

DESAFIOS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA ÁREA DA SAÚDE: TEORIA CRÍTICA, PROCESSO DE TRABALHO E INTERAÇÃO SOCIAL

Gustavo de Oliveira Figueiredo - gfigueiredo.ufrj@gmail.com - NUTES/UFRJ

Sônia Cristina Vermelho - cristina.vermelho@gmail.com - NUTES/UFRJ

RESUMO. *Este artigo analisa aspectos relacionados à formação de recursos humanos na área da saúde, discutindo alguns parâmetros de qualidade para a educação na modalidade a distância. Nesse processo de reflexão, fundamentado pelas teorias sociais críticas, faz-se uma análise sobre o processo de trabalho em saúde e suas relações com os processos educacionais. Por fim, aborda a complexidade da relação entre tecnologia e educação, dando relevo à necessidade das relações interpessoais e da interatividade para se garantir a qualidade nos processos de educação a distância, mapeando alguns desafios para que se possa consolidar um modelo crítico de educação a distância na área da saúde no Brasil.*

Palavras-chave: *Educação em Saúde. Educação a Distância. Teoria Crítica. Processo de Trabalho. Interação Social.*

ABSTRACT. *This article analyzes aspects related to the formation of human resources in the health area and discussing some parameters of quality for distance education. In this process of reflection, based on critical social theories, we analyze the health work process and its relations with educational processes. Finally, it addresses the complexity of the relationship between technology and education, highlighting the need for interpersonal relations and interactivity to guarantee a good quality in distance education processes, to mapping some challenges to a critical model of distance learning in the health education at Brazil.*

Keywords: *Health Education. Distance Learning. Critical Theory. Work Process. Social Interaction.*

Submetido em 30 de abril de 2017.

Aceito para publicação em 30 de maio de 2017.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

1. INTRODUÇÃO

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

O sistema de saúde brasileiro tem uma enorme dificuldade em produzir mudanças nas práticas de saúde, em consonância com os avanços teóricos da saúde coletiva. Permanece a hegemonia das ações clínicas e de intervenção sobre o corpo do indivíduo, em detrimento de ações coletivas que interfiram nas condições de vida. A dificuldade de trabalhar na perspectiva da promoção da saúde, interferindo nos determinantes sociais que provocam o adoecimento, acaba por reproduzir uma atuação fragmentada dos problemas que afetam a qualidade de vida da população que desarticula o sujeito de sua realidade concreta de existência.

Por outro lado, é inegável os esforços que vêm sendo empreendidos com processos de formação e qualificação profissional no Sistema Único de Saúde, sem que se chegue, todavia, a alcançar a transformação desejada nas práticas de saúde. Provavelmente, um dos principais motivos deste problema seja o fato de que os processos educacionais, na maioria das vezes, prioriza a formação técnica individual dos profissionais, com poucos espaços para um processo de formação e reflexão sobre a prática mais densa, dificultando que esse processo traga impactos sobre o trabalho das equipes no cotidiano dos serviços de saúde.

Neste sentido, a modalidade de educação a distância (EaD) vem se consolidando como uma potente alternativa às práticas educativas presenciais tradicionais, já que, ao incorporar a tecnologia ao processo educacional, acaba por tencionar a própria didática dos processos de formação e, com isso, abre um espaço com forte potencial para melhorar a qualidade dos processos pedagógicos na formação de profissionais de saúde.

Nosso artigo apresentará um breve histórico da formação de recursos humanos na área da saúde, discutirá alguns critérios de qualidade para a educação na modalidade a distância, fará uma análise crítica sobre o processo de trabalho na área da saúde, discutirá a importância da interatividade e das relações interpessoais para os processos educacionais e, por fim, buscará mapear alguns desafios para um modelo crítico de educação a distância na área da saúde.

2. A FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS NA ÁREA DA SAÚDE

Desde a década de 1960 já se reconhecia a necessidade de desenvolver reformas curriculares dos cursos de graduação e iniciativas de qualificação profissional, integradas aos serviços de saúde, como se pode constatar no texto do relatório final da III Conferência Nacional de Saúde em 1963, um ano antes do golpe que instituiu a ditadura militar no Brasil:

A política de Recursos Humanos que o Ministério da Saúde pretende desenvolver pressupõe um alargamento da colaboração com as instituições universitárias e de educação básica, que se destinam especificamente à preparação dos técnicos necessários à administração de saúde. A revisão dos currículos, com o objetivo de ajustar a formação técnica aos níveis de demanda efetiva dos programas devem constituir uma das preocupações fundamentais da nova política a ser implementada. (CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE, 1963, p. 12)

A partir da VI Conferência Nacional de Saúde, realizada em 1967, surge pela primeira vez o tema da educação continuada, mas é somente na VII Conferência Nacional de Saúde, já na década de 1980 que a formação dos profissionais de saúde vem relacionada a projetos de extensão de cobertura. Ribeiro e Motta (1996) ressaltam que estas propostas culminaram com a implantação dos programas de integração docente-assistencial.

Na década de 1980, as propostas de qualificação profissional ganham espaço na agenda política e, em maio de 1986, quando ocorre a VIII Conferência Nacional de Saúde, são aprovadas as principais diretrizes da reforma sanitária; e com o estabelecimento do SUS como política nacional de saúde, adotando a área de desenvolvimento de recursos humanos como estratégica para a estruturação do novo sistema público de saúde. Durante esta Conferência é, então, aprovada a convocação da I Conferência Nacional de Recursos Humanos em Saúde, que ocorre em setembro do mesmo ano de 1986, onde se estabelecem conceitos e critérios gerais para programas de educação continuada, estimulando a organização de processos educativos no âmbito dos serviços de saúde. Em 1988, mesmo ano de proclamação da Constituição democrática, ocorre a II Conferência Nacional de Recursos Humanos, que enfatiza a necessidade dos serviços reorganizarem o processo de trabalho em saúde, a partir do princípio de integralidade como orientador das práticas de saúde.

Ainda nos anos 80, a Organização Pan Americana de Saúde (OPAS) também aponta para a necessidade do desenvolvimento de novas formas de abordar os problemas colocados para a formação de pessoal, propondo o conceito de Educação Permanente na área de saúde. O trabalho coletivo de grupos coordenados pela OPAS consolidou-se em torno de uma proposta pedagógica baseada na noção de que o trabalho seria o eixo fundamental para a aprendizagem em saúde. (ROSCHKE; DAVINI; HADDAD, 1993).

Surge daí o marco teórico conceitual para os programas de educação permanente em saúde no continente americano, valorizando a dimensão pedagógica inerente ao próprio processo de trabalho das equipes de saúde. No Brasil, como reflexo desse intenso debate, surgem alguns programas de formação em saúde adotando aqueles princípios, sendo o projeto Larga Escala um dos melhores exemplos das políticas de formação implementadas no período (GRYSCHK et al., 2000). O Programa de Formação em Larga Escala de pessoal de Nível Médio e Elementar para os serviços básicos de saúde, também conhecido como Projeto Larga Escala, surgiu em 1981 como demanda da área de enfermagem e foi fruto do processo de reformulação dos serviços de saúde que visavam à extensão de cobertura das ações de saúde no Brasil.

Já nos anos de 1990, a implantação do Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS) e, posteriormente, do Programa de Saúde da Família (PSF), como estratégias de reorientação do modelo assistencial, evidenciou a fragilidade na formação dos profissionais de saúde; e a necessidade de implementar mudanças tanto no currículo dos cursos de graduação quanto nos programas de (re)qualificação profissional em saúde. Este Contexto gerou um profundo debate no âmbito das instituições que atuam no campo da educação em saúde como a Rede Unida, o FNEPAS (Fórum Nacional de Educação das Profissões na Área da Saúde), o Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NUTES) e o Grupo de Trabalho de educação em saúde da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (GT-ABRASCO).

