



DOCENT DISCUNT

ISSN 2763-5163

volume 02 | número 02 | 2021



**Gestão e inovação nos desafios
atuais e futuros da educação**



Divisão Sul-Americana da IASD

Presidente: Stanley Arco

Secretário: Edward Heidinger

Tesoureiro: Marlon Lopes



Administração da Entidade Mantenedora (IAE)

Diretor-presidente: Maurício Lima

Diretor administrativo: Edson Medeiros

Diretor-secretário: Emmanuel Oliveira Guimarães

Diretor depto. de educação: Ivan Góes



Centro Universitário Adventista de São Paulo

Reitor: Martin Kuhn

Vice-reitores executivos / diretores de campus: Afonso Cardoso Ligório,

Martin Kuhn, Douglas Jefferson Menslin

Vice-reitor administrativo: Telson Bombassaro Vargas

Pró-reitor de graduação: Afonso Cardoso Ligório

Pró-reitor de pesquisa e desenvolvimento institucional: Allan Macedo de Novaes

Pró-reitor de educação à distância: Fabiano Leichsenring Silva

Pró-reitor de pós-graduação (lato sensu): Antônio Marcos Alves

Pró-reitor de desenvolvimento espiritual: Henrique Gonçalves

Diretores administrativos: Claudio Valdir Knoener, Flavio Knoener, Murilo Marques Bezerra

Diretor do Seminário Adventista Latino-Americano de Teologia : Reinaldo Wenceslau Siqueira

Diretor-geral de educação básica: Douglas Jefferson Menslin

Secretário-geral e procurador institucional : Marcelo Franca Alves

Diretora de recursos humanos : Karla Cristina de Freitas Souza

Diretor de produções artísticas: Tuiú Costa

Advogado-geral : Misael Lima Barreto Junior

Chefe de gabinete: Anna Cristina Pascual Ramos



Editora Universitária Adventista

Editor-chefe: Rodrigo Follis

Gerente administrativo: Bruno Sales Ferreira

Editor associado: Alysson Huf

Supervisor administrativo: Werter Gouveia

EDITORES

Francislê Neri de Souza
Ellen Nogueira Rodrigues

CONSELHO EDITORIAL

Aida Figueiredo
Ana Maria Corrêa Calil
Ana Sílvia Moço Aparício
Betania Jacob Stange Lopes
Cristina Zukowsky Tavares
Emerson Joucoski
Germana Ponce de Leon
Gustavo Gregorutti
Joana Paulín Romanowski
Márcia Onofre
Maria Teresa de Moura Ribeiro
Marlene da Rocha Migueis
Marta Regina Paulo da Silva
Patrícia C. Abieri
Paula Coelho Santos
Paulo Gomes Lima
Roberto Tadeu Laochite
Tatiana de Cássia Nakano

EDITOR EXECUTIVO

Felipe Silva Carmo

EDITORES ASSISTENTES

Gildene do Ouro Lopes Silva
Milton Torres

| DIREITOS LEGAIS

A Revista Docent Discunt utiliza o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER), software livre desenvolvido para a construção e gestão de publicações eletrônicas, traduzido e customizado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Para esta revista, ele é alimentado pela Unaspress, em parceria com a Lepidus.



Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento. Sendo assim, está sob a Licença Creative Commons Attribution 4.0 (que permite o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria e publicação inicial nesta revista), tendo cada artigo a representação dessa autorização através do seguinte selo:



| FICHA CATALOGRÁFICA

Revista Docent Dicunt — Centro Universitário Adventista de São Paulo, v. 02, n. 2 (2º semestre de 2021). Engenheiro Coelho, SP: Unaspress — Editora Universitária Adventista, 2021.	
Semestral	
1. Pedagogia 2. Educação	
CDU 20	CDD 200

| CRÉDITOS EDITORIAIS DA UNASPRESS

Coordenação editorial: Felipe Carmo
Preparação: Matheus Cardoso
Revisão: Juliana Castro
Diagramação: Kenny Zukowski
Bibliotecária responsável: Lia Holdorf

OP 0006_04_2021.2

SUMÁRIO

8 Editorial - Educação e contextualização social:
agendas, práxis e encaminhamentos

Paulo Gomes Lima
Luciane Weber Baia Hees

14 Primeiros socorros para profissionais da
educação infantil: um estudo quase-experimental

First aid for pre-school professionals: the quasi-experimental study

Carollina Martins Malta
Simone Sampaio da Costa
Anselmo Cordeiro de Souza
Elias Ferreira Porto
Cristina Zukowsky-Tavares

28 As aproximações e contribuições de Norbert
Elias para a educação a partir do conceito de
interdependência, inter-relação, configuração,
poder, *habitus* social e individualização

Norbertt Elias' approaches and contributions to education from the concept of interdependence, interrelation, configuration, power, social habitus and individualization

Jefferson Antonio do Prado

- 40 **A contribuição de Galeno de Pérgamo para a história da educação**
Galen of Pergamon's contribution to the history of education
Milton Torres
- 49 **A educomunicação como epistemologia no ensino híbrido da educação básica**
Educommunication as epistemology in hybrid teaching in primary education
Stella de Mello Silva
Claudeci de Souza Polceno
Rodrigo Oliveira Cabral da Silva
- 60 **Contribuições para o repensar a liderança e a inovação na gestão escolar**
Contributions to rethinking leadership and innovation in school management
José Márcio Silva Barbosa
- 77 **O atendimento educacional especializado: um complemento na formação dos alunos da educação especial**
A specialized educational service: a complement in the training of special education students
Renata Andrade Perão
Virginia Mara Próspero da Cunha
- 90 **Ações afirmativas no instituto federal de São Paulo: análise de fontes documentais**
Affirmative actions at the federal institute of São Paulo: analysis of documentary sources
Angela Martins
- 106 **Percepção dos professores de enfermagem acerca do uso de metodologias ativas**
Importance of active methodologies in the nursing course: presentation of a research route
Tatiane Aparecida Batista
Cristovam da Silva Alves

- 118 Reflexões acerca da formação de diretoras e diretores de uma rede municipal de ensino**
Reflections on the training of directors of a municipal network
Adriana Teixeira Reis
- 125 Estudos e pesquisas sobre avaliação institucional no Brasil: um estudo correlato**
Studies and research on institutional evaluation in Brazil: a related study
Fernanda Evelin Camarço de Souza
Sandra Lucia Ferreira
Luiz Dalmacir da Silveira
- 141 Construção das políticas de educação especial Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica**
Construction of inclusive special education policies in professional and technological education
Mariana Luize dos Santos
Washington Cesar Shoiti Nozu
- 163 Pedagogia e políticas públicas de educação: intersecção dos campos**
Pedagogy and public education policies: an intersection of the fields
Luciana Vitor Cury
Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz
- 175 Projeto interdisciplinar entre Psicologia e Direito: oficina de produção de conhecimento**
An interdisciplinary project between Psychology and Law: a knowledge production workshop
Joene Vieira-Santos
Estevão Schultz Campos

EDITORIAL

EDUCAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIAL: AGENDAS, PRÁXIS E ENCAMINHAMENTOS

Paulo Gomes Lima¹

Luciane Weber Baia Hees²

Objeto de direito social, fenômeno que pode aproximar pessoas e favorecer o desenvolvimento da cultura e ciência, a educação tem inquestionavelmente o seu sentido e sua realização quando provoca transformações *da e para* a vida em sociedade. Esse singelo entendimento vem colocar em evidência o conceito e o papel da educação (escolar ou não) que ultrapassa o entendimento de transmissão de conteúdos, ainda que em parte seja localizada, e chegando ao âmago conceitua-se como a passagem de um estágio de menor conhecimento e apreensão da realidade para uma leitura mais ampla, convencionalizada ou não. Daí o seu papel nos Estados-Nação: possibilitar oportunidades de partida em condições similares a todos os cidadãos. E as de chegada? Essas certamente serão objeto de condições de políticas públicas e da natureza da escolha dos indivíduos.

De forma deliberada o estudo sobre as condições de oportunidades sociais, políticas públicas e maneiras de organizar o percurso educativo de uma nação, faz-se em grande parte em instituições ou agências que aferem o grau de maturidade de tais preocupações e o planejamento para o seu aperfeiçoamento ou não, são universidades, agências externas, instituições multilaterais dentre outros; cujos "achados" são socializados por documentos de distintas formas ou objetivos. Para o propósito do presente Dossiê Temático, "Gestão e Inovação nos Desafios Atuais e Futuros da Educação", a *Docent Discunt* reúne um conjunto de artigos selecionados, cujo conteúdo recortado abre lampejos para discussões sociais profundas, problematizações e encaminhamentos para se pensar as agendas, práxis e encaminhamentos da educação em sua contextualização social *na e para* além-fronteiras.

Como destacamos anteriormente (LIMA, 2003), a educação assume a tarefa social de despertar no homem a consciência de si e do outro no mundo, contribuindo, de forma relevante, para o seu cres-

¹ Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor associado do Departamento de Educação e Ciências humanas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Sorocaba, Brasil. E-mail: paulolima@ufscar.br

² Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Educação na área de Gestão e Políticas Públicas pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Professora titular do Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Engenheiro Coelho, Brasil. E-mail: luciane.hees@unasp.edu.br

cimento formativo e informativo, favorecendo o seu exercício ativo em todos os processos da história vivida (e implicações advindas desses). Dessa forma, desfaz as tramas reducionistas dessa realidade histórica (que é sobretudo vivida), considerando o seu universo relacional, que possui essencialmente um caráter multidimensional; cuja finalidade maior é a de elevar o homem à categoria de sujeito de sua própria história em construção, mediatizada pela compreensão, interpretação e crítica (essas sempre em processo) de sua realidade (envolvendo aqui toda a valoração do homem em sua totalidade: social, política, econômica, mas acima de tudo do homem como homem, propriamente dito). Os textos que ora apresentamos, além de cuidadosa seleção, passaram pelo crivo de sua contribuição social e científica, ponto culminante do que se entende como critério ético e boas práticas em pesquisa.

O primeiro texto, de Carrollina Martins Malta e colaboradores, “Primeiros socorros para profissionais da educação infantil: um estudo quase-experimental”, investiga o conhecimento de profissionais da educação infantil sobre primeiros socorros e avalia os resultados da implementação de uma intervenção em educação em saúde para capacitação dos educadores na área de urgência e emergência em um berçário privado no município de Palmas, estado de Tocantins, Brasil. Concluem os autores que o treinamento em primeiros socorros é essencial aos profissionais da educação infantil, daí ser importante que esteja previsto no currículo em sua formação inicial e continuada para efetiva promoção da saúde escolar e prevenção de lesões acidentais.

Jefferson Antonio do Prado tece aproximações conceituais possíveis em Norbert Elias, no artigo “As aproximações e contribuições de Norbert Elias para a educação a partir do conceito de interdependência, inter-relação, configuração, poder, *habitus* social e individualização”, como condiz o título, para leitura do indivíduo relacional. Nesse contexto, a relação entre indivíduos, grupos e sociedade perpassa a ideia de educação não somente idealizada, mas articulada ao âmago da cultura pertinente.

Milton Torres, em “A contribuição de Galeno de Pérgamo para a história da educação”, parte de uma breve avaliação do legado de Galeno de Pérgamo como médico e professor durante a dinastia antonina do Império Romano, e de alguns aspectos de sua contribuição para a história da educação, com base em alguns de seus tratados, especialmente a obra intitulada *O melhor tipo de ensino*, que compõem um *corpus* que ainda não foi inteiramente traduzido do grego antigo para o inglês, espanhol ou português. Conforme o autor, atenção é dada especialmente a seu recurso à dialética e à lógica para o desenvolvimento de uma didática fundamentada na análise, síntese, exegese e demonstração, para a qual ele considerava a definição exata dos termos como imprescindível.

