Compõem esta pesquisa, entre outros temas os seguintes:

- 1 - Perfil do aluno do CEFPEPE;
- 2 - Percepção do aluno do CEFPEPE sobre o curso à distância;
- 3 - Perfil do tutor do CEFPEPE;
- 4 - Perfil do aluno do curso técnico em enfermagem;
- 5 - Perfil do professor de cursos técnico de enfermagem.
- 6 - Perfil do candidato ao CEFPEPE, turma 2010.

Estes temas constituirão também Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de alunos do CEFPEPE. Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMG – Parecer nº. ETIC 161/2009. Embora não haja benefícios diretos para a sua participação nesta pesquisa, ela oferecerá a você a oportunidade contribuir com a produção do conhecimento científico em enfermagem. Sua participação nesta pesquisa implicará em responder os questionários que lhe serão apresentados por membros da pesquisa. Todas as informações obtidas de você permanecerão confidenciais. Sua participação nesta pesquisa é completamente voluntária e sua decisão de não participar não terá qualquer implicação para você. Todos os procedimentos da pesquisa não trarão qualquer risco a sua vida ou a sua saúde. Caso você tenha, ainda, alguma outra dúvida em relação à pesquisa, ou quiser desistir em qualquer momento, poderá comunicar-se pelo telefone abaixo.

Coordenadora do Projeto: Zídia Rocha Magalhães

Fone (31)2555-3429 / (31) 3409-9170 E-mail: zidia@ufmg.br.

Escola de Enfermagem da UFMG - Av. Alfredo Balena, 190 – Sala 100B – Santa Efigênia.
COEP-UFMG: Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005 – CEP: 31.270-901 – BH-MG – Telefax (31) 3409-4592 e-mail:coep@prpq.ufmg.br .

Eu, _____, fui esclarecido(a) sobre a pesquisa: “Análise da implementação do CEFPEPE, ofertado em 2010, nos oito Pólos que compõem o sistema UAB-MEC/UFMG” e concordo em participar da mesma respondendo o questionário a mim enviado.

_____, _____ de _____ de 20____.

Assinatura: _____

RG: _____

**ANEXO 3 – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM
SERES HUMANOS.**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP**

Parecer nº. ETIC 161/09

**Interessado(a): Profa. Zidia Rocha Magalhães
Departamento de Enfermagem Básica
Escola de Enfermagem - UFMG**

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 03 de agosto de 2011, a emenda abaixo relacionada, referente ao projeto de pesquisa intitulado "Análise da implementação do Curso de Formação Pedagógica de Educação Profissional na Área de Saúde: enfermagem – CEFPEPE, ofertado em 2008, nos oito pólos que compõem o Sistema UAB/UFMG" bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

- o Emenda que prevê a inclusão de novos sujeitos de pesquisa (Turma 2010) e acréscimo do item 6 no "Perfil do Candidato CEFPEPE.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto.

**Profa. Maria Teresa Marques Amaral
Coordenadora do COEP-UFMG**