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

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

Com o objetivo de ampliar o potencial de reflexão das equipes de saúde nos sistemas locais, foram propostos pelo Ministério da Saúde, em parceria com a Coordenação de Educação a Distância da Escola Nacional de Saúde Pública (Ead/Ensp/Fiocruz), diversos programas de educação à distância, de abrangência nacional, para a formação de profissionais de saúde. A ênfase foi dada inicialmente na formação dos facilitadores de práticas de educação permanente, direcionado aos serviços de saúde e à formação de ativadores de processos de mudanças, direcionado aos professores de cursos de graduação em saúde. Estes sujeitos teriam a função de dinamizar os serviços de saúde; e as instituições de Ensino superior contribuir com a construção de cenários que pudessem propiciar a reflexão sobre as práticas de educação permanente (BRASIL, 2005a; 2005b).

Posteriormente, devido ao sucesso das ações desenvolvidas pela Ead/Ensp/Fiocruz e ao exemplo inspirado no Ministério da Educação com a Criação da Universidade Aberta do Brasil, o Ministério da Saúde cria a proposta da Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde (UNA-SUS), conformando uma rede interinstitucional de cooperação para a implementação de processos educativos a distância para todo o Brasil. Neste contexto de grande aceitação e difusão da educação a distância e crescente movimento institucional em direção à construção de propostas

de educação a distância, cabe refletir de forma mais aprofundada sobre os critérios necessários para garantir a qualidade da educação nesta modalidade.

3. QUALIDADE E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

As experiências com Educação a Distância remontam ao início do século XX, contudo, pesquisas, teorias e formalização dessa modalidade de educação tiveram maior adensamento nos anos de 1970, a partir de um movimento dos pesquisadores que atuavam com essa modalidade de ensino (MOORE, 2013). Até então as instituições que ofertavam essa modalidade o faziam de acordo com a configuração e necessidades locais, ou nacionais. Em 1972, durante a Conferência Mundial do Conselho Internacional de Educação por Correspondência – ICCE –, foi proposta uma definição para esse tipo de educação. A partir de então, houve um esforço da comunidade acadêmica em estabelecer uma teoria geral da pedagogia da educação a distância.

Na tradição europeia, com grande influência da Alemanha, os teóricos construíram uma abordagem sobre EaD, pautados pelo planejamento sistemático, especialização, produção em massa de materiais, automação, padronização e controle de qualidade; características trazidas do mundo da indústria que mostravam seu vigor na primeira metade do século XX. Numa outra vertente, de origem americana, cujo principal expoente foi Charles Wedemeyer, foi construída uma abordagem baseada em experiências já de quase um século em território americano. Integrante da Terceira Geração de EaD, Wedemeyer, nos anos de 1970, buscou compreender a educação a distância não pela sua organização, mas sim pela atuação do sujeito aprendiz no processo. Segundo Moore (2013, p. 294), Wedemeyer tentou “[...] definir o aluno independente como uma pessoa não apenas independente no espaço e no tempo, mas também potencialmente independente no controle e no direcionamento do aprendizado”. A grande influência teórica de Wedemeyer para construir esse conceito veio da psicologia de vertente humanística, em particular nos trabalhos de Carl Rogers, Abraham Maslow e Charlotte Buhler. Outras inspirações foram as ideias de Malcolm Knowles sobre Andragogia; e do Aprendizado Autodirecionado, de Alan Tough.

Essas duas vertentes acabaram por proporcionar as condições para surgir, no final dos anos de 1980, uma Teoria da Interação a Distância para embasar a área. Essa teoria entende que a distância é um fenômeno pedagógico e não simplesmente uma questão de distância geográfica. Nesse processo, o aspecto mais importante é o efeito que a separação geográfica tem no ensino e na aprendizagem, especialmente na interação entre alunos e professores, sobre a concepção de cursos e a organização dos recursos humanos e tecnológicos. Nessa vertente teórica, adota-se o conceito de EAD como sendo:

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do ensino, o que requer comunicação por meio de tecnologias e uma organização instrumental especial. (MOORE, 2013, p. 2)

Em termos práticos, a literatura orienta que alguns princípios devem ser preservados para a realização da EaD, independente das tecnologias e mídias empregadas, quais sejam: 1) Boa estrutura – o que significa que o curso deve ter seus

componentes bem definidos e compreensíveis, de forma que os alunos saibam o que eles têm de aprender, o que se espera deles e quando terão atingido a meta. O curso deve ter ainda: 2) Objetivos claros, Unidades pequenas e Modularidade – para que o conteúdo possa ser compreendido e que possa ser adaptado para os interesses e situações dos alunos; 3) Participação planejada – sobre esta última vale a pena um comentário, pois um dos grandes problemas que acontecem com cursos a distância é supor que os alunos participarão das atividades pelo simples fato de serem alunos a distância. Como elemento central para a EaD, a participação e a interação são aspectos críticos e que, mesmo com planejamento e muita estruturação, ainda assim merece uma discussão esse assunto, o qual voltaremos a seguir. Além desses princípios, também devem ser considerados: 4) Integralidade – os materiais e as mídias devem estar articuladas com questões que permitam uma inter-relação entre elas; 5) Repetição, Simulação e Variedade –, ou seja, elementos do conteúdo que necessitam ser compreendidos com profundidade podem e devem ser repetidos em várias mídias, apresentados em vários materiais; 6) Síntese – como atividade corriqueira, para que os alunos possam construir as relações entre os conteúdos e apreendê-los de maneira mais sólida; e, por último, 7) Feedback e avaliação.

O que deve ficar claro é que existe uma diferença entre o ensino presencial e o a distância, tanto no que diz respeito à função do instrutor/professor quanto à do aluno. Isso porque cada vez mais não podemos desconsiderar que os processos de mediação e interação social estão ocorrendo por tecnologias e linguagens sofisticadas. Hoje temos que refletir sobre as características dos jovens das gerações X,Y,Z, em termos da relação que eles estabelecem com a informação a partir da experiência que possuem com a internet, com os aparelhos móveis, do tipo *smartphones* e *tablets*.

O acesso a dados e informações disponíveis na internet pode nos levar a complexificar a discussão sobre qual o papel, a função social da educação. Segundo Moore (2013, p. 390) o significado e o papel da EaD na atualidade é “complementar” a educação formal de base, pois segundo ele: “A educação deixou de ser um processo de aquisição de conhecimento como preparação para a vida e tornou-se um processo de inicialmente preparar e então ‘reparar’ o conhecimento ao longo da vida”.

Esta reflexão nos instiga a pensar várias questões em relação à EaD, mas também em relação ao papel da educação de uma maneira geral na sociedade atual. Lidamos com questões objetivas: processo de envelhecimento da população mundial, aumento vertiginoso da quantidade de conhecimento gerado anualmente, escassez de textos impressos (hoje menos de 0,003% das informações estão registradas nesta mídia), necessidade de democratização dos dados, criação de condições de empregabilidade num mercado que flui de uma necessidade a outra com uma rapidez que os sistemas de ensino não conseguem atender, e assim por diante. Mas também nos obriga a refletir sobre Para quê e Para quem estamos formando pessoas, seja qual modalidade for. Isso nos leva a ter que trazer para o debate o papel de cada um dos sujeitos do processo educacional: professor, tutor, alunos, equipe pedagógica, designer, etc.

O que nos parece necessário evidenciar é que as políticas e as práticas de EaD têm se movido muito fortemente pelas necessidades da economia, as quais prevaleçam nas escolhas e nas práticas educacionais da EaD, com soluções que visam a

prioritariamente o custo e o mercado e não à formação humana e cidadã. Nesta perspectiva, o que florescerá é o consumismo educacional e o crescimento meramente quantitativo. Observa-se com frequência “novas” propostas de educação a distância que valorizam a tecnologia como um fetiche e desconsideram a importância das interações sociais e dos processos de mediação no processo educativo. Inúmeras frentes vêm incorporando um discurso neoliberal radical e preconizando a produção em massa de objetos de aprendizagem virtuais, que nada mais são do que materiais didáticos insuflados de tecnologia, que por si só não são capazes de garantir um processo de educação de qualidade. Multiplicam-se as ofertas de cursos auto-instrucionais e materiais didáticos que supostamente substituiriam a função do professor/tutor, mas que colaboram para o isolamento cada vez maior dos sujeitos e instituem mecanismos e processos pedagógicos com lógicas individualistas e que estimulam a competitividade. Além disso, muitas instituições têm se utilizado da modalidade a distância para reduzir custos com professores, massificar o processo de ensino-aprendizagem ou para exploração da tecnologia como marketing institucional.