No texto “A educomunicação como epistemologia no ensino híbrido da educação básica”, de Stella de Mello Silva e outros, se discute a epistemologia educacional como um paradigma norteador do ecossistema escolar no sistema híbrido de ensino – modalidade esta que se tornou plausível principalmente por conta do contexto pandêmico vivenciado, desde fevereiro de 2020 até agora, na Educação Básica do Brasil. Em um movimento dialógico entre notícias e pesquisas publicadas neste período e materiais teóricos sobre Educomunicação – cuja representação se dará por nomes como Mario Kaplún

e Ismar Soares, fundamentalmente – serão apresentadas ponderações advindas do Grupo de Estudos Educomunicativos do UNASP (GEED), o qual acredita que a educação pode se comunicar melhor com a comunidade e que a comunicação pode educar melhor a sociedade. Assim sendo, o trabalho a seguir refletirá sobre as possibilidades e os desafios de um processo de ensino-aprendizagem mais autônomo e autoral, em tempos da necessidade incontestável de formarem-se cidadãos de leitura crítica e de posição ética.

José Márcio Silva Barbosa, em “Contribuições para o repensar a liderança e a inovação na gestão escolar”, problematiza as proximidades entre a liderança do diretor escolar e a gestão como espaço de tomada de decisões que subsidiará novos desafios e possibilidades de inovação em educação. Integrado a essa ideia, o objetivo foi incrementar uma discussão acerca dos temas propostos na busca de pressupostos teóricos postulados que impulsionam eixos condutores do trabalho da escola. Por fim, elabora considerações que sistematizam as principais ideias e que levantam algumas proposições sobre a Base Nacional Comum Curricular e sua relação com a gestão escolar, sendo abertas expectativas acerca da liderança do diretor escolar para efetivação de seu ofício na escola e no currículo.

Renata Andrade Perão e Virginia Mara Próspero da Cunha, em “O atendimento educacional especializado: um complemento na formação dos alunos da educação especial”, desenvolvem uma pesquisa sobre a complementação do ensino para os alunos do público-alvo da educação especial. O texto se estrutura a partir de uma abordagem qualitativa e procura identificar as atribuições dos profissionais especialistas atuantes no Atendimento Educacional Especializado dentro do ambiente escolar e sua atuação na complementação do Ensino para os alunos com deficiência. A concepção sócio-histórica do desenvolvimento humano, por meio dos estudos de Vigotski, fundamentam nossa análise e evidenciam a possibilidade do aprendizado. Espera-se com as considerações apresentadas, aprofundar as reflexões acerca do ensino e aprendizagem dos alunos que fazem parte da educação especial.

O texto “Ações afirmativas no Instituto Federal de São Paulo: análise de fontes documentais”, de autoria de Marcelle Christiane Gomes do Nascimento Barros e Angela Martins, contextualiza a criação do IFSP no escopo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e realiza apontamentos sobre o conceito, objetivos e contexto em que são produzidas as políticas de ações afirmativas e ações inclusivas no país, no intuito de estabelecer diálogo entre as fontes oficiais e a literatura que examina o tema em pauta. Na sequência, apresenta e analisa os documentos e, por fim, apresenta alguns subsídios com o objetivo de contribuir para a ampliação do debate em torno do tema, e da melhoria na qualidade das relações de convivência na instituição.

Tatiane Aparecida Batista e Cristovam da Silva Alves, autores do texto “Percepção dos professores de enfermagem acerca do uso de metodologias ativas”, abordam o uso das metodologias ativas no curso superior de Enfermagem e visam verificar a importância de práticas ativas nesse curso de graduação e seus reflexos sobre a formação do docente enfermeiro do ensino técnico, visto que os enfermeiros

professores, na maioria dos casos, possuem recortada formação pedagógica para executar atividades docentes. Como instrumento de coleta de dados foram utilizadas entrevistas com professores enfermeiros, questionário com os alunos da graduação de enfermagem e grupo focal com docentes enfermeiros da Educação Profissional Técnica. O local epistemológico da pesquisa foi o Vale do Paraíba, região do interior do Estado de São Paulo.

O nono texto, “Reflexões acerca da formação de diretoras e diretores de uma rede municipal de ensino”, de Adriana Teixeira Reis, descreve o processo formativo de diretoras e diretores e a interpretação que estes atores tecem acerca de suas dificuldades e expectativas futuras em relação às aprendizagens adquiridas. O referido processo formativo em serviço se apoiou no princípio metodológico de processos formativos que privilegiam o diálogo, especialmente por incorporar questões vivenciadas pelos diretores a partir da sua própria reflexão a respeito do momento da pandemia, que expôs as diretoras e diretores a diversos desafios. As ações empreendidas pela equipe gestora-acolhedora revelaram um modelo de gestão democrática-participativa, na qual, mesmo diante de inúmeros desafios, proporcionou experiências junto aos profissionais que atuam na escola em direção à sua superação.

“Estudos e pesquisas sobre avaliação institucional no Brasil: um estudo correlato” é o título da pesquisa desenvolvida por Fernanda Evelin Camarço de Souza e outros, cujo objetivo é compreender os impactos resultantes dessa dimensão institucional na dinâmica social e em como estas relações vão se construindo e se consolidando no tempo histórico. Os resultados encontrados evidenciaram uma quantidade expressiva de teses e dissertações em diferentes programas e instituições de educação superior. Os estudos indicam que há uma produção multirreferencial sobre a avaliação institucional no Brasil, com diferentes olhares e perspectivas sobre esta dimensão da Avaliação Educacional, o que possibilita que novos pesquisadores entrem em ação para contribuir com a ideia de se construir uma verdadeira cultura da avaliação no país.

Mariana Luize dos Santos e Washington Cesar Shoiti Nozu, em “Construção das políticas de Educação Especial Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica”, discutem o contexto de influência e de produção do texto das políticas de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas, desenvolvida por Stephen J. Ball e colaboradores, amplamente difundida no Brasil por Jefferson Mainardes. Os procedimentos metodológicos envolveram revisão bibliográfica e análise de documentos internacionais e nacionais. Os resultados foram organizados em três seções, a saber: influências e produções textuais internacionais; política nacional de Educação Especial: à guisa de inclusão escolar; e Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica. O estudo apresenta imbricações entre as modalidades Educação Especial e Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo com as políticas de educação inclusiva. Apesar de avanços conquistados, evidencia-se a descontinuidade das ações políticas na área.

Luciana Vitor Cury e Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz, no texto: “Pedagogia e políticas públicas de educação: intersecção dos campos”, destacam reflexões sobre a relação entre os campos da pedagogia e das políticas públicas e as incidências desta relação nas políticas educacionais. Parte das reflexões de uma das autoras é proveniente da sua experiência prática como profissional da educação e sua vivência de pesquisa e estudo no Mestrado Acadêmico em Educação. O trabalho traz, brevemente, considerações sobre como o pacto federativo e o modelo de cooperação entre os entes federados (ABRUCIO, 2015; LOTTA, 2019) refletem nos desenhos de implementação da política. Discute, ainda, como a capacidade institucional influencia a implementação de políticas dos territórios municipais brasileiros (HUERTA, 2008; VELOSO *et al.*, 2011; CRUZ *et al.*, 2011; MARTINS *et al.*, 2013; PIRES; GOMIDE, 2016). A reflexão abrange a natureza das políticas educacionais e sua aproximação das práticas educativas e aponta para a necessidade de aproximação entre a pedagogia e as políticas públicas educacionais.

E, finalmente, Joene Vieira-Santos e Estevão Schultz Campos, em “Projeto Interdisciplinar entre Psicologia e Direito: oficina de produção de conhecimento”. por meio de um relato de experiência do desenvolvimento da Oficina de Produção de Conhecimento UNASP, focalizam a atividade de iniciação científica interdisciplinar conduzida por professores dos cursos de Direito e Psicologia voltada para a produção e divulgação de conhecimentos científicos nos campi de São Paulo e Hortolândia. Entendem os autores que, como um dos tripés da pesquisa, a produção do conhecimento não pode desvincular-se dos processos mais amplos de ensino e aprendizagem, mas ao ser lido de forma transversal se realiza com legitimidade em que o todo está na parte e a parte no todo.

Todos os textos, em maior ou menor grau fazem uma interpretação e tradução do ato educativo em alguns de seus matizes, lemos como rica oportunidade de aprendizagem e socialização do conhecimento. Convidamos os leitores e interessados a percorrerem as páginas do presente dossiê, o que certamente honrará a todos os autores, a revista e responsáveis por essa edição. Carpe Diem!

Referências bibliográficas

ABRUCIO, F. Federalismo, município e democracia. In: OFICINA MUNICIPAL. **Princípios da democracia**. São Paulo: Oficina Municipal, 2015. v. 1.

CRUZ, M. do C. M. T.; MONTORO, F. A. F.; BIO, S. R.; VIANA, M. T.; CRAVEIRO, S. da S.; CASTRO, T. P de. Gestão pública municipal no estado de São Paulo: Elementos para um olhar analítico. In: VELOSO, J. F. A.; MONASTERIO, L. M.; VIEIRA, R. da S.; MIRANDA, R. B. **Gestão Municipal no Brasil: Um retrato das prefeituras**. Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: https://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_gestaomunicipal.pdf. Acesso em: 31 out. 2020.

LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Artur Nogueira: Amilpress, 2003.

LOTTA, G. A política pública como ela é: Contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In: LOTTA, G. (org.) **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019.

MARTINS, A. M.; PIMENTA, C. O.; FERNANDES, F. S.; NOVAES, G. T. F.; LOPES, V. V. A capacidade institucional de municípios paulistas na gestão da educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 812-8350, 1 dez. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000300005>

PIRES, R.R.C.; GOMIDE, A. de Á. Governança e capacidades estatais: uma análise comparativa de programas federais. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, v. 24, n. 58, p. 121-143, 2016. <https://doi.org/10.1590/1678-987316245806>

VELOSO, J. F. A.; MONASTERIO, L. M.; VIEIRA, R. da S.; MIRANDA, R. B. **Gestão Municipal no Brasil: Um retrato das prefeituras**. Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: https://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_gestaomunicipal.pdf. Acesso em: 31 out. 2020.