A EaD já alcançou uma qualidade e uma densidade teórica que a coloca como uma alternativa que vai além da objetividade profissionalizante. Podemos ter uma educação a distância reflexiva, efetivamente formativa. Mas, para tanto, é fundamental cuidarmos dos conceitos que utilizamos para não cairmos na ilusão dos modismos conceituais ou tecnológicos somente para causar impressão. Também nos desafia em relação a nossa formação como profissionais da área da saúde, quanto ao nosso compromisso para a consolidação de uma educação transformadora, voltada para princípios humanistas, mas também nos coloca na posição de sujeitos ativos, capazes de promover a transformação que a educação a distância pode trazer para a educação como um todo.

Os vínculos entre práticas educativas e tecnologias estreitam-se consideravelmente no mundo contemporâneo, ao menos, por duas fortes razões:

[...] os avanços tecnológicos na comunicação e informática e as mudanças no sistema produtivo envolvendo novas qualificações e, portanto, novas exigências educacionais. O impacto dessas novas realidades no ensino impõe ao menos três tipos de leitura: a pedagógica, a epistemológica e a psicognitiva. (BRITO, 2006, p. 6)

Contudo, até para que possamos estabelecer uma reflexão crítica sobre o assunto, primeiramente, é fundamental compreender o processo histórico, nesse caso, da relação da educação com a tecnologia. Historicamente, quando se fala em Tecnologia e educação na história brasileira, é usual atrelá-la ao conceito de Tecnologia Educacional. Esse campo de estudos teve sua trajetória, numa certa medida, muito vinculada a uma perspectiva de uso da Tecnologia na educação de inspiração estadunidense e, mais ainda, embutida na pedagogia tecnicista.

Nessa perspectiva, várias mudanças ou encaminhamentos teórico-práticos foram se construindo ao longo do tempo que ora entendiam a Tecnologia Educacional como uma área que se ocuparia da educação como um sistema e, portanto, caberia a ela pensar a melhor forma de funcionamento do sistema educacional – esse foi um momento que se desenvolveu por volta dos anos 1950/1960 –; ora, a Tecnologia

Educacional se voltou para os processos didáticos e começou a se envolver com questões que se preocupavam em vincular diretamente a Didática com o uso dos meios, afirmando categoricamente que esses estavam a serviço dela.

Especificamente dentro do campo da educação, Oliveira (1999), identificou grandes eixos pelos quais as discussões da Didática se relacionam com a Tecnologia, e o faz colocando-os como hipóteses. A primeira posição defende o uso das Tecnologias na educação, dentro do que ela vai denominar de *Hipótese do modelo de competência*, onde o argumento é de que, em face das mudanças significativas da base produtiva, estruturada em torno da tecnologia digital, a sociedade atual exige um trabalhador com novos requisitos, inclusive o domínio dos códigos da informática, e que, portanto, a partir do atual estágio do desenvolvimento tecnológico, os processos didático-pedagógicos não poderiam ficar atrasados. Nesse eixo de argumentação fica explícito o papel da escola como formadora para o mercado de trabalho e a tecnologia acaba se tornando conteúdo para uma formação nesse sentido somente.

A outra posição apresentada pela autora como hipótese é aquela que muitos educadores defendem, qual seja, que “[...] as tecnologias só não são mais utilizadas por falta de condições objetivas e de preparo dos professores para o uso adequado das mesmas” (Oliveira, 1999, p. 154), e a defesa se apoia na ideia, ou melhor, na ilusão, como diz a autora, de que os recursos tecnológicos possuem um valor pedagógico em si, portanto, com possibilidades de melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Ou seja, a importância de se incorporar os recursos (em particular, as Tecnologias digitais) reside na crença em seu poder de interferir no processo qualificando-o, a tecnologia é vista como uma panaceia para os problemas educacionais brasileiros. E a terceira – e última – hipótese apresentada pela autora, é a da *Tecnologia Educacional Revisitada*, em que se “[...] busca efetivar um processo educacional com, da, e para a Tecnologia” (OLIVEIRA, 1999, p. 154). Nesse caso, o uso das novas Tecnologias é tomado apenas como recurso didático, o que mostra um alinhamento com as discussões do campo da Tecnologia Educacional e do “[...] resgate da importância da Tecnologia educacional, tal como defendida pelo tecnicismo pedagógico, mas tratada, agora, de forma diferente”(OLIVEIRA, 1999, p. 155). Contudo, mesmo estabelecendo uma crítica à relação que a Educação estabelece com a tecnologia, ao nosso ver, a crítica não aprofunda o suficiente, pois não traz à tona o próprio conceito de tecnologia; ela aparece como se fosse neutra.

Nesse sentido, consideramos fundamental pensar que a Tecnologia é

[...] um modo de produção, como a totalidade dos instrumentos, dispositivos e invenções que caracterizam a era das máquinas, é assim, ao mesmo tempo, uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, [mas também] um instrumento de controle e dominação. (MARCUSE, 1999, p. 73)

Portanto, existe uma interpretação reducionista para o conceito de tecnologia para se referir a meros equipamentos. Para Vargas (1994), o uso da palavra tecnologia para se referir a máquinas, equipamentos, instrumentos e sua fabricação, ou a utilização ou somente ao manejo deles, é errada. No entanto,

[...] é verdade que há uma tecnologia embutida em qualquer instrumento e implícita em sua fabricação; mas isto não é razão para se considerar o saber embutido num objeto, ou implícito na sua produção, com o próprio objeto da indústria. Um derivado desse mal uso é o emprego da palavra tecnologia para significar a organização, o gerenciamento e, mesmo, o comércio desses aparelhos. (VARGAS,1994, p. 37)

Representantes da Sociologia Crítica, Adorno e Horkheimer (1985) alertavam que as mudanças sociais e tecnológicas a partir do final do século XIX, que a sociedade experimentava inebriada, também imprimiam mudanças na subjetividade, no processo de formação e de individuação. Essas mudanças lidam, entre outras coisas, com a dialética da satisfação dos desejos dos indivíduos e os recalques necessários para uma vida em coletividade, atuando sobre as condições nas quais os sujeitos são formados na sua dimensão psíquica e material. Defendem os autores que é nesse sentido que devemos pensar a Tecnologia: como expressão de uma sociedade que insere nos seus produtos a ideologia que a rege e, ao consumir esses produtos, consome tal ideologia. Nesse processo, a sociedade se coloca a serviço da lógica do mercado, em detrimento de uma possibilidade de colocar a Tecnologia a serviço, efetivamente, de uma vida mais digna e humana.

Portanto, é fundamental compreender que as escolhas que se faz em relação ao uso da tecnologia na educação traz repercussões sobre o processo social como um todo, devido não somente ao processo educativo em si, mas nas práticas e na relação que passa a ter com a tecnologia.

4. UMA ANÁLISE CRÍTICA DO PROCESSO DE TRABALHO EM SAÚDE

O trabalho é um processo social em que o homem, com a sua ação, transforma a natureza. Atuando sobre esta e modificando-a, ao mesmo tempo ele próprio se transforma, como condição de existência, pois por meio do seu esforço, consegue realizar a mediação entre as necessidades humanas e a natureza. O trabalho é portanto o que atende às necessidades da existência humana e, também, a base da relação entre os homens, porque é o meio como se estabelecem as trocas entre eles (MARX, 1985a).

Ampliando esta perspectiva, Arruda (1987) coloca o trabalho no sentido mais abrangente de *poiesis*, como a forma da produção do próprio existir humano – físico e psíquico, material e imaterial, individual e social, objetivo e subjetivo – do descobrimento e da produção do mundo. Assim, o processo de trabalho em si é considerado como a forma de existência independente do arranjo social de determinado período histórico (MARX, 1985a). Na sociedade organizada sob o modo de produção urbano-industrial e capitalista, o processo de trabalho compõe-se da força de trabalho, dos meios de produção e da matéria-prima, ou seja, do objeto sobre o qual se opera as transformações (MARX, 1985a). O processo de trabalho, portanto, é a forma como se organiza os elementos que compõem o modo de produção: força de trabalho (ação humana), os meios de trabalho (tecnologia) e os recursos materiais (matéria-prima) para produção da subsistência. O trabalho, quando executado pela força humana, é um trabalho vivo. Com a substituição dos homens pela tecnologia, ele se transforma em trabalho morto (MARX, 1985a).

Desde a introdução das máquinas, houve um aumento da produção devido às mudanças no processo de trabalho, o qual passou a ser fragmentado, tanto na operação quanto na concepção. Essa mudança substancial do processo de trabalho, quando organizado sob a lógica da indústria, possibilitou um aumento da lucratividade e da acumulação de capital pelos donos das empresas (MARX, 1985b). Para que o sistema produtivo se mantenha como um todo, ou seja, para que se garanta lucratividade para as empresas de maneira que consigam subsistir, o capitalismo obriga que haja substituição cada vez maior do trabalho vivo pelo trabalho morto, ou seja, a substituição do trabalho humano pela tecnologia (MARX, 1985b). Essa dinâmica de autorregulação do capitalismo fez com que a lógica da substituição de trabalho vivo por trabalho morto adentrasse a todas as esferas da vida humana, inclusive no setor de prestação de serviços, como a educação e a saúde. Mas como substituir o trabalho vivo na saúde? Não há essa possibilidade, pelo menos até agora não temos tecnologia que substitua integralmente o trabalho de um profissional de saúde e da educação, como acontece em outros setores produtivos. Contudo, o que se vê é um aumento de novas tecnologias para apoiar o trabalho dos profissionais da saúde, fragmentando o processo. A tecnologia em si não é boa ou má. O uso que se faz dela é que pode fragmentar ainda mais o processo de trabalho, bem como ampliar o distanciamento do trabalhador com o resultado de seu trabalho, mantendo as condições para a perpetuação do trabalho alienado (MARX, 1985a; 2001; MARCUSE, 1969) e, portanto, da estrutura de dominação e de exploração humana.

Nesse sentido, podemos entender que a ampliação da oferta da educação e da saúde na sociedade atual integra-se com a ampliação da institucionalização e administração, das atividades humanas e, desta forma, da ampliação do mercado de trabalho para o setor de serviços (SARUP, 1980). Contudo, esses setores (educação e saúde) guardam potencialidades que, ao mesmo tempo em que se constitui como processo permanente de capacitação para atuação no modo de produção capitalista – para um trabalho alienado –, também possui o potencial para criar as condições para a superação das contradições da sociedade atual e transformar o trabalho num modo de produzir e produzir-se, iluminando o itinerário para sociedades humanizadas.

Para nossas reflexões, é importante compreender essas questões em relação aos fatores que compõe o processo de trabalho da educação na modalidade EaD: os instrumentos de trabalho, ou meios de produção, são os meios para atuar no processo, nesse caso, todo o aparato tecnológico que produz a mediação entre professor/tutor e aluno; a “matéria-prima” é o aluno(a); o trabalho vivo é realizado pelo professor e pelo tutor; e o trabalho morto podemos dizer que está materializado nos materiais instrucionais.

Sabemos que uma das características do processo de trabalho no capitalismo é a necessidade constante de mudar a base técnica de produção (tecnologia). Com isso, revoluciona-se também a função dos trabalhadores e assim se combinam as formações sociais possíveis para que se estabeleça o processo de produção (Marx, 1985b)). Ao fazer isso, o sistema produtivo cria uma dinâmica de constante alteração do processo do trabalho, tendendo ora à extrema fragmentação, ora à integração, mas já em outras bases, integrando por meio do trabalho morto.

Sabemos também que todo o aparato social de produção alcançou níveis cada vez maiores e mais sofisticados de produção, não só pela divisão do trabalho, mas principalmente pela incorporação dos métodos de administração científica. O distanciamento e a alienação em relação ao trabalho somente foram possíveis pela introdução de métodos de planejamento e controle sobre processo de trabalho, de maneira que as tarefas da produção nas empresas sejam previsíveis, rotineiras e impessoais, porque quanto maior a rapidez do trabalho e a possibilidade de ser realizado pelo maior número possível de pessoas, maior o ganho para a empresa/instituição (VERMELHO, 1998).

A divisão do trabalho em fatores cada vez menores possibilita que o conhecimento do trabalhador seja inserido em técnicas e tecnologias (trabalho morto), que passam a apoiar o trabalho vivo. Isso provoca uma diminuição da importância da relação que o trabalhador tem com seus meios de produção. As tarefas divididas, com baixa exigência de qualificação, levam a uma desqualificação do trabalhador.

É exatamente neste sentido que operam os processos pedagógicos em EaD: fragmentam o conhecimento em unidades isoladas; e, em certos modelos, desarticuladas, tecnificando tanto a atividade educativa em si quanto no caso da saúde, a própria atuação do profissional da saúde no seu cotidiano. Neste sentido, com a ampliação do uso das tecnologias digitais na composição dos cursos a distância (Base de Objetos de Aprendizagem, por exemplo, em substituição dos tutores), corre-se o risco de não só ampliar a fragmentação da ação pedagógica quanto de tornar ainda mais o fetiche da tecnologia, travestido de inovação, desqualificar e alienar o processo de trabalho da Educação em Saúde na modalidade a distância. A modalidade EaD já é um processo educativo fragmentado por natureza, como vimos anteriormente, o que tem de trabalho vivo é a atuação dos tutores, pois o dos professores (conhecimento sobre o tema) em geral está materializado nos materiais de apoio, portanto, já é trabalho morto.

A EaD sob a lógica da administração científica, seja pelo taylorismo, pelo fordismo ou pela acumulação flexível, são alienantes porque, além de colocar somente a eficiência em relevo, obriga o profissional da educação que está operando o sistema a perder a sua personalidade no processo de trabalho. O seu tempo, a sua energia e a sua capacidade são controlados com um discurso vazio de autonomia. Além disso, como não tem conhecimento sobre o conjunto do que é proposto pelo processo educativo, o trabalhador não se reconhece no percurso e muito menos consegue encontrar sentido naquilo que é produzido. Outro aspecto a considerar é que, como o processo educativo nestes moldes de EaD é repetitivo, impessoal e sem criatividade, o aluno é colocado numa condição de “matéria-prima” a ser trabalhada (moldada) por um sistema educativo baseado cada vez mais em trabalho morto. Com isso, o processo educativo tende a se mecanizar, a perder sua dimensão humana. Passa a ser predominantemente uma troca de mensagens padronizadas por sistemas computacionais e por conteúdos dispostos esteticamente em materiais com alto teor de marketing e baixa qualidade reflexiva e formativa. São animações, simulações, textos e hipertextos que, no final das contas, servem muito bem para criar um espetáculo educativo e alienante. Isso só colabora para a perpetuação da sociedade

atual, que cria a pobreza, a miséria, a infelicidade humana, a doença para impulsionar a indústria de medicamentos.

A mudança para uma sociedade sem as contradições da sociedade capitalista, para uma sociedade em que a vida humana está acima de qualquer outro valor, somente será possível por meio de intervenções concretas, quando o processo de produção como um todo for “[...] produto de homens livremente socializados, ela [produção] ficar sob seu controle consciente e planejado” (MARX, 1985a). Nesse sentido, tomando o pensamento do filósofo Gramsci (1982), devemos considerar a ideia de interação social e de gestão participativa do trabalho em que a produção, em todos os níveis, seja dirigida pela coletividade dos trabalhadores que decidem os rumos fundamentais de seu trabalho. Procurando resumir a orientação desse autor sobre o trabalho e a cultura, é importante perceber que a luta para se conseguir a autonomia nesse sentido (no mundo do trabalho) exige que, ao invés da preocupação somente com a elaboração de novos conhecimentos, inovações, novas tecnologias, seja garantido socializar e tornar público o conhecimento já existente, uma conquista da humanidade, transformando esse conhecimento em base de ação para a mudança da realidade. Essas considerações servem para todo o trabalho no interior da sociedade em que vivemos. Mas o que isso tem a ver com o trabalho em saúde?