PRIMEIROS SOCORROS PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO QUASE- EXPERIMENTAL

Carollina Martins Malta*

Simone Sampaio da Costa¹

Anselmo Cordeiro de Souza²

Elias Ferreira Porto³

Cristina Zukowsky Tavares⁴

Resumo: Apesar do conhecimento do educador sobre primeiros socorros (PS) ser indispensável, especialmente na educação infantil, este tem sido relatado como insuficiente em algumas localidades. De modo que este artigo objetivou investigar o conhecimento de profissionais da educação infantil sobre PS, e avaliar os resultados da implementação de uma intervenção em educação em saúde, para capacitação dos educadores na área de urgência e emergência em um berçário privado no município de Palmas, estado de Tocantins, Brasil. Trata-se de investigação quase-experimental, não randomizada, baseada em observação (O) na pré-intervenção; intervenção (I) e observação (O) na pós-intervenção – modelo OIO). As observações pré e pós-intervenção foram realizadas por meio de um questionário semiestruturado para avaliação do conhecimento dos professores a respeito de conceitos e algumas das principais manobras de suporte básico de vida no contexto da educação infantil. A intervenção foi orientada pelo mesmo roteiro e conduzida pelo desenvolvimento de aulas teórico-práticas dialógicas e expositivas, realizadas por uma semana, com duração de 90 minutos por dia. Destacamos que, de forma geral, os profissionais não se sentiam preparados para lidar com urgências. Na observação pré-intervenção quase sempre houve prevalência ou grande proporção de respostas inadequadas em relação à abordagem aos acidentes e à vítima de acidente no contexto dos PS no âmbito da educação infantil. Ainda foi constatado, após a intervenção, melhor adequação na maior parte dos questionamentos, bem como a indicação da menor frequência de incidentes e uma disposição mais confiante dos professores para prestar PS. Logo, é essencial aos profissionais da educação infantil que o treinamento

*** Autor correspondente**

Enfermeira pelo Centro Universitário Luterano de Palmas (Ceulp/Ulbra), Palmas, Brasil. E-mail: carollina.malta@hotmail.com

1. Mestre em Promoção da Saúde pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), Engenheiro Coelho, Brasil. Docente no Centro Universitário Luterano de Palmas (Ceulp/Ulbra), Palmas, Brasil. E-mail: sicosta2000@yahoo.com.br

2. Mestre em Promoção da Saúde pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), Engenheiro Coelho, Brasil. Atua como Pesquisador Independente. E-mail: anselmo.vivamelhor@hotmail.com

3. Doutor em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Docente do Mestrado Profissional em Promoção da Saúde do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), São Paulo, Brasil. E-mail: eliasporto@gmail.com

4. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Docente do Mestrado Profissional em Promoção da Saúde do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Engenheiro Coelho, Brasil. E-mail: cristina.tavares@unasp.edu.br

Submissão: 02/09/2021

Aceite: 15/10/2021

Como citar:

MALTA, C. M.; COSTA, S. S. da; SOUZA, A. C. de; PORTO, E. F.; TAVARES, C. Z. Primeiros socorros para profissionais da Educação Infantil: um estudo quase-experimental. **Docent Discunt**, v. 2, n. 2, p.14-27, 2021. <https://doi.org/10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v2.n2.p14-27>

em PS esteja previsto no currículo em sua formação inicial e continuada para efetiva promoção da saúde escolar e prevenção de lesões acidentais.

Palavras-chave: Primeiros Socorros; Educação Infantil; Capacitação de Professores; Serviços de Saúde Escolar; Promoção da Saúde; Colaboração Intersectorial.

FIRST AID FOR PRE-SCHOOL PROFESSIONALS: THE QUASI-EXPERIMENTAL STUDY

Abstract: Although the educator's knowledge about first aid is essential, especially in early childhood education, it has been reported as insufficient in some places. Thus, this article aimed to investigate the knowledge of early childhood education professionals about first aid and evaluate the results of implementing a health education intervention to train educators in the area of urgency and emergency in a private nursery in the city of Palmas, state of Tocantins, Brazil. It is a quasi-experimental, non-randomized investigation, based on observation (O) in the pre-intervention; intervention (I) and observation (O) in the post-intervention – model (OIO). Pre- and post-intervention observations were performed using a semi-structured questionnaire to assess teachers' knowledge about concepts and main basic life support maneuvers in the context of early childhood education. The intervention was guided by the same script, and conducted through the development of theoretical-practical, dialogic and expository classes, held for a week, lasting 90 minutes per day. We emphasize that, in general, professionals did not feel prepared to deal with emergencies. In the pre-intervention observation, there was almost always a prevalence or large proportion of inadequate responses in relation to the approach to accidents and the accident victim in the context of PS in the context of early childhood education. It was also found after the intervention better adequacy in most of the questions, as well as the indication of the lower frequency of incidents and a more confident disposition of teachers to provide PS. Therefore, it is essential for early childhood education professionals that training in first aid is provided for in the curriculum in their initial and continuing education for effective promotion of school health and prevention of accidental injuries.

Keywords: First Aid; Child Rearing; Teacher Training; School Health Services; Health Promotion; Intersectoral collaboration.

Os PS se referem a procedimentos e cuidados iniciais, em urgências e emergências, direcionados a vítimas de acidentes ou de mal súbito, com o intuito de auxiliar na minimização de prejuízos e agravamento de suas condições ou mesmo manutenção da vida, e que qualquer pessoa com treinamento pode realizar (mesmo que não seja profissional da saúde) até a chegada de atendimento especializado (SILVA *et al.*, 2020; GALINDO NETO *et al.*, 2017). Dessa forma, o ensino formal e informal, bem como a utilidade dos conhecimentos de PS para a população em geral, são cada vez mais importantes (OLMOS-GÓMEZ *et al.*, 2021), o que é especialmente valioso em relação à preocupação identificada a mais de um século, a saber, a "epidemia" global de lesões e mortes infantis resultados de acidentes (FORWARD; LOUBANI, 2018).

Os acidentes são eventos inesperados que levam a danos corporais ou psicológicos que ocorrem repentinamente fora da vontade humana, e são considerados um problema de saúde global, além da principal causa de morte em crianças em quase todos os países (FAYDALI; KÜÇÜKE; YEŞILYURT, 2018;

BARCELOS; DEL-PONTE; SANTOS, 2018). E, de modo geral, a literatura aborda a temática por expressões como “unintentional childhood injuries” (lesões não intencionais na infância) e “childhood accidents” (acidentes infantis), no ambiente escolar (*school accidents*), familiar e comunidade (WHO, 2021; TUPETZ *et al.*, 2020; RIBEIRO *et al.*, 2019; ZONFRILLO *et al.*, 2018; FAYDALI; KÜÇÜKE; YEŞILYURT, 2018).

Destaca-se que, usualmente, as principais causas de incapacidades e mortes têm sido categorizadas em grupos principais que incluem doenças transmissíveis, condições maternas, perinatais e nutricionais (grupo I), doenças não transmissíveis (grupo II) e lesões (grupo III) (ALONGE; HYDER, 2014). Sublinha-se que as lesões podem ser decorrentes de acidentes de trânsito, quedas, afogamentos, queimaduras, intoxicações e atos de violência, entre outras causas, gerando, em consequência, desde incapacidade física temporária, sequelas graves e permanentes, até a morte (WHO, 2021; BARCELOS; DEL-PONTE; SANTOS, 2018).

As lesões são classificadas principalmente pela intenção, ou seja, aqueles que não foram predeterminados (não intencionais), ou aqueles que foram planejados (intencionais) (ADELOYE *et al.*, 2018). Em todo o mundo, estima-se cinco milhões de mortes a cada ano atribuídas a lesões, em que 12% delas são entre crianças. E cerca de um milhão de crianças e adolescentes menores de 18 anos morrem todos os anos devido a lesões não intencionais (TUPETZ *et al.*, 2020). Apesar desse fardo, a prevenção de lesões tem tido pouca atenção em diferentes níveis de políticas no campo da saúde infantil em países de baixa e média renda (ALONGE; HYDER, 2014).

A lesões não fatais também causam um enorme fardo socioeconômico, já que no mundo, anualmente, quase uma em cada quatro crianças é ferida com gravidade suficiente para exigir atenção médica, resultando em US\$ 17 bilhões em custos médicos (LI *et al.*, 2014). Estima-se ainda que de 10% a 25% das lesões acidentais em crianças com idade igual ou inferior a 14 anos ocorrem em escolas ou perto delas (ALYAHYA *et al.*, 2019; FAYDALI; KÜÇÜKE; YEŞILYURT, 2018).

Levando em conta que os indicadores de qualidade na educação infantil expressam no indicador relacionado à promoção da saúde o direito de “segurança” que todas as crianças devem possuir no ambiente escolar, terão os professores da educação infantil em sua formação inicial ou continuada algum preparo para o Suporte Básico de Vida (SBV)? Sublinha-se que a educação infantil atende a crianças de 0 a 5 em duas etapas, a saber, creche 0 a 3 anos e pré-escola 4 a 5 anos. Ambiente em que o pronto atendimento aos acidentes pode ser uma necessidade frequente, despertando constrangimento em profissionais da educação que não saibam dar encaminhamento às ocorrências no ambiente da escola e fazer atendimentos adequados em PS (BRASIL, 2009).

Enfatiza-se que o direito à saúde no ambiente escolar, e aqui especificamente na educação infantil, se relaciona ao acompanhamento do cotidiano escolar de tal modo que a informação, a atenção à saúde e a busca por promover o cuidado com a vida estejam presentes e dialoguem entre si. Logo, exercer o direito da educação em saúde envolve em primeiro lugar propostas negociadas de trabalho entre a escola em conjunto com a família, a comunidade e o governo, com a intenção de ampliar a consciência crítica

sobre a temática da vida, da saúde e o conhecimento essencial aos primeiros atendimentos e socorros de urgência tão comuns no espaço escolar.

Os processos educativos, especialmente na primeira infância, estão diretamente relacionados à promoção e educação em saúde de forma integral, dinâmica e construtiva. No contexto brasileiro, o direito à saúde desde a primeira infância e no ambiente escolar é uma clara ordenança na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Art. 29), que enfatizam a finalidade da educação como sendo proporcionar ao estudante, à criança e ao adolescente, o atendimento à sua saúde em pleno desenvolvimento. O respeito à dignidade da pessoa humana, dentro da cultura de direitos da criança no espaço educacional deveria ser uma prioridade na educação infantil e em sua proposta pedagógica a partir de variados campos de experiência (PAZ; ZUKOWSKY-TAVARES; GERAB, 2020; BRASIL, 2017).

Assim, apesar do conhecimento do professor sobre PS ser indispensável, especialmente na educação infantil, este tem sido relatado como insuficiente em algumas localidades (VERÇOSA *et al.*, 2021; ADIB-HAJBAGHERY; KAMRAVA, 2019; ALYAHYA *et al.*, 2019). Portanto, este artigo objetivou investigar o conhecimento de profissionais da educação infantil sobre PS e avaliar os resultados da implementação de uma intervenção em educação em saúde para capacitação dos educadores na área de urgência e emergência em um berçário privado no município de Palmas, estado de Tocantins, Brasil.

Métodos

Trata-se de investigação quase-experimental, não randomizada, baseada em observação (O) na pré-intervenção; intervenção (I) e observação (O) na pós-intervenção – modelo OIO (BRAGAGNOLLO *et al.*, 2018; MOREIRA *et al.*, 2014). Logo, o grupo experimental foi o seu próprio controle com base no conhecimento prévio sobre PS no contexto da educação infantil. Tanto a entrega dos questionários como a intervenção foram mediadas por profissionais e estudantes universitários da área da saúde previamente treinados.

O estudo foi realizado em um berçário particular, localizado na região sul do município de Palmas (TO), no período de abril a maio de 2017. A instituição se situa em um bairro urbanizado, e sua escolha se deu por conveniência, decorrente do interesse da direção da instituição por capacitações sobre PS.

A população do estudo foi formada por 15 profissionais que trabalhavam com a educação infantil (não probabilística), convidados de forma intencional e incluídos por adesão espontânea. Assim, fizeram parte do estudo somente os educadores que trabalhavam na educação infantil (professores e auxiliares) atendendo crianças de 4 meses a 4 anos. Não participaram os profissionais que trabalhavam no berçário, mas estavam em gozo de férias ou licença médica.

O projeto de pesquisa foi encaminhado ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) do Centro Universitário Luterano de Palmas/Universidade Luterana do Brasil (Ceulp/Ulbra) para análise, conforme prescrito na normatização 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Foram observados os aspectos

em pesquisa que envolve seres humanos (BRASIL, 2012). Assim, após a aprovação do CEP, com CAAE 65173517.4.0000.5516, e depois da autorização da coordenação do berçário, iniciou-se a pesquisa.

A investigação foi realizada em quatro etapas: aplicação de um questionário semiestruturado (pré-teste) para avaliação do conhecimento dos educadores a respeito de conceitos e das principais manobras de SBV, no contexto da educação infantil; utilizando o mesmo roteiro do questionário, foi elaborada a intervenção educativa baseada na literatura técnica e científica atualizada; com o panorama evidenciado pela avaliação inicial, foi implementada uma intervenção educativa dialógica; e, por fim, foi feita a aplicação do mesmo questionário utilizado inicialmente (pós-teste), para avaliar a ação educativa e o conhecimento dos profissionais da educação infantil.