No que diz respeito ao trabalho em saúde, a produção do cuidado é um serviço que se realiza entre profissionais e pacientes, onde esses últimos devem ser vistos também como sujeitos do processo de trabalho e, assim, participantes do processo de cuidado e fundamentais para o seu êxito. O objeto do trabalho em saúde é o sujeito e as suas condições materiais de existência, porque o seu objetivo é proporcionar bem-estar e qualidade de vida. Os meios de trabalho são as ferramentas necessárias para alcançar esse objetivo, entre eles, está o conhecimento científico, o saber popular e outras tecnologias. Se o objeto do trabalho em saúde é o sujeito inserido em sua família e em sua comunidade, e tem como objetivo a promoção da vida, o conhecimento deve ser utilizado para fazer uma reflexão sobre a prática e uma avaliação das ações em saúde, com o objetivo de melhorar o processo de trabalho.

Segundo Pires (2000, p. 258)

[...] o trabalho em saúde é um trabalho essencial para a vida humana e é parte do setor de serviços. É um trabalho da esfera da produção não material, que se completa no ato de sua realização. Não tem como resultado um produto material, independente do processo de produção e comercializável no mercado. O produto é indissociável do processo que o produz; é a própria realização da atividade.

Embora o processo de trabalho em saúde tenha características comuns aos demais, difere-se por ser um serviço em que o consumidor é parte do processo de trabalho. Esse serviço não se realiza sobre coisas, sobre objetos; dá-se, ao contrário, sobre pessoas. O processo de trabalho em saúde tem como finalidade promover bem-estar e qualidade de vida por meio da ação de cuidado, numa relação de corresponsabilidade, já que o objeto é a própria vida humana.

Se o sujeito é o objeto do trabalho em saúde, a representação que temos do que vem a ser esse sujeito se torna muito importante para a realização do trabalho. Se

considerarmos o sujeito como um corpo formado por um conjunto de órgãos que funcionam como uma máquina, bastaria um reparo ou reposição de partes dessa máquina para que o corpo voltasse a funcionar. Se percebermos esse sujeito também em sua subjetividade, emoções e sensações, podemos pensar no indivíduo de forma menos mecanicista, mas ainda de forma muito individual.

Se percebermos o sujeito de forma integral, como um ser humano inserido em sua comunidade e em sua família, como parte de uma sociedade, será preciso desenvolver novas formas de intervenção, visto que os conhecimentos técnicos já não mais serão suficientes para garantir o seu bem-estar. Será preciso desenvolver, além do conhecimento técnico, atitudes e conhecimentos que permitam que a ação de cuidado vá além da intervenção sobre o corpo, mas incorpore todas as dimensões que envolvem a vida humana.

Os meios pelos quais se realiza o trabalho em saúde podem ser divididos em tecnologias materiais e não materiais. É através desses meios de trabalho que o cuidado é prestado. As tecnologias materiais são as técnicas de intervenção, os instrumentos e os equipamentos como, por exemplo, uma máquina de Raio X. Já as tecnologias não materiais são os diversos saberes utilizados para realizar o trabalho, como, por exemplo, a comunicação, já que será por meio dela que serão estabelecidas as relações interpessoais. Nessa perspectiva, os meios do trabalho em saúde são estratégias compreendidas enquanto um conjunto de ações, programas e parcerias que serão desenvolvidas de acordo com a problemática identificada a partir da realidade local.

Ao incorporarmos a noção de tecnologia não material, será preciso considerar as relações humanas e os conhecimentos que surgem no diálogo com o outro. Na relação com o outro, com sua história de vida e suas experiências, além de mobilizar saberes e conhecimentos, colocamos nossos próprios sentimentos e dúvidas. Essa própria relação com o outro, onde trocamos além de saberes, sentimentos, é um dos principais meios de prestar cuidado em saúde. De acordo com a classificação proposta por Merhy (2002), os meios do trabalho em saúde se dividem em tecnologias leves, leve-duras e duras. Tecnologia dura refere-se ao instrumental complexo em seu conjunto, englobando todos os equipamentos para exames e a organização de informação; a leve-dura refere-se aos saberes profissionais bem-estruturados; e tecnologia leve produz-se no trabalho vivo, em atos de saúde, em um processo de relações, isto é, no encontro entre o trabalhador de saúde e usuário/paciente.

Ao realizar uma análise dos principais problemas enfrentados pelas organizações de saúde, pode-se afirmar que há a falta de perspectiva para o trabalho em equipe, já que para isso seria preciso considerar a natureza social do trabalho e da produção dos serviços em saúde. A dificuldade de trabalhar em equipe vem de uma história caracterizada pela ausência de diálogo. Neste ambiente de trabalho, como inserido na lógica da indústria capitalista, o trabalhador não utiliza a sua potencialidade em realizar um trabalho criativo e desenvolvê-lo com prazer, nem se torna consciente da importância social do seu esforço.

A lógica da administração científica adentrou o processo de trabalho em saúde, tornando-o caracterizado por um forte autoritarismo e por uma hierarquia das

relações interpessoais centrada na figura do médico, seja pelo predomínio de um único tipo de conhecimento, seja pela fragmentação e desintegração que representa o trabalho isolado dos especialistas. A finalidade do trabalho, que é atender às necessidades humanas, muitas vezes, deixa de ser atingida pela fragmentação, pela desarticulação e pela burocratização.

A cultura institucional produz um tipo de conhecimento que, apesar de oculto, influencia com grande força no modo como as pessoas realizam o seu trabalho. São atitudes, comportamentos e valores que levam os indivíduos a se adaptarem à estrutura institucional. O que frequentemente podemos observar é que, quando um trabalhador entra na instituição, a despeito de sua vontade e de suas intenções, o conhecimento oculto da instituição lhe ensina, em geral, o conformismo, a obediência e o individualismo. Isto ocorre por meio de rituais, regras, regulamentos e normas implícitas, em geral fortemente alicerçadas nas regras da administração, a qual visa à eficiência e eficácia, colocando em segundo plano outros valores, como, por exemplo, a felicidade e a vida humana.

Mas é importante ressaltar que existem mediações e ações no nível das instituições e do processo de trabalho que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. A vida social, assim como o processo de trabalho, não são feitos apenas de dominação e controle, há espaço para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão. Ao se deparar com as estruturas da instituição e com a forma como as pessoas organizam o seu trabalho, os trabalhadores novos e antigos, além dos aprendizes, se relacionam e se percebem, concordam ou discordam com as visões de mundo, conceitos e modos de fazer repletos de ideologias. O processo de trabalho é, em suma, um território político. Ele depende de relações interpessoais, fundamenta-se em interações sociais, e, portanto, o processo educativo, presencial ou a distância, não poderia nunca desconsiderar esta necessidade colocada pelo trabalho em saúde de se trabalhar os aspectos relacionados aos processos de mediação, diálogo. Desta forma, é dependente das relações humanas e do seu potencial de interatividade.

5. A INTERATIVIDADE COMO CONDIÇÃO PARA UMA EaD CRÍTICA

Um dos aspectos mais marcantes deste período contemporâneo em relação à educação a distância e as novas tecnologias é que elas colocam a questão da interatividade e da colaboração no centro do processo comunicativo e, assim, educativo. Porém, ao tratar da interatividade, é importante questionarmos: O que podemos pensar na atualidade sobre interatividade? A interatividade é uma categoria social? É uma propriedade da sociedade ou da tecnologia? O que é ser interativo? Porque esse conceito tem assumido uma centralidade não só na educação, mas também em outros âmbitos da vida? Qual é a razão da interação/interatividade ser tão importante? É desejável uma EaD autoinstrucional que dispense a interação social?

Essas questões colocadas desta forma podem parecer desnecessárias, tendo em vista um forte movimento na sociedade que tem mostrado que toda e qualquer ação, se realizada de forma coletiva, tem mais eficácia e, por conseguinte, para que seja possível realizar ações coletivas, é pressuposto a interação entre os sujeitos. Parece-nos que essa “verdade” tem assumido um caráter quase inquestionável, em particular, com as pesquisas e publicações que marcaram profundamente o

pensamento sociológico e educacional brasileiro a partir da segunda metade do século XX como, por exemplo, Pierre Lévy, Manuel Castells e toda uma geração de teóricos e pesquisadores brasileiros que se apropriaram de conceitos tais como Cibercultura, Tecnologias da Inteligência, Sociedade em Rede, Virtualidade, etc. para pensar e discutir a modernidade tardia. Contudo, na prática, a interação/interatividade nem sempre é alcançável ou alcançada e, quando isso ocorre, com certa frequência inclusive, resta o profundo pesar e as inúmeras dúvidas diante de situações que são cotidianamente vividas nos mais diferentes espaços: no trabalho, nas salas de aula, no lazer, etc.

As pesquisas em torno do conceito tem sugerido que a interatividade é multidimensional. Mas, especialmente desde que William Gibson, em 1984, cunhou o termo “ciberespaço” para se referir a um ambiente baseado em dados, ficou associado ao prefixo “*ciber*” as muitas e diferentes formas de comunicação e experiências mediadas por computador e, neste sentido, a interatividade passou a constar como critério associado ao constructo tecnológico. Com a explosão da internet e a *WWW*, as tecnologias digitais representam um grande salto para o crescimento do ciberespaço e, com isso, popularizou o conceito de interatividade.

Em relação ao próprio conceito de interação, podemos encontrar algumas questões interessantes e pertinentes. Jensen (1998, no seu texto em que faz uma discussão conceitual sobre Interatividade, observa que existe uma diferença entre Interação e Interatividade. Segundo o autor, o conceito de “interação”, no sentido sociológico, se refere a ações de dois ou mais indivíduos, em que se observa serem mutuamente interdependentes, não necessariamente por meio de uma comunicação mediada. Para Jensen, seria mais correto usar o conceito de “interatividade” para se referir ao uso da mídia em um processo de comunicação mediada. Aqui, os conceitos derivados, como “interação parassocial”, podem abranger a comunicação realizada com os meios de comunicação que, de alguma forma, simulam ou complementam a interação interpessoal.

Numa perspectiva educacional da EaD, a discussão sobre interação é central, uma vez que a aprendizagem e o ensino acontecem quando há interação entre sujeitos e objetos mediados por uma estrutura tecnológica. Neste contexto, Anderson (2003) sugere uma classificação quanto aos atores envolvidos no processo (animados ou inanimados), de acordo com os papéis desempenhados: aluno-professor; aluno-aluno; aluno-conteúdo; professor-conteúdo; professor-professor; e conteúdo-conteúdo. Resumidamente, segundo o autor, a **Interação aluno-professor/tutor** se realiza quando o professor consegue apresentar os conteúdos aos alunos e promover a motivação e feedback com o conteúdo, estimulando e ajudando-os a aplicar aquilo que estão aprendendo. A **Interação aluno-aluno** acontece em grupos e é importante para estimular a aprendizagem colaborativa, facilitando a construção social do conhecimento.

Em relação à **Interação aluno-conteúdo**, a qualidade do conteúdo interfere na qualidade da interação. Neste sentido, é importante ressaltar que as TICs podem promover um modelo de interação mais rico em função da diversidade de formatos: hipertextos, sons, vídeo, realidade virtual, etc. A **Interação conteúdo-conteúdo** está relacionada estritamente às ferramentas semiautomáticas que atualizam informações

no sistema de controle acadêmico, por exemplo, por meio de Agentes Inteligentes e ferramenta de busca na internet que atualizam as atividades e alerta professores/tutores e alunos sobre o andamento do processo; ou também pode ser entre os chamados Objetos de Aprendizagem (AO). Consideramos um erro grotesco fundamentar qualquer processo pedagógico em EaD somente nestes modos de interação. É neste sentido que afirmamos que cursos auto-instrucionais e objetos de aprendizagem sem mediação de professores/tutores difundem concepções de auto-formação pelos indivíduos que constituem-se em aberrações que precisam ser fortemente combatidas pelos defensores de uma educação crítica e comprometida com a transformação social.

Existe ainda a **Interação professor/tutor-conteúdo** que está relacionada à prática pedagógica e no que se chama atualmente de “design instrucional”, ou seja, está relacionada com a capacidade e motivação para o professor/tutor criar ambientes de aprendizagem, capazes de ajudar na interação do aluno com o conteúdo. Em um ambiente a distância, a **Interação professor/tutor-professor/tutor** é importante quando se trata de propor uma comunidade colaborativa, em que há troca de ideias, discussões e ajuda mútua, quando se quer o crescimento do coletivo.

Também devemos considerar como aspectos fundamentais da interatividade: (1) participação-intervenção, capacidade da tecnologia de ampliar a participação para a interferência na mensagem de modo sensório-corporal; (2) bidirecionalidade-hibridação, que se refere à criação compartilhada, ou seja, os dois polos da comunicação que codificam e decodificam, no caso da EaD, entre alunos e professor/tutor; (3) permutabilidade-potencialidade, onde há as redes articulatórias de conexões e liberdades de troca, bem como associações e significações potenciais (NOBOA, 2011).

Sabemos que o atual estágio de desenvolvimento da tecnologia digital nos abre inumeráveis possibilidades para construir propostas que coloquem em situação de tensionamento a relação do indivíduo com o espaço-tempo. Temos concretamente a possibilidade de proporcionar experiências formativas que se realizam na *colagem e no hibridismo* do espaço e do ciberespaço, onde ver, sentir, experimentar possa estar mesclado ao ciberespaço, com sinais que atravessam o indivíduo. Sabemos que os objetos técnicos atuais vêm produzindo um espaço cada vez mais denso de informação, tornando os lugares científicos e tecnicizados, pois a informação passa a ser incorporada aos objetos técnicos de forma ampliada e intensificada. É a inevitabilidade do “nexo informacional” em que “[...] a informação é o vetor fundamental do processo social e os territórios são, desse modo, equipados para facilitar sua circulação” (SANTOS, 1999, p. 191).

A experiência do sujeito com a tecnologia, na atualidade, é composta por um adensamento e aumento de amplitude da incorporação das tecnologias digitais na vida cotidiana, impulsionado em grande medida pela dependência da economia dos grandes fluxos de dados e recursos. A dinâmica econômica impôs ao restante da sociedade a necessidade de incorporar a tecnologia digital no *modus vivendi* (SANTOS, 2000; CASTELLS, 2000). Diante dessa dinâmica, é fundamental discutir as alternativas educacionais que utilizam esses objetos técnicos, mas sem perder de vista o “para quê” das alternativas; a pergunta que não pode sair do centro da reflexão é: essas

alternativas estão em prol da sociedade? Se o processo produtivo atual continuará destruindo a natureza, mantendo ou aumentando a enfermidade dos lugares (DOMINGUES, 2013), é fundamental que criemos alternativas com esses mesmos objetos técnicos, para colocar em movimento um processo social contrário por meio da educação de preservação, uma formação mais humanística, uma prática social voltada às relações entre os indivíduos e à sociedade e não só à economia.

6. DESAFIOS DE UMA EaD COM QUALIDADE POLÍTICA NA SAÚDE

É necessário buscar um afastamento do tecnicismo dominante na organização do trabalho em saúde, em direção ao reconhecimento e à valorização do saber do profissional e também ao do paciente, estimulando a crítica e a reflexão. Além disso, é preciso reconhecer a importância do conhecimento não formal: ético, estético, literário, religioso, afetivo, artístico,... Neste modelo, a EaD deixaria de ser um processo de persuasão ou de mera transferência unilateral de informação e passaria a ser um processo de diálogo, com a troca de conhecimentos, interesses e saberes entre indivíduos e grupos para a transformação da realidade.