O questionário utilizado na pesquisa era constituído de duas partes. A primeira parte era destinada à descrição sociodemográfica (idade, sexo e escolaridade) e a segunda, a questões semiestruturadas construídas com embasamento da literatura científica válida e atualizada (MALTA, 2017), bem como ajustadas segundo orientação de profissionais com *expertise* na área, a saber, profissionais de enfermagem do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (Samu).

Após a explicitação oral aos convidados a respeito do propósito do estudo e de seus objetivos, em uma sala individual, foi entregue o TCLE, para que eles lessem e decidissem sobre sua participação na pesquisa. Em seguida, foi disponibilizado o questionário (autoaplicável) inicial, para o qual o participante teve de 30 a 60 minutos para desenvolver as respostas. Após a entrega desses questionários, os participantes foram anonimizados com nomes de flores. As mesmas questões semiestruturadas (autoaplicáveis) foram novamente disponibilizadas aos educadores 15 dias após a intervenção proposta.

Duas semanas depois da primeira aplicação do questionário, foi realizada a intervenção, conduzida pelo desenvolvimento de aulas expositivas, realizadas por 1 semana, com duração de 90 minutos por dia. O conteúdo técnico e científico da intervenção foi baseado na literatura atualizada de manobras de SBV relevante ao contexto da educação infantil, conforme indicado e discutidos em outros estudos (SILVA *et al.*, 2020; MALTA *et al.*, 2017). A elaboração didático-pedagógica da intervenção educativa foi embasada seguindo o referencial teórico da aprendizagem como fenômeno dialógico. Assim, ao elaborar as atividades, foram sugeridas situações cotidianas aos educadores, na intenção de relacionar o tema abordado a conhecimentos prévios, em uma articulação entre o saber (teoria) e o fazer (prática), facilitando a aquisição dos conhecimentos científicos e técnicos explicitados durante aulas práticas e demonstrativas.

Para avaliação da significância entre as proporções de respostas antes e depois do processo de educação em saúde, foi utilizado o teste qui-quadrado e, quando as condições para a utilização dele não foram verificadas, utilizou-se o teste exato de Fisher. Foi considerado $p \leq 0,05$ como nível de significância. Em todas as análises estatísticas se utilizou o software e pacote estatístico GraphPad Prism versão 6.01 para Windows (GraphPad Software Inc.: San Diego, CA, USA).

Resultados

Dos 15 educadores do berçário onde a pesquisa foi realizada, 80% (n= 12) participaram da aplicação dos questionários e intervenção, e 20% (n= 3) não responderam aos questionários em alguns dos momentos da aplicação ou não assinaram o TCLE. Assim, formaram a amostra deste estudo 12 educadores que completaram todas as atividades da pesquisa. Foi prevalente profissionais do sexo feminino (83,3%), com faixa etária entre 20-26 anos (41,7%), e com escolaridade de nível médio (41,7%), seguindo de nível superior (33,3%). Quando questionados em relação aos treinamentos dos educadores sobre PS em algum momento da vida, maior proporção de respondentes respondeu afirmativamente (58,3%), mas negativamente, em relação a ter recebido capacitação de PS na graduação ou magistério (100%), ou no berçário em que trabalhava (100%). De forma geral, os profissionais autodeclararam não se sentir preparados para prestar PS se necessário, como apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Caracterização da amostra

Variáveis	n (%)
Sexo	
Feminino	10 (83,3)
Masculino	02 (16,7)
Faixa etária, anos	
20-26	05 (41,7)
29-36	02 (16,7)
37-44	04 (33,3)
61-68	01 (08,3)
Escolaridade	
Ensino médio incompleto	01 (08,3)
Ensino médio completo	05 (41,7)
Ensino superior incompleto	02 (16,7)
Ensino superior completo	04 (33,3)
Capacitação em PS	
Já ocorreram atividades de prevenção de acidentes infantis na escola?	
Não	12 (100)
Em sua formação (graduação ou magistério), você teve contato com o tema prevenção de acidentes infantis?	
Não	12 (100)
Você já teve algum tipo de treinamento de PS?	
Sim	07 (58,3)
Não	05 (41,7)
E você acredita estar preparado para prestar PS no contexto da educação infantil?	
Não	12 (100)

Fonte: dados da pesquisa

Quando questionados a respeito da abordagem sobre acidentes no contexto da educação infantil, de forma geral, houve proporção de 50% de respostas inadequadas dos profissionais na pré-intervenção. Após a capacitação houve maiores proporções de respostas adequadas com diferença significativa em todas as questões, em relação às respostas observadas na primeira aplicação do questionário, como explícito na Figura 2.

Figura 2 – Respostas adequadas pré e pós-intervenção, relacionadas à abordagem sobre acidentes no contexto educação infantil

Questões	Pré-intervenção (%)	Pós-intervenção (%)	Valor de p
Escreva com suas palavras o que é acidente infantil	50	100	<0,0001
Você acredita que os acidentes infantis podem ser evitados?	50	75	0,0004
A educação em saúde é uma das formas de prevenção dos acidentes infantis?	50	100	<0,0001

Fonte: dados da pesquisa

Em relação aos questionamentos aos profissionais sobre a abordagem da vítima de acidente, no contexto da educação infantil, houve expressiva variação na proporção de respostas adequadas na observação pré-intervenção, a saber, entre 8,3% e 83,3%. As proporções de respostas menos assertivas foram relacionadas aos sinais vitais de “respiração, temperatura e pulso” (8,3%), “pulso, batimentos cardíacos e respiração” (16,7%) e em relação ao número de serviço de emergência para “resgate” (16,7%). De qualquer forma, na observação feita por meio das respostas do questionário pós-intervenção houve maiores proporções de respostas adequadas com diferença significativa em relação ao pré-teste, como indicado na Figura 3.

Figura 3 – Respostas adequadas pré e pós-intervenção, relacionadas à abordagem da vítima de acidente, no contexto da educação infantil

Questões	Pré-intervenção (%)	Pós-intervenção (%)	Valor de p
Você sabe verificar a presença de sinais de vida?			
Pulso, batimentos cardíacos e respiração	16,7	58,3	<0,0001
Respiração, temperatura e pulso	8,3	41,7	<0,0001
Qual é a primeira medida a ser tomada em uma situação com vítima desacordada?	75	100	<0,0001
Você sabe qual o número do serviço de emergência da cidade de Palmas?			
Samu	33,3	100	<0,0001
Resgate	16,7	83,3	<0,0001
Polícia	83,3	100	<0,0001

Se a vítima estiver respirando, mas estiver desacordada, qual a posição em que deve ser colocada (ou pelo menos a cabeça) caso não haja suspeita de quebra na coluna vertebral?	41,7	83,3	<0,0001
---	------	------	---------

Fonte: dados da pesquisa (Samu)

Em relação a tipos e frequência de acidentes ocorridas na unidade escolar percebida pelos profissionais, foi declarado na observação pós-intervenção, menores proporções de colisões e outros tipos de incidentes, com diferença significativa em relação às autodeclarações feitas na pré-intervenção. Houve ainda maiores proporções de incidentes de frequência quinzenal em face a menores proporções de incidentes de outras frequências (ex.: diária), bem como houve maior proporção de professores que prestaram socorro e se sentiam mais preparados para lidar com emergências, todas com diferença significativa em relação ao pré-teste. E apesar de não significativa, também houve maior proporção de “não ocorrências de acidentes”, em relação à observação pré-intervenção, como pode ser observado na Figura 4.

Figura 4 – Caracterização da frequência de acidentes na unidade escolar

Questões	Pré-intervenção (%)	Pós-intervenção (%)	Valor p
Quais acidentes ocorreram em sua escola (que você tenha visto ou ouvido falar)?			
Quedas	41,7	41,7	0,99
Colisões	16,7	33,3	0,005
Outros	41,6	25,0	0,023
Com qual frequência os acidentes têm ocorrido?			
Quinzenalmente	33,3	50,0	0,021
Não ocorrem	25,0	41,7	0,23
Outra	41,7	8,3	<0,0001
Quando uma criança se acidenta na escola, quem a socorre?			
Professor	66,6	83,3	0,009
Outros	33,4	16,7	0,005
Você se sente preparado para emergências?			
Sim	0	83,3	<0,0001

Fonte: dados da pesquisa

Discussão

O principal objetivo deste trabalho foi avaliar o conhecimento de profissionais da educação infantil sobre PS e avaliar os resultados da implementação de uma intervenção para capacitação dos educadores em suporte básico para a vida nos PS. Entre os principais resultados destacamos que houve um perfil prevalente de profissionais de jovens adultos do sexo feminino, com formação de

nível médio, que de forma geral não se sentiam preparados para lidar com urgências. Na observação pré-intervenção quase sempre houve prevalência ou grande proporção de respostas inadequadas em relação à abordagem aos acidentes e da vítima de acidente no contexto dos PS no âmbito da educação infantil. Ainda foi constatado após a intervenção melhor adequação na maior parte dos questionamentos, bem como a indicação da menor frequência de incidentes e uma disposição mais confiante dos professores para prestar PS.

Semelhante ao presente estudo, Bulaty e Peitrobon (2019), em sua investigação sobre o perfil de professores da educação infantil em uma localidade do estado do Paraná, Brasil, relata maiores proporções de profissionais com idade entre 17 e 30 anos (69,5%), sendo todas do sexo feminino. Do mesmo modo, Genesini *et al.* (2021), em sua investigação qualitativa, na região gaúcha, Brasil, sobre a percepção de educadores em relação aos PS na educação infantil, relatam perfil prevalentemente feminina (100%) e jovem com faixa etária entre os 20 e 30 anos. Por outro lado, no artigo de Adib-Hajbaghery e Kamrava (2019), sobre os conhecimentos de professores iranianos sobre PS no ambiente escolar, foi prevalente profissionais do sexo masculino (51%) e faixa etária na meia-idade (43,9%). Diferenças que podem estar associadas a questões metodológicas, já que no estudo iraniano participaram professores de escolas primárias e secundárias.

Sabe-se que acidentes infantis resultam de uma interação entre fatores genéticos, comportamentais e ambientais; logo, medidas preventivas eficazes incluem abordagens de prevenção de novas lesões (prevenção primária), redução da gravidade da lesão (prevenção secundária) e diminuir a frequência e a gravidade da deficiência após uma lesão (prevenção terciária) (BARCELOS; DEL-PONTE; SANTOS, 2018; PEDEN *et al.*, 2008). Em parte, os resultados do presente estudo se alinham ao entendimento de que no ambiente da educação infantil escolar podem ser eficazes estratégias de prevenção primária e secundária a acidentes, na medida em que se observa na unidade escolar após a intervenção menor frequência percebida de alguns tipos de acidentes e melhores indicadores de conhecimento de PS por professores, respectivamente.

No presente estudo os profissionais se sentiam despreparados para prestar PS em situações de urgência. Destaca-se que o estudo de Olmos-Gómez *et al.* (2021), em que é abordado o ensino de PS a estudantes do último ano da licenciatura em educação infantil e ensino básico em universidade, na Espanha, também identificou que os participantes do estudo relataram se sentir despreparados para lidar com emergências e que havia escasso treinamento de professores da educação infantil e do ensino fundamental em PS, apesar de esses profissionais serem os primeiros responsáveis pela segurança e saúde nas salas de aula. Assim, sugerem que os PS devem fazer parte do currículo universitário em cursos de formação de profissionais da educação infantil.