É preciso estimular uma prática social que contribua para a construção e desenvolvimento da consciência crítica a respeito dos problemas oriundos do processo de trabalho, estimulando a busca de soluções e a organização para ação coletiva, cumprindo a função política e social do trabalho em saúde; e atendendo às reivindicações sociais. A reflexão deve ser coletiva para que o processo de mudança se torne possível, a partir da interação de todos os sujeitos que se relacionam no cotidiano do processo de trabalho. Daí a interatividade ser uma condição para a qualidade numa perspectiva crítica da educação a distância. Contudo, há que se pensar como se dará essa interatividade: por meio de mais trabalho morto ou de trabalho vivo? Ampliar o trabalho morto nos processos da EaD é ampliar a fragmentação e a fetichização da tecnologia; ampliar o trabalho vivo é trazer para o processo a subjetividade humana e a potencialidade da reflexão e da formação crítica.

Quando se desenvolve o trabalho com compreensão da natureza histórica e política dos processos de adoecimento, certamente estamos um pouco mais preparados para enfrentar os atuais desafios da área da saúde: teremos um senso crítico mais apurado, uma maior capacidade de abstração diante dos dogmas criados, tanto nas profissões quanto nos serviços. Estaremos tendo ainda um maior respeito pelo ser humano que busca nossa atenção; e exercendo com mais dignidade a nossa cidadania. É neste sentido que a EaD precisa caminhar.

É um desafio construir um processo de EaD crítico diante da atual formação profissional, integrando no desenvolvimento de competências técnicas a percepção do universo social e da subjetividade de cada pessoa. Podemos considerar desafiador construir um processo de educação no trabalho capaz de satisfazer as necessidades individuais e também sociais, melhorando a atitude no atendimento clínico especializado, mas também a organização do trabalho, a cultura institucional e qualidade de vida da população.

É também um desafio construir processos de EaD integrados ao sistema de saúde, onde o trabalhador possa, apesar de conhecer os problemas da profissão e dos

serviços, ter consciência crítica de sua função social diante da necessária transformação da sociedade. Compreender o trabalho como um processo, capaz de desenvolver sujeitos para que possam construir autonomia de escolhas e de vida, exige um processo formativo que proporcione ao trabalhador uma reflexão crítica sobre a sua prática profissional e sua responsabilidade ante a mudança ou à manutenção da atual realidade social. Neste caso, é preciso que se estimule uma compreensão profunda da vida humana e da ligação que existe entre o processo de educação, a política e o processo concreto e histórico de produção material da vida.

Contribuindo com esta discussão, Botazzo (1999, p. 35) considera que a saúde pública vive hoje uma crise sem precedentes. O autor afirma que “[...] esta é a crise do Estado, crise de uma sociedade que, ao produzir sua existência, expropria selvagememente seus produtores”. De acordo com Schraiber (1989), a proposição de novas práticas como tentativa de resposta a contradições reais da prática, como é hoje, só pode ser buscada no reconhecimento das próprias contradições, no interior das situações concretas em que são realizadas. Assim, um reconhecimento das contradições é que permitiria propor novas práticas que, desenvolvendo os paradoxos, podem levar ao encontro de formas de sua superação. Como poderia ser possível superar esta crise sem diálogo?

A EaD, ainda que corra o risco de resgatar modelos pedagógicos mais adaptativos e fortalecer práticas gerenciais conformistas, possui também um enorme potencial de transformação. Entretanto, para que possa efetivamente ser crítica, contribuir para a tomada de consciência do processo de trabalho em saúde e interferir na organização dos serviços de saúde e na crítica do modelo assistencial hegemônico visando a sua superação, a EaD necessita de profissionais capazes de, efetivamente, refletirem sobre sua realidade profissional; igualmente, construir serviços de saúde com estruturas mais democráticas e participativas do que as que estamos vendo se firmar como modelo nessas primeiras décadas do século XXI. O golpe de Estado que ocorreu no Brasil em 2016, com o impeachment de uma presidenta eleita sem que houvesse nenhum motivo real para isso, vem difundindo uma cultura de autoritarismo que se reflete em todas as instituições do estado e que estimula uma ruptura social fundamentada no ódio e no desrespeito aos direitos sociais dos cidadãos brasileiros.

O problema é que, com isso, se fortalece também uma lógica de desenvolvimento tecnológico, inclusive da tecnologia educacional que não pergunta por suas finalidades, que não critica a si mesma. Vivemos esse Estado de exceção que, por sua vez, imprime mudanças na subjetividade, no processo de formação e de individuação, sem nos questionar para onde estamos caminhando. Uma das críticas mais densas em relação a esta concepção já foi feita, em meados do século passado, pelos teóricos críticos da Escola de Frankfurt que afirmavam que, se nos séculos anteriores, a população era impedida pela estrutura social que a mantinha presa a uma condição inumana de ascender à condição de indivíduo livre e autônomo, o que a sociedade dos séculos XIX e XX fez foi dar a uma parte da população melhores condições de vida material, retirando, em contrapartida, de todos de maneira ampliada a possibilidade de constituição do sujeito livre e autônomo.

No cerne desse processo social estão as relações humanas, as quais cada vez mais estão sendo mediadas por objetos tecnológicos. Estabelecer relações mediadas

por tecnologia tem sido praticado desde as civilizações mais arcaicas. Trivinho (2001, p. 69) propõe o uso do conceito de *fenômeno glocal* – junção dos conceitos de global com local – cujo pressuposto é de uma clivagem bidimensional do mundo como experiência humana na qual passou a existir “[...] um universo dos lugares, dimensão concreta da experiência corporal, processada **in loco**; outro, o campo dos não lugares [...], oceano veloz e reciclável de vivências espectrais”. Segundo ele, essa fratura dá-se no plano do sensível, portanto, quase imperceptível, “[...] que se coloca socioculturalmente como efeito estrutural de monta operada pela comercialização ampliada dos media”(TRIVINHO, 2001, p. 69). Portanto, a virtualização é um processo muito aquém do surgimento da internet e do computador, pois, como processo social, remonta a períodos em que nossa experiência com o real passou a ser mediada pelas linguagens visuais.

Com a Web 2.0 e todos os recursos e ferramentas associados a ela, é possível pensar numa forma em que a produção de conteúdo modifica nosso modo de existência, de circulação e de funcionamento. Esses recursos, associado às redes sociais, trazem novos modos de existência, no sentido de estar aqui e lá, ampliando o conceito de lugar, com a possibilidade do “estar co-locado”, pelas conexões em *wireless* que colocam o indivíduo conectado em todo o lugar. Pensamos que essa condição, criada pelas tecnologias, tem o potencial de elevar a consciência para que as pessoas entendam e usufruam o poder e o potencial que possuem para mudar a sociedade. Inúmeras manifestações ao redor do mundo mostrou a capacidade de agir com um coletivo, potencializado por essas possibilidades. Contudo, para tanto, a forma como nos relacionamos com as tecnologias deve ser desfetichizada, sem nos colocarmos como usuários excessivamente deslumbrados com a tecnologia. Sem o questionamento sobre o “para quê” se desenvolve e se incorporam os recursos tecnológicos, em especial na educação, estamos fadados a reproduzir um mundo desequilibrado do ponto de vista humano.

Atualmente, a cadeia produtiva em torno da indústria da informação/entretenimento – formada desde editoras, canais de televisão, estúdios de cinema, até as recentes empresas desenvolvedoras das ferramentas (tais como *Google, YouTube, Facebook, Myspace, Twitter, Blogspot, Instagram, Flickr*, etc.)– gera uma aparente democratização; porém, é uma democratização que não eliminou as contradições do sistema capitalista. A nosso ver, o que se tenta é mascarar as contradições sociais por meio da ideologia e da tecnologia, as quais são fortemente sustentadas e ampliadas pelos meios de comunicação de massa e por todos que se integram ao sistema e o reproduzem no seu cotidiano. Sabemos que a questão é complexa, pois será por meio do avanço tecnológico que conseguiremos nos libertar da necessidade do trabalho para a sobrevivência, realidade que já se faz presente, mas que nos é negada. Como diz Crochik (1999, p. 268), a tecnologia é ambígua: [...] ela é fundamental para eliminar boa parte do sofrimento e miséria existente e, ao mesmo tempo, propicia o fortalecimento da separação entre meios e fins e a fetichização dos primeiros”.