Destaca-se que o presente estudo foi realizado em período anterior ao importante avanço para promoção da saúde do escolar e prevenção de morbimortalidades na população infanto-juvenil no Bra-

sil, a saber, a instituição da Lei Lucas, Lei 13.722, de 04 de outubro de 2018, que obriga instituições de ensino de educação básica, públicas e privadas, e de estabelecimentos de recreação infantil, a oferecerem a capacitação em noções básicas de PS para seus professores e funcionários. A lei ganhou esse nome em homenagem ao menino Lucas Begalli, que morreu engasgado em uma excursão escolar. As professoras que acompanhavam os alunos não souberam como agir e não conseguiram salvar a vida do garoto (SILVA *et al.*, 2020). Porém, à semelhança da experiência espanhola (OLMOS-GÓMEZ *et al.*, 2021), no currículo universitário brasileiro, ainda é pouco presente ou mesmo ausente disciplinas de capacitação em PS nos cursos de formação de professores da educação infantil e do ensino fundamental e médio.

Nessa direção, Abelairas-Gómez *et al.* (2020), em sua investigação, avaliam o conhecimento e atitudes de professores primários em PS no SBV em outra região da Espanha, conclui que a maioria dos professores, apesar de possuir algum treinamento em PS, não responderam adequadamente às questões relacionadas ao SBV. Os autores também recomendam a inclusão desses conteúdos nos currículos de cursos de formação docente universitária. Semelhante ao presente estudo, em que apesar de parte dos participantes relatarem já ter tido treinamento em PS em algum momento da vida, no geral apresentaram baixas proporções de respostas adequadas nas respostas do questionário pré-intervenção.

No presente estudo após a intervenção educativa que incluiu aulas teórico-práticas dialógicas houve melhora na proporção de professores que se sentiam mais preparados para prestar assistência em PS no contexto da educação infantil. Nessa direção, Olmos-Gómez *et al.* (2021) argumentam que a diferença em se sentir mais preparado parece estar associada à experiência prática ou preparação prática. Já na investigação quase-experimental de Navarro-Patón *et al.* (2017), em que foi avaliado o efeito de três programas de treinamento em suporte básico à vida (reanimação cardiopulmonar) para universitários da área de educação, apesar de expressas diferenças estatísticas, todos os três métodos de ensino atingiram o objetivo de reduzir o tempo de desfibrilação.

Destaca-se que, de modo geral, resultados positivos, pós-treinamentos em PS para profissionais da educação infantil e ensino fundamental, têm sido indicados em relatos de experiência e avaliações pós-intervenção (MORENO; FONSECA, 2021; BOAVENTURA *et al.*, 2017). No relato de Boaventura *et al.* (2017), os autores concluem que apesar de poucos profissionais terem conhecimento prévio sobre PS, havia por parte dos profissionais destacado interesse e satisfação na aquisição desses conhecimentos.

As principais limitações da presente investigação se devem ao fato de que nossa amostra é pequena e de uma única escola, o que pode limitar nossas conclusões. Entre os pontos fortes destaca-se que esses dados demonstraram eficácia de uma intervenção educativa face à ampliação do conhecimento dos profissionais sobre PS no contexto da educação infantil. Nossos resultados reforçam a importância da promoção de intervenções e ações de educação em saúde em PS para professores como forma de promoção da saúde do escolar.

Inferimos que o direito à saúde desde os primeiros anos de vida na escola é inquestionável, e os documentos oficiais brasileiros enfatizam o papel da educação no cuidado à saúde para pleno desenvolvimento do educando. O respeito aos direitos da pessoa humana e da criança em sua segurança e bem-estar, dentro da cultura de direitos da criança no espaço educacional, deve ser aspecto indiscutível no âmbito da proposta pedagógica da educação infantil em seus múltiplos campos de experiência. E ainda que a temática PS na educação infantil parece ainda comedida no espaço editorial científico nacional, seus objetivos fins se alinham a 11 dos 18 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 19 dos 53 indicadores ODS associados à saúde, que estão diretas ou indiretamente relacionados à saúde da criança (SILVA *et al.*, 2021).

Pesquisa envolvendo a análise de documentos oficiais na educação infantil em relação à promoção da saúde reitera a necessidade do direito à saúde e o cuidado da criança e da educação em saúde no contexto de professores e familiares. O direito à saúde na primeira infância implica ações pedagógicas que norteiem a rotina escolar de tal modo que se possa enfrentar a desinformação e a não valorização do cuidado e suporte a questões básicas de atenção à saúde, acolhimento e sobrevivência (PAZ; ZUKOWSKY-TAVARES; GERAB, 2020). A possibilidade do enfrentamento e da mudança se tornou ainda mais evidente no contexto do estudo aqui apresentado, uma vez que os resultados como um todo foram considerados mais assertivos após a sistematização do processo de educação em saúde na escola e, nesse caso, tratando especificamente do tema dos PS para professores na educação infantil.

Reforça-se que os indicadores de qualidade na educação infantil (BRASIL, 2009) apresentam dentre seus indicadores em promoção da saúde a questão da responsabilidade pela alimentação saudável das crianças, pela limpeza, salubridade, conforto e encerra com o indicador de “segurança”. Entendemos que a segurança das crianças na escola passa pela educação em saúde aos professores em que o atendimento a urgências, ocorrências, os PS e o suporte básico à vida não sejam negligenciados na formação inicial e continuada de profissionais da educação na infância e dentre os temas contemporâneos transversais na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2019). Nesse sentido, a aplicabilidade deste estudo aponta para o risco que os alunos da educação infantil estão expostos em face ao preparo inadequado do corpo docente na prevenção e assistência inicial a lesões acidentais dentro do ambiente escolar infantil. Nesse contexto cursos de capacitação podem melhorar o preparo dos professores em os e reduzir o risco de acidentes.

Considerações finais

Destacamos que por um lado, de forma geral, os profissionais não se sentiam preparados para lidar com urgências, bem como na observação pré-intervenção quase sempre houve prevalência ou expressiva proporção de respostas inadequadas em relação à abordagem aos acidentes e da abordagem à vítima de acidente no contexto do PS no âmbito da educação infantil. Por outro lado, foi gratificante cons-

tatar os resultados após a intervenção educativa, em que se verificou melhor adequação na maior parte dos questionamentos, bem como a indicação da menor frequência de incidentes e uma disposição mais confiante dos professores para prestar PS. Entendemos assim que cursos de capacitação de curta duração, se frequentes (semestrais, anuais), em uma abordagem teórico-prática, podem trazer um preparo suficiente para atuação dos professores tanto na prevenção quanto no cuidado emergente após os acidentes com crianças em ambiente escolar.

Salientamos que o estudo e a intervenção, ainda que limitado a um pequeno grupo de profissionais na capital de Tocantins na região norte do Brasil, podem ser retomados e ampliados em outras regiões. O suporte básico à vida e noções básicas em PS ainda não entraram na pauta de relevância para os currículos de formação de professores da educação básica, o que nos leva a refletir sobre essa questão. Não entendemos que sobrepor temáticas e novos componentes curriculares na formação inicial ou continuada possa resultar em encaminhamentos satisfatórios para a formação docente, mas desconsiderar ou silenciar a importância dos PS na escola pode conduzir a sérios desastres. Esse eixo transversal pode ainda ser integrado no conjunto das intenções educativas.

Referências bibliográficas

ABELAIRAS-GÓMEZ, C.; CARBALLO-FAZANES, A.; MARTÍNEZ-ISASI, S.; LÓPEZ-GARCÍA, S.; RICO-DÍAZ, J.; RODRÍGUEZ-NÚÑEZ, A. Conocimiento y actitudes sobre los primeros auxilios y soporte vital básico de docentes de Educación Infantil y Primaria y los progenitores. **Anales de Pediatría**, v. 92, n. 5, p. 268-276, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2019.10.010>

ADELOYE, D.; BOWMAN, K.; CHAN, K. Y.; PATEL, S.; CAMPBELL, H.; RUDAN, I. Global and regional child deaths due to injuries: an assessment of the evidence. **Journal of global health**, v. 8, n. 2, 021104, 2018. <https://doi.org/10.7189/jogh.08.021104>

ADIB-HAJBAGHERY, M.; KAMRAVA, Z. Iranian teachers' knowledge about first aid in the school environment. **Chinese journal of traumatology**, v. 22, n. 4, p. 240-245, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.cjtee.2019.02.003>

ALONGE, O.; HYDER, A. A. Reducing the global burden of childhood unintentional injuries. **Archives of disease in childhood**, v. 99, n. 1, p. 62-69, 2014. <http://dx.doi.org/10.1136/archdischild-2013-304177>

ALYAHYA, I. A.; ALMOHSEN, H. A.; ALSALEEM, I. A.; AL-HAMID, M. M.; ARAFAH, A. M.; AL TURKI, Y. A.; ALJASSER, A. A.; ALKHARFI, M. A. Assessment of knowledge, attitude, and practice about first aid among male school teachers and administrators in Riyadh, Saudi Arabia. *Journal of family medicine and primary care*, v. 8, n. 2, p. 684, 2019. https://doi.org/10.4103/jfmpc.jfmpc_316_18

BARCELOS, R. S.; DEL-PONTE, B.; SANTOS, I. S. Interventions to reduce accidents in childhood: a systematic review. **Jornal de pediatria**, v. 94, n. 4, p. 351-367, 2018. <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2017.10.010>

BOAVENTURA, A. P.; MANDL, S. R. M.; MORAES, E. S. S.; SIMÕES, C.; GASPAR, A. R.; VEDOVATO, C. Primeiros socorros no ambiente escolar: relato de experiência na Divisão de Educação Infantil e Complementar da

Universidade Estadual de Campinas. **Revista Saberes Universitários**, v. 2, n. 2, p. 147-158, 2017. <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/saberes/article/view/7596>

BRAGAGNOLLO, G. R.; GODOY, P. C. G. D. T.; SANTOS, T. S. D.; RIBEIRO, V. D. S.; MORERO, J. A. P.; FERREIRA, B. R. Intervenção educacional sobre enteroparasitoses: um estudo quase experimental. **Revista Cuidarte**, v. 9, n. 1, p. 2030-2044, 2018. <https://doi.org/10.15649/cuidarte.v9i1.486>

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**, Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 466**, de 12 de dezembro de 2012. Diário oficial da União, Brasília, 13 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BULATY, A.; PIETROBON, S. R. G. Perfil dos professores da educação infantil: estudo de um município do interior do Paraná. In: EDITORA POISSON (Org.) **Educação no Século XXI: leitura, escrita, formação docente**. Belo Horizonte: Poisson, 2019. 36v.

FAYDALI, S.; KÜÇÜK, S.; YEŞİLYURT, M. Incidents That Require First Aid in Schools: Can Teachers Give First Aid? **Disaster Medicine and Public Health Preparedness**, v. 13, n. 3, p. 456-462, 2018. <https://doi.org/10.1017/dmp.2018.66>

FORWARD, K. E.; LOUBANI, E. Predictable and preventable: historical and current efforts to improve child injury prevention. **Current pediatric reviews**, v. 14, n. 1, p. 48-51, 2018. <https://doi.org/10.2174/1573396313666171010111722>

GALINDO NETO, M.; CAETANO, J. Á.; BARROS, L. M.; SILVA, T. M. D.; VASCONCELOS, E. M. R. D. Primeiros socorros na escola: construção e validação de cartilha educativa para professores. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 30, p. 87-93, 2017. <https://doi.org/10.1590/1982-0194201700013>

GENESINI, G.; SANTOS, F.; CONTE, M.; LOHMANN, P. M.; ZANOTELLI, A. Primeiros socorros na educação infantil: percepção dos educadores. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 1, p. e5210111279, 2021. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i1.11276>

LI, F.; SHENG, X.; ZHANG, J.; JIANG, F.; SHEN, X. Effects of pediatric first aid training on preschool teachers: a longitudinal cohort study in China. **BMC Pediatr**, v. 14, 209, 2014. <https://doi.org/10.1186/1471-2431-14-209>

MALTA, C. M. **Atendimento de urgência e emergência para profissionais da educação infantil**. Palmas, 2017. 104f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em enfermagem) – Centro Universitário Luterano de Palmas, Palmas, 2017.