A formação de um sujeito, com compreensão da dimensão histórica de si e da sociedade, vem sendo enfraquecida pela ideologia da racionalidade tecnológica, pois esta utiliza todos os espaços e atua em todas as dimensões da vida humana,

dificultando a interação social. Desde o tempo e espaço do trabalho até o tempo e o espaço do lazer, encontramos a lógica e a marca desse sistema no qual as pessoas sentem dificuldade de transcender o real e acabam por estabelecer uma relação fetichizada com os produtos dessa sociedade, de aceitação acrítica; é a forma que encontram para se sentirem integrantes de um grupo, com uma filiação definida. Assim, seria um retrocesso gigantesco desenvolver processos educacionais a distância que favorecessem a alienação dos profissionais de saúde, como alguns cursos autoinstrucionais que vêm sendo propostos pela Universidade Aberta do SUS. Abrir mão dos tutores/professores é abrir mão dos próprios processos de mediação, é isolar o aluno em seu próprio ambiente, é negar o diálogo, é contribuir para o enfraquecimento da capacidade crítica. Propagar a ideologia da técnica e difundir a teoria de que a EaD pode se resumir em objetos de aprendizagem e em recursos tecnológicos de última geração é, portanto, assumir uma postura alienada e alienante de que a tecnologia por si só poderia formar seres humanos comprometidos com a realidade social. Por fim, caberia ainda perguntar sobre o modo como recursos públicos vêm sendo utilizados para retroalimentar um sistema que possui tais características. A quem interessa esta perspectiva de EaD? Esta relação fetichizada, com os produtos e com as técnicas, acaba, desta forma, por dificultar a reflexão crítica.

As pessoas, em sua grande maioria, não refletem sobre a não neutralidade da tecnologia. A idéia de progresso passa a ser inquestionável, não importando que esse progresso não esteja voltado predominantemente para interesses universais. O progresso e a tecnologia tornam-se fins em si mesmos. (CROCHIK, 1999, p. 2)

Essa ideologia contribui para que os profissionais de saúde se limitem a viver cada dia como uma luta eterna pela sobrevivência, suportando a opressão que lhes é imposta, para garantirem sua existência material e espiritual, sem ousar, sequer em pensamento, vislumbrar outra vida possível. Mas não seria a emancipação o verdadeiro objetivo da EaD em geral e também dos processos educativos na área da saúde?

Para Minayo (2001), o sujeito coletivo da saúde é a própria sociedade que, por meio das condições objetivas e subjetivas que gera, define tanto seu conceito sanitário como níveis e padrões de qualidade de vida que pretende alcançar. Constitui-se um desafio 'desfetichizar' a EAD na área da saúde – que passaria a não ser mais considerada uma mercadoria de alta tecnologia, mas um processo que viabilize o encontro entre sujeitos, a interatividade entre profissionais de saúde, a troca de experiências e a construção coletiva de novos saberes. Santos (2000) afirma que muito falamos hoje nos progressos e nas promessas da tecnologia, como, por exemplo, no campo da engenharia genética, que conduziriam a uma mutação do homem biológico, algo que ainda é do domínio da ciência e da técnica. Segundo o autor, “[...] pouco, no entanto, se fala das condições, também hoje presentes, que podem assegurar uma mutação filosófica do homem, capaz de atribuir um novo sentido à existência de cada pessoa e, também, do planeta” (SANTOS, 2000, p. 174). Finalmente, estamos de acordo com Campos (2000), quando afirma que a saúde pode auxiliar no fortalecimento dos sujeitos ao coparticipar da produção de necessidades sociais. Este

talvez seja o principal desafio para se desenvolver uma EAD de qualidade para a área da saúde.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ANDERSON, Terry. Modes of interaction in distance education: recent developments and research questions. In: MOORE, M. & ANDERSON, W. (eds.). *Handbook of Distance Education*. Lawrence Erlbaum Associates, 2003, pp. 129-144.

ARRUDA, M. A. Articulação Trabalho-Educação Visando a uma Democracia Integral. In: GOMEZ, C. M. et al. **Trabalho e Conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1987. p. 61-74.

BOTAZZO, Carlos. **Unidade básica de saúde: a porta do sistema revisitada**. São Paulo: Edusc, 1999.

BRAGA, J. L. Interação como contexto da Comunicação, *Matrizes* Ano 6 – nº 1 jul./dez. 2012, São Paulo, p. 25-41.

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

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

BRITO, G. da S. **Inclusão Digital do Profissional Professor: entendendo o conceito de tecnologia**. In: Anais do Encontro Nacional da ANPOCS; GT24 – tecnologias de informação e comunicação: controle e descontrole, 30, 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu:2006. p. 01-26.

BRITO, G. da S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e Novas Tecnologias**: um-repensar. 3.ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

CAMPOS, G.W. Saúde Pública e Saúde Coletiva: campo e núcleo de saberes e práticas. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.5, n.2, p. 219-30, 2000.

CASTELLS, Manoel. *A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CECCIM, R.; FEUERWERKER, L. O Quadrilátero da Formação para a Área da Saúde. **Physis-Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.14, n.1, p.41-65, 2004.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE, 3., 1963, Niterói. **Anais...** Niterói: Ministério da Saúde; Fundação Municipal de Saúde de Niterói, 1963.228 f.

CROCHIK, José Leon. **A ideologia da racionalidade tecnológica e a personalidade narcisista**. Tese (Livre-docência). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: IPUSP, 1999.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DOMINGUES, D; Lucena, T. Reingeniería de la vida urbana: público y privado integrados en las tecnologías móviles. Disponível em: <http://ebookbrowse.com/gdoc.php?id=250809906&url=0928f84f56bd35e7d7859c85c94e3d94>. Acesso em 19.03.2013.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4.ed.Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRYSHECK, A. L. et al. Projeto Larga Escala: uma proposta pedagógica atual. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 196-201, 2000.

JENSEN, J. F. 'Interactivity': Tracking a New Concept in Media and Communication Studies, 1998.

MANOVICH, Lev. Novas mídias como tecnologia e ideia: dez definições. In: LEÃO, Lúcia (org). O chip e o caleidoscópio: Reflexões sobre as novas mídias. São Paulo: Senac, 2001.

MARCUSE, H. Algumas Implicações Sociais da Tecnologia Moderna. In: KELLNER, D. (Ed.). **Tecnologia, Guerra e Fascismo**. São Paulo: UNESP, 1999.p. 73-104.

MARCUSE, H. **Ideologia da Sociedade Industrial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1969.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política - Volume I. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985a.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política - Volume II. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985b.

MERHY, E. **Saúde**: a cartografia do trabalho vivo. São Paulo: Hucitec, 2002.

MINAYO, M.C. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

MOORE. M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: sistemas de aprendizagem on-line. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

NOBOA, R. S. J. Construção de game educativo e o game em sala de aula: uma perspectiva da linguagem. Dissertação (mestrado) – UFRJ/ F.L./ Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada, 2011.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Tecnologias Interativas e Educação. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 21, n. 37, p. 7-25, 1999.

PIRES, D. Reestruturação Produtiva e as Consequências para o Trabalho em Saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 53, p. 251-63, 2000.

RIBEIRO,E. C.; MOTTA, J. I. **Educação Permanente como Estratégia na Reorganização dos Serviços de Saúde**. Londrina: Secretaria Executiva da Rede IDA-Brasil, 1996.

ROSCHKE, M. A. C.; DAVINI, M. C.; HADDAD, J. Educação Permanente e Trabalho em Saúde: um processo em construção. **Educación Médica en Salud**, Washington, v.27, n.4, 1993.

SANTOS, Milton. 1999. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SANTOS M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

SARUP, M. **Marxismo e Educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

SCHRAIBER, L. B. **Educação Médica e Capitalismo**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1989.

TRIVINHOS, Eugenio. 2001. Epistemologia em ruínas: a implosão da teoria da Comunicação na experiência do ciberespaço. In: MARTINS, Francisco & SILVA, Juremir M. (orgs.). Para navegar no século XXI. Porto Alegre: Sulinas/Edipucrs.

VARGAS, M. **Para uma Filosofia da Tecnologia**. São Paulo: Alfa Omega, 1994.

VERMELHO, S. C. **A Subjetividade do Trabalhador no Contexto da Produção Integrada e Flexível**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.