MOREIRA, D. S.; VITTA, A. D.; PENITENTE, L. A. D. A.; VITTA, F. C. F. D. Influência de procedimentos educativos sobre os conceitos de berçários. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 25, n. 3, p. 217-224, 2014. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v25i3p217-224>

MORENO, S. H. R.; FONSECA, J. P. S. A importância das oficinas de primeiros socorros após implantação da lei Lucas: a vivência de um colégio. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 4, n. 2, p. 4661-4674, 2021. <https://doi.org/10.34119/bjhrv4n2-053>

NAVARRO-PATÓN, R.; FREIRE-TELLADO, M.; BASANTA-CAMIÑO, S.; BARCALA-FURELOS, R.; ARUFE-GIRALDEZ, V.; RODRIGUEZ-FERNÁNDEZ, J. E. Effect of 3basic life support training programs in future primary school teachers. A quasi-experimental design. **Med Intensiva (Engl Ed)**, v. 42, n. 4, p. 207-215, 2018. <https://doi.org/10.1016/j.medin.2017.06.005>

OLMOS-GÓMEZ, M. D. C.; RUIZ-GARZÓN, F.; PAIS-ROLDÁN, P.; LÓPEZ-CORDERO, R. Teaching First Aid to Prospective Teachers as a Way to Promote Child Healthcare. **Healthcare**, v. 9, n. 4, p. 367, 2021. <https://doi.org/10.3390/healthcare9040367>

PEDEN, M.; OYEGBITE, K.; OZANNE-SMITH, J.; HYDER, A. A.; BRNCHE, C.; RAHMAN, A. F.; RIVARA, F.; BARTOLOMEOS, K. (Ed.). **World Report on Child Injury Prevention**. Geneva: World Health Organization, 2008.

RIBEIRO, M. G. C.; PAULA, A. B. R.; BEZERRA, M. A. R.; ROCHA, S. S.; AVELINO, F. V. S. D.; GOUVEIA, M. T. O. Social determinants of health associated with childhood accidents at home: An integrative review. **Rev Bras Enferm.**, v. 72, n. 1, p. 265-76, 2019. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0641>

PAZ, A.; ZUKOWSKY-TAVARES, C.; GERAB, I. A saúde na educação infantil. **Life Style**, v. 6, n. 2, p. 23-38, 2019. <https://doi.org/10.19141/2237-3756.lifestyle.v6.n2.p23-38>

SILVA, A. B. S.; SANTOS, C. M.; DIAS, F. P.; SOUZA, A. C. M.; SILVA, L. S.; SILVA, M. D. M.; PORTO, E. F.; ZUKOWSKY-TAVARES, C. Sex education to prevent teenage pregnancy in the context of school health: an integrative analysis. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, p. e28210312967, 2021. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.12967>

SILVA, D. J.; WANDERLEY, T. P. S. P.; NORONHA, M. P. S.; SOUZA, A. C.; COSTA, S. S. Conhecimento dos profissionais na educação infantil sobre primeiros socorros: revisão de literatura. In: VII CONGRESSO INTERNACIONAL DAS LICENCIATURAS, 2020, Recife. **Anais [...]** Recife: Instituto Internacional Despertando Vocações, 2020. p. 1-13. <https://doi.org/10.31692/2358-9728.VICOINTERPDVL.0297RESUMO>

TUPETZ, A.; FRIEDMAN, K.; ZHAO, D.; LIAO, H.; ISENBURG, M. V.; KEATING, E. M.; VISSOCI, J. R.; STATON, C. Prevention of childhood unintentional injuries in low- and middle-income countries: A systematic review. **PLoS ONE**, v. 15, n. 12, e0243464, 2020. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0243464>

VERÇOSA, R. C. M.; SILVA, M. D. B. P.; SANTOS, M. M.; SILVA, J. R.; SANTOS, R. F. E. P. Conhecimento dos Professores que Atuam no Âmbito Escolar Acerca dos Primeiros Socorros. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 22, n. 1, p. 78-84, 2021. <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2021v22n1p78-84>

WHO. World Health Organization. Injuries and violence, 2021. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/injuries-and-violence>. Acesso em: 07 jan. 2021.

ZONFRILLO, M. R.; LINAKIS, J. G.; YANG, E. S.; MELLO, M. J. A systematic review of longitudinal cohort studies examining unintentional injury in young children. **Global pediatric health**, v. 5, p. 2333794X18774219, 2018. <https://doi.org/10.1177/2333794X18774219>

AS APROXIMAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DE NORBERT ÉLIAS PARA A EDUCAÇÃO A PARTIR DO CONCEITO DE INTERDEPENDÊNCIA, INTER-RELAÇÃO, CONFIGURAÇÃO, PODER, *HABITUS* SOCIAL E INDIVIDUALIZAÇÃO

Jefferson Antonio do Prado*

Resumo: Considerando as diversas possibilidades de aproximações possíveis em Norbert Elias, este artigo aponta-nos suas contribuições a partir de uma revisão de literatura. Entre os muitos estudos elisianos, que podem nos servir de orientações inspiradoras para pensarmos questões ligadas à educação, aqui neste artigo, interessa-nos seus imprescindíveis e preciosos conceitos de “interdependência”, “inter-relação”, “configuração”, “poder”, *habitus* e “individualização”, que se valem para o entendimento não só de atitudes, mas também nas ações das malhas e tramas dos grupos e redes sociais.

Palavras-chave: Norbert Elias; Educação; Grupos e Redes Sociais.

NORBERTT ELIAS'APPROACHES AND CONTRIBUTIONS TO EDUCATION FROM THE CONCEPT OF INTERDEPENDENCE, INTERRELATION, CONFIGURATION, POWER, SOCIAL HABITUS AND INDIVIDUALIZATION

Abstract: Considering the various possibilities of possible approximations in Norbert Elias, this article points to his contributions based on a literature review. Among the many Elisiano studies, which may serve as inspiring guidelines for thinking about issues related to Education, here in this article, we are interested in his indispensable and precious concepts of “interdependence”, “interrelation”, “configuration”, “power”, “Habitus” and “individualization”, which are used to understand not only attitudes, but also the actions of the networks and networks of social networks and networks.

*** Autor correspondente**

Pós-doutor em Ciências da Educação pela ACU - Absolute Christian University, EUA. Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Columbia – Assunção, PY. Mestre em Educação pela Unesp - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Professor da Rede Pública Municipal de Educação, Rio Claro, Brasil. E-mail: pradoj2000@yahoo.com.br

Submissão: 27/04/2021

Aceite: 11/11/2021

Como citar:

PRADO, J. A do P. As aproximações e contribuições de Norbert Elias para a educação a partir do conceito de interdependência, inter-relação, configuração, poder, *habitus* social e individualização. **Docent Discunt**, v. 2, n. 2, p. 28-39, 2021. <https://doi.org/10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v2.n2.p28-39>

As aproximações e contribuições de Norbert Elias para a educação a partir do conceito de interdependência, inter-relação, configuração, poder, habitus social e individualização

Keywords: Norbert Elias. Education. Groups and Social Networks.

As abordagens e estudos de Norbert Elias configuram-se numa vasta obra¹. No Brasil, Elias tem sido um norteador, balizando pesquisas e estudos na área da educação, contribuindo não só para aproximar, mas também equalizar questões educativas, sobretudo no contexto contemporâneo, sob os mais diversos prismas.

Considerando as diversas possibilidades de aproximações possíveis em Norbert Elias, este artigo aponta-nos suas contribuições a partir de uma revisão de literatura. Desse autor se serviu de bom tom este trabalho, quando propõe suas teorias como “mapas”, ou seja, como aproximações para pensarmos acerca das questões aqui balizadas:

em certos aspectos, as teorias assemelham-se a mapas [...] Por outras palavras, uma teoria dá, ao homem que se encontra no sopé da montanha, a visão que um pássaro tem dos caminhos e relações que esse homem não consegue ver por si próprio. A descoberta de relações previamente desconhecidas constitui uma tarefa central da investigação científica. Tal como os mapas, os modelos teóricos mostram as conexões entre acontecimentos que já conhecemos. Como os mapas de regiões desconhecidas, mostram espaços em branco onde ainda não se conhecem as relações. Como os mapas, a sua falsidade pode ser demonstrada por uma investigação ulterior, podendo ser corrigidos (ELIAS, 1986, p. 176-177).

Entre os muitos estudos elisianos, que podem no servir de orientações inspiradoras para pensarmos questões ligadas à educação, aqui neste artigo, interessa-nos seus imprescindíveis e preciosos conceitos de “interdependência”, “inter-relação”, “configuração”, “poder”, *habitus* e “individualização”, que se valem para o entendimento não só de atitudes, mas também nas ações das malhas e tramas dos grupos e redes sociais.

Norbert Elias nasceu em Breslau, Polônia, no ano de 1897. Filho de judeus, estudou medicina e filosofia nas Universidades de Breslau e Heidelberg e, mais tarde, dedicou-se aos estudos da sociologia. Lecionou na Inglaterra por quase vinte anos, contudo teve como formação a Universidade de Amsterdã, na qual atuou por mais de trinta anos².

A imagem de Norbert Elias está correlacionada não apenas à sua contribuição conceitual sociológica, mas também à temática educacional. Elias elaborou a teoria do processo civilizador, apontando que a “civilização” europeia surge da interiorização das limitações, além do autocontrole dos impulsos, cujas transformações se deram pela formação não só do Estado Moderno, mas também a curialização³ da elite na sociedade.

¹ Em pesquisa realizada no Portal de Periódicos da Capes (<http://periodicos.capes.gov.br>), em 11 de maio de 2021, a partir da palavra-chave “Norbert Elias” e “Educação”, foram encontrados, aproximadamente 140 resultados, com artigos de várias áreas de conhecimento.

² Para detalhamentos não só a respeito da vida pessoal, mas também da formação e atividades intelectuais de Elias, consultar: ELIAS, N. **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

³ Processo que descreve o surgimento do fenômeno de corte em que o rei era rodeado por vassalos, uma comunidade bem pequena ao seu redor. É nessa altura que nasce o fenômeno da moda e cria-se a arte de conviver (<http://sociologia.blogspot.com/2009/02/curtas-sobre-autores-norbert-elias-o.html>).

O conceito elisiano de configuração, inter-relação e interdependência

Elias também pontua a teia dos processos interligados, partindo da teoria das configurações; a compreensão de fenômenos-micro interligados à sociologia macro, ou seja, a frente e o verso de um processo social similar que só pode ser compreendido de maneira relacional; a definição de modelos de jogos e suas possíveis formas; e o resgate da relação indivíduo *versus* sociedade.

Elias (1994c) abarca o conceito de inter-relações e interdependências, possibilitando a ele se alinhar com uma definição de sociedade, associado a uma teia de relações, isto é, “um relacional concebido como um todo” de grupos, bem como indivíduos interdependentes. Assim, define Elias o conceito de interdependência:

o entrecruzamento das dependências dos indivíduos entre si e suas interdependências, são o que os unem uns com os outros. Tais interdependências são o centro daquilo aqui apontado como “figuração” dos sujeitos dependentes uns ao outros. Uma vez que os indivíduos “são”, a princípio por natureza, e encontram-se diante à aprendizagem social, diante à educação, diante à socialização e diante às necessidades oriundas socialmente, dependentes entre si, então esses sujeitos só existem na pluralidade, somente em figurações. Esse é o motivo pelo qual não é nada conveniente compreender a imagens dos indivíduos a imagens de indivíduos singulares. É mais compreensível quando se entende como figura de muitos indivíduos interdependentes que conjugam figuração entre si, ou seja, sociedade ou grupos de variados tipos. Seguindo esse raciocínio se extingue a diferença discrepante acerca das imagens comuns de indivíduos. A sociedade tal como se figura trata-se do próprio entrecruzamento das interdependências constituídas pelos indivíduos (1994c, p. 118-119).

Isso posto, reportamo-nos à ideia de “interdependência dos indivíduos” conectados a uma trama social em que nas ações ininterruptas se relacionam às pessoas em uma complexa cadeia de possibilidades, tal como de relações ligadas e interligadas ao mesmo tempo a distintos grupos, dos quais podem ou não ser interdependentes. Tal arcabouço de possibilidades, de diferentes, mas significativas ligações e relações, é o que possibilita a flexibilização nas relações de tramas sociais.

Segundo Elias, a “interdependência” figura-se como um fio norteador que concebe o relacional como um todo. A ideia metafórica do jogo desponta como uma referência acerca daquilo que pode ser compreendido nas interdependências, interferências e emaranhados que alinhavam os sujeitos não apenas em suas diferentes, mas também infinitas e complexas relações. Para Elias, no jogo, “os envolvidos calculam suas forças entre eles a todo momento, sobretudo quando uns se relacionam com os outros” (WAIZBORT, 2001, p. 90).

Quanto mais as sociedades se revelam diversas, mais complexas se tornam suas interdependências funcionais, já que denotam traços relacionais, cujas características fornecem sustentação e suporte ao todo. É como se o tecido nas relações humanas compusesse a trama que compõem os jogadores interdependentes.

Assim sendo, Elias se propõe, em seus estudos, deixar as relações ainda que complexas, também diferenciadas, com mais sujeitos, ou seja, jogadores entremeados por regras exigentes, a todo instante, até esgotar e chegar, ou não, ao extremo do jogo da sociedade, num ciclo interdependentemente ainda mais denso e complexo. Um jogo composto por inúmeros sujeitos e de inúmeros planos e propósitos (ELIAS, 1986).

Nas pesquisas de Elias, deparamo-nos com as tessituras sociológicas das relações em grupo, bem como com pontos de tensão de poder que vão se tecendo interdependentemente não só entre intergrupos, mas também intragrupos. Em *O processo civilizador*⁴, volume 2, Norbert Elias aponta a todo instante que “são os conflitos, as lutas e tensões os elementos que estruturam o todo, seja o social, seja o individual” (ELIAS, 1994d, p. 387).

Nas análises de Elias, todo conflito vem à tona, uma vez que o homem, ou seja, todo e qualquer sujeito, embora distinto entre si, se relaciona conflituosamente. Para Elias o conflito é indissociável nas relações sociais. Nesse ínterim, o cerne na obra é nos indicar que não existe uma deliberação espontânea de cada sujeito ao produzir a civilização⁵, mas são as atitudes individuais, de sujeitos únicos, como ser singular, que entrelaçado uns aos outros, resulta ou não na civilização.

Portanto, para que o processo de configuração se dê, é imprescindível que haja um equilíbrio, ainda que inconstante não apenas de tensões, mas também de forças as quais permitam que formação social se perpetue. Sem isso não existiria um traço fundamental e estruturante de toda configuração (ELIAS, 1986).

De acordo com Elias, o “social” se figura como um coletivo de relações no qual o grupo pertence a um relacional em sua totalidade e o que o compõem é a coletânea de relações que vai se tecendo o tempo todo, no conjunto de elemento que o forma. Tais relações se seguem num processo contínuo e inseparável, ou seja, se constituem ou se desconstituem, se constroem ou se desconstroem, se articulam ou se desarticulam, se entrelaçam ou se desfiam e se resgam.

Esse é, portanto, o conceito elisiano de Interdependência: “apenas existe sujeito na sociedade e sociedade no sujeito” na medida em que eles vão se alinhando em uma construção constante, pois são indissociavelmente interdependentes. Elias busca compreender de que forma as relações oportunizam e asseguram o acesso a configurações e, dessa forma, penetrar na teia das interações sociais que

⁴ Em *O processo civilizador*, Norbert Elias (1897 - 1990) sugere uma análise acerca da história dos costumes, partindo da elaboração do Estado Moderno e como ele influencia a civilização. Elias propõe-nos a refletir o que ocorreria caso um indivíduo, na contemporaneidade repentinamente fosse enviado para uma época distante da que vive em sua sociedade. Lá, provavelmente, se depararia com uma forma de viver distinto do seu. Provavelmente, alguns costumes e hábitos locais lhe atrairiam, já que os considerariam interessantes e agradáveis e, talvez, outras situações ele consideraria inoportuna e desagradável, partindo de seu ponto de vista. Enfim, estaria inserido em uma sociedade que não poderia ser considerada civilizada para si. Na obra *O processo civilizador*, Norbert Elias traz apontamentos imprescindíveis como, por exemplo, o porquê e de que maneira mudanças ocorreram.

⁵ A civilização é considerada um dos conceitos imprescindíveis a fim de compreendermos o pensamento elisiano. Compreendido como um processo é constituído através de uma rede, enfim, uma trama de interdependência (ELIAS, 1994b), o conceito de civilização se coloca para Elias como um magnífico arcabouço teórico, apurando a percepção aos detalhes do dia a dia na sociedade, sobretudo no que diz respeito à perspectiva de mudança social.

constitui o todo. Apropriando-se do “conceito de interação” torna-se possível não só compreender, mas também penetrar o tecido social da rede de emaranhamentos que constitui grupos e sociedades, constituindo-as como tal.

Um outro imprescindível e, talvez, um dos mais importantes conceitos elisianos é o da “configuração”, o qual está pertinentemente ligado ao conceito de “interdependência”. Tal conceito, recorrente nos apontamentos de Norbert Elias, ressalta o elo entre mudanças não apenas na formação social, mas também de seu comportamento, fugindo à ideia sociológica que divide, ou seja, tenta dicotomizar sociedade e indivíduo.

Roger Chartier (1990), ao fazer referência à obra de Elias *Sociedade de corte*, traz na introdução alguns apontamentos, reforça conceitos costumeiramente mencionados nas análises elisianas, dentre elas o de “interdependência” (ELIAS, 2001a, p. 7-25). A fim de exemplificar sua análise, Elias utiliza-se da “metáfora da dança” no final da introdução de 1968, em *Processo civilizador*, diferentemente, no prefácio, da metáfora de “jogo de cartas”, mencionada por Chartier (1990).

Quer seja pela figuração da dança por Elias, quer seja pela figuração do jogo de cartas, citados por Chartier (1990), todas apontam para um olhar dinâmico e atento às estruturas sociais e que, sobretudo, foge terminantemente da sociologia relacionada à ideia de Estado. Por exemplo, a dança não tem existencialidade própria, já que caso ela não seja parte constitutiva dos dançarinos, não poderá existir fora deles.

Assim sendo, a dança não pode ser considerada como algo independente das pessoas que dela se apropriam. A maneira individual de se comportar, dos dançarinos, se organizada pela configuração de interdependências, e isso se relaciona com a forma como cada um deles distingue, interage e se integra às suas posições.

É dessa forma que Norbert Elias propõe, como início para seus estudos da configuração social, as interações, as redes e todas as etapas dos processos que torna cada indivíduo interdependente. Isso nos indica de que forma a personalidade de cada sujeito se modifica, juntamente com as transformações sociais que são pertinentes ao aparecimento do Estado (ELIAS, 1994c).

Dessa forma, quando se propõe a imaginar um jogo, independente de qual, Elias (1994b) aponta que embora haja regras, principiadas por suas estruturas regimento, não há como se prever o desenrolar nas ações do jogo. Não há previsibilidade acerca da maneira como cada integrante concluirá a partida, uma vez que não existe um objetivo predeterminado (ELIAS, 1994b). Assim também o é a sociologia, quando dos apontamentos que orientam as inter-relações na sociedade, sem, entretanto, “implicar” na busca de objeto, justificar valores ou prever ou pressupor prognósticos.

Os apontamentos relevantes das obras de Elias, acerca da “configuração e interdependência”, possibilita-nos imaginar o princípio balizador sobre por que os indivíduos estão ligados entre si, estabelecendo não só dinâmicas, mas também particulares e singulares configurações.

Para Elias a ideia conceitual de “configuração” pode ser compreendida como uma constituição social e de proporções mutáveis. É o caso, por exemplo, de uma comunidade, um vilarejo, um povoado, onde os indivíduos estão ligados uns aos outros por um modo específico de dependências mútuas, isto é, interdependentemente.

Nessa forma de enxergar, e compreender a sociedade, cada sujeito está registrado em uma rede interdependentemente emaranhada que faz dele um elo a outros indivíduos, possibilitando a ele o decidir e o fazer (ELIAS, 2001a, p. 13). Elias aponta, nesse caso, como centro as “tramas de dependências correlatas”, possibilitando que cada ato individual dependa um do outro, modificando conseqüentemente a figura relacional do jogo.

Metaforicamente dizendo, Elias aponta a ação ocorrida em qualquer diálogo, por exemplo, para didaticamente propor o mecanismo das dependências recíprocas. É como numa conversa ininterrupta, quando os questionamentos levam às respostas do indivíduo. Da mesma maneira cada elemento que constitui a conversa não se originou de outro indivíduo sozinho, entretanto, originou-se da aproximação entre ambos.

Dessa forma, o conviver de cada indivíduo faz ressurgir em outros sujeitos novos pensamentos, ideias, convicções, reações etc., cujas características são particularmente singulares e individuais, mas que constitui seu “eu” de verdade. E nessa tessitura alinhavam-se os tecidos das relações em que cada indivíduo está inserido (ELIAS, 1994b, p. 30). Dito isso, é a categoria variável das teias e tramas de interdependências que determina a configuração social de cada formação, seja ela situando-se em nível de evolução microscópica do desenvolvimento histórico, seja dos níveis mais comuns e simples da mesma sociedade.

A relação de poder no conceito elisiano

Outra categoria de análise, ainda que rapidamente considerada por Elias, trata-se do “poder” e de suas relações. Para Norbert Elias (1994a) o “poder” é a consequência das relações travadas pessoalmente. O “poder”, nas produções escritas por Elias, não é apontado como uma situação já colocada ou marcada como algo separado de outro qualquer, já que está intrinsecamente relacionado às inter-relações. O poder, para Elias, está mensurado no fato de que há grupos, indivíduos ou sujeitos que

podem reter ou monopolizar aquilo que a outros necessitam, como, por exemplo, comida, amor, segurança, conhecimento etc. Portanto, quanto maior as necessidades desses últimos, mais gigantesca é a proporção de poder que detêm os primeiros (1994a, p. 53).

E Elias ainda completa:

As aproximações e contribuições de norbert elias para a educação a partir do conceito de interdependência, inter-relação, configuração, poder, habitus social e individualização

nas relações entre pais e filhos e entre senhor e escravo, as oportunidades de poder são distribuídas muito desigualmente. Porém, sejam grandes ou pequenas as diferenças de poder, o equilíbrio de poder está sempre presente onde quer que haja uma interdependência funcional entre pessoas. Sob esse ponto de vista, a utilização simples do termo “poder” pode induzir em erro. Dizemos que uma pessoa detém grande poder, como se o poder fosse uma coisa que se metesse na algibeira. Essa utilização da palavra é uma relíquia de ideias mágico-míticas. O poder é uma característica estrutural das relações individuais, de todas as relações (1994a, p. 81).

O conceito elisiano de individualização e *habitus* social

Há também outro importante conceito mencionado por Norbert Elias, a que ele concebe como “individualização” acerca do processo social. Em *Sociedade dos indivíduos* (1994b), Elias categorizou o problema da relação entre sujeito e sociedade confrontando-o com as considerações do volume I de *O processo civilizador*, ao verificar que a procura por modelos de comportamento era cada vez comum na sociedade europeia ocidental nos séculos 13 ao 18.

Por exemplo, a frequente preocupação sobre o hábito social de “escarrar” à mesa, “palitar os dentes”, “arrotar”, dentre outros costumes, foi extensionada às outras e inúmeras gerações durante um longo tempo um determinante direcionamento de constrangimento e vergonha, diferenciando um grupo social de outro e, conseqüentemente, um sujeito de outro, bem como de diferentes segmentos e de pessoas.

Isso aponta que os sujeitos de uma geração, ao nascerem, emergem no processo civilizador em uma etapa posterior e se adaptam a um molde, ou seja, *habitus* adquiridos na formação e consciência de seu processo social em relação às gerações antecedentes. Para Elias (2000) a concepção de *habitus* social pode ser explicada como uma natureza secundária, isto é, algo que se forma e se desenvolve num movimento constante não só um “emaranhado alinhavamento social”, mas, sobretudo, “individual”.

Esse conceito é parte constitutiva e imprescindível para as pesquisas que ensejam entender não apenas a formação, mas também o padrão das características culturais de nações, instituições e grupos, já que a aquisição de *habitus* pelos sujeitos revelam modelos de comportamentos que são criados, aceitos e exigidos no convívio diário no interior de cada configuração social.

Desse modo, os monitoramentos sociais, isto é, os controles, são vagarosamente incorporados e condicionados pelos sujeitos desde o momento em que eles nascem, ou seja, desde a tenra idade. Tais monitoramentos, que se autorregulam pelos padrões sociais, passam de uma para outra geração de tal forma que podemos afirmar que as etapas, quer individuais ou coletivas, de todo contexto histórico da humanidade, são indispensáveis para a formação histórica do indivíduo no século 21.

Todo processo de “individualização”, como aponta Norbert Elias (1994b) está ligada à ideia da interdependência, o binômio entre indivíduo *versus* sociedade. Tal fato não significa que cada sujeito, ou

seja, que cada indivíduo opta por uma estrada livre e sem restrições. Em vez disso, desde a tenra idade já está condicionado pelo indivíduo ao seu lado para estabelecer um nível muito alto de “autocontrole” em detrimento das funções de regulações sociais.

Elas, conseqüentemente, vão consolidando-se na sociedade e configurando e reconfigurando grupos, instituições, tribos, aldeias etc., cujos comportamentos são marcados por *habitus* diversos diluídos em uma formação social configuradamente específica. Uma vez que cada indivíduo é constituído social e concomitantemente por sua autoimagem, e por outras a ele atribuídas pelos sujeitos com quem se envolvem e se relacionam, formando grupos sociais, então os seres humanos estão pluralmente interligados uns com os outros em sociedade.

Portanto, o relacional entre indivíduo e sociedade só poderá e deverá ser compreendido desde que investiguemos ambas as entidades mutual e processualmente e jamais como um organismo oposto ou sobreposto. Desse fato, Elias (1994b) aponta para uma problematização conceitual, localizada sinteticamente, partindo de duas possibilidades das ideias e da reflexão sociológica, isto é, a polaridade entre indivíduo *versus* sociedade, uma vez que elas são compreendidas por análises mecânicas ou através de padrões retirados das ciências naturais.

De um lado, há uma ideia de pensamento, cujas ideias remetem-nos ao ser humano como uma mercadoria, ou seja, um produto elaborado pelas estruturas sociais, nas quais as ações dos sujeitos estão condicionadas às imposições sociais, quer dizer, considera a sociedade (sujeitos/indivíduos) como produto determinante de uma “mentalidade coletiva”. Ou ainda considera “as forças mentais, materiais e supraindividuais, por comparação com as forças e formas naturais” (ELIAS, 1994b, p. 24).

Oposto a isso, existe outra concepção de que a ideia de sujeito e sociedade concebe, sobretudo, o indivíduo isoladamente, levando em consideração suas práticas, suas estruturas e mandamentos nada mais do que leis de relações interpessoais. Dessa forma, não considera e sequer compreende a possibilidade de estruturas, leis, regras e mandamentos sociais com consistências legítimas interligadas nos comportamentos, isto é, nas ações dos sujeitos.

Em suma, essa concepção acredita o sujeito como um ser isolado, independente, sem comunicação com seu entorno social, tal como um órgão capaz de existir anteriormente à sociedade, bem como fora dela. Diferentemente da primeira concepção que concebe a autonomia das relações dos indivíduos e vislumbra a sociedade como um elemento existente e independente dos indivíduos⁶ (ELIAS, 1994b, p. 25).

Não obstante, Norbert Elias propõe uma trilha a fim de refletirmos sobre o indivíduo e a sociedade como elementos revestidos de uma estrutura singular pensando-se relacional e funcionalmente. Assim sendo, as condições sejam elas psicológicas, sociais ou individuais são respostas de uma etapa processual e interdependente que se organizam e se operam durante muitos séculos. Nessa vertente

⁶ Para detalhamento acerca dessa discussão, sugere-se a leitura dos livros: *A sociedade dos indivíduos* (1994b) e *Introdução à sociologia* (1986).

são considerados alguns apontamentos acerca do conceito do processo de “individualização”, ou seja, uma abordagem de sujeito e sociedade dentro de uma ideia de “sociedade dos indivíduos”, tal como é mencionada por Elias, isto é, “individuação”.

Por ser um processo contínuo, porém não planejado, a individualização se constitui nos recuos e avanços do processo civilizador e individual, em que todos os sujeitos, membros de uma etapa civilizadora social, cuja construção ocorre no decorrer do tempo, são automaticamente e sistematicamente ingressantes desde o momento em que nascem, alguns com mais outros com menos sucessos, já que nenhum indivíduo vem ao mundo civilizado. Isso significa dizer que o individual é por obrigatoriedade social.

Assim sendo, toda etapa de individualização é, em especial, uma etapa de civilização em uma constante confecção. Vai fazendo-se, tecendo-se, constituindo-se num crescer constante a partir das interações e das dependências das ações psicológicas e sociais dos sujeitos atreladas no cerne das configurações⁷.

A concepção de “individualização” encontra-se intimamente atrelado ao autocontrole, processo este que se dá a princípio da exteriorização para a interiorização e torna-se aparente na medida em que a história humana progride e o indivíduo e a sociedade se apresentam como processos, cujo início e fim nunca estão à vista. Isso significa que cada sujeito incorpora os sentimentos, suas emoções e seus controles que são construídos nas relações através de comportamentos, *habitus*, sensações, ações, bem como relação de poder.

Nesse contexto é notável o deslocamento de funções relativas à proteção e ao controle do sujeito, antecipadamente executadas por grupos pequenos, mas tradicionais e consanguíneos, como as tribos, o feudo, a igreja etc., tramitando para os grupos grandemente habitados como, por exemplo, os Estados modernos que se figuram como altamente urbanizados e complexos. Nesses grupos o sujeito convive cada dia mais solitário, brigando para sobreviver, confrontando-se com inúmeras possibilidades o que lhe permite a individualização. Tal questão nos leva a pensar que uma das naturezas da individualização é a de que o sujeito além de autônomo é também autoconfiante em relação às decisões de suas escolhas, já que para tal tem, para isso, liberdade.

Não obstante, quanto maior seu autocontrole, quer consciente, quer inconsciente, maior também será sobre ele as cobranças. E assim sucessivamente, à medida que sente necessidade de dividir configurações nos espaços por onde transita e convive, como: escola, cidades, tribos; enfim, espaços que o fazem indivíduo não apenas “aprendente”, mas também um indivíduo que compartilha saberes. Uma vez que há uma vasta possibilidade de oportunidades o processo em que se dá a individualização traz consigo indícios de êxito, mas também fracasso.

A possibilidade de poder escolher é uma condição que, conseqüentemente, se transmuta em *habitus*, característica necessária, positiva ou negativa, pensando-se em valoração social. Tal movimenta-

⁷ Para maior aprofundamento e detalhamento acerca desse conceito, sugere-se a leitura do livro: *Introdução à sociologia* (1986), sobretudo das páginas 140 até 145.

ção, que se converge entre a liberdade ou o risco de escolha, viabiliza e estrutura a personalidade e as sensações experienciadas pelos sujeitos no desenvolvimento da sociedade, o que vai lhes garantindo um estágio cada vez mais elevado de individualização. Nesse caso, “a abundância de oportunidade e metas individuais diferentes nessas sociedades é equiparável às abundantes possibilidades de fracasso” (ELIAS, 1994b, p. 109).

Também é importante frisarmos que na individualização há sempre um sujeito biológico e outro socialmente individuado. Desde os primórdios da humanidade até a contemporaneidade, muito das estruturas sociais e das situações materiais que garantem a existência do homem tem mudado. Por exemplo, o biológico tem se apresentado mais “robusto”, as forças naturais, aquelas que independem do homem, apresenta-se, e parece, ser cada vez mais “administrável” e “previsível”, enquanto o social se apresenta mais “suscetível” às transformações no decorrer da história da humanidade. Assim considera Elias:

quanto mais os atos das pessoas são regidos por forças naturais indomadas dentro delas mesmas, menos elas diferem entre si em seu comportamento. E, quanto mais variada e difundidamente essas forças são contidas, desviadas e transformadas, primeiro pelo amor e medo dos outros, depois também pelo autocontrole, mais numerosas e pronunciadas se tornam as diferenças em seu comportamento, seus sentimentos, seus pensamentos, suas metas e, inclusive, suas fisionomias maleáveis: mais “individualizados” tornaram-se os indivíduos (1994b, p. 117).

Observa-se uma variação de posição entre as concepções “homem *versus* natureza” no que diz respeito à “sociedade *versus* sujeito” à medida que a procura por individualização é também notada. Contudo, tanto sujeito como natureza e sociedade formam um rol, isto é, um emaranhado de funções interligadas que consegue nos dispensar de situações, analiticamente, rígidas que cercam o entendimento das complexas e inquietantes questões humanas.

É preciso que compreendamos “individualização” como para além do que concebemos por “individual”. É compreendê-la na constelação social que nos dê subsídios para diferenciá-la ao longo da história, senão inúmeras situações, cujas tensões são significativas à compreensão daquilo que seja o arquétipo das representações e comportamentos individuais. Caso contrário, perdemos as tensões significativas na construção das representações individuais, cujas ações são constitutivas, mas distintas do *status quo* na relação entre sujeitos, indivíduos e sociedade agrupada.

Isso posto, quer dizer que a individualização não deve ser compreendida unicamente por um padrão analítico estruturado no “eu”. Em vez disso, ela nos auxilia a notar, relacionar e compreender uma individualidade que está interligada intimamente no “nós” e nos “outros”, no “singular” e no “plural”.

E, ainda que o “eu” esteja centrado no indivíduo, e seja dele uma característica marcante, só será percebido no relacionamento com o próximo. E que, para além disso, se distingue, possibilitando uma organização de estruturas sociais, ou seja, alguns signos próprios como, por exemplo, titulações, nome,

profissões, hábitos, enfim atributos de caráter individual. De forma mais geral, o sujeito é tensionado e presença a tensão que “quase” o obriga a “ser” como os outros ao seu redor a fim de se diferenciar socialmente.

Mediante isso, Elias, ao escrever *A sociedade dos indivíduos* (1994b), reporta-nos a uma questão epistemológica da sociologia que está bifurcadamente enviesada e implicada na compreensão dos fenômenos que traduzem indivíduo *versus* sociedade. Por um momento, Norbert Elias aponta um estudo pormenorizado do sujeito e da sociedade os quais estão entremeados na extensa malha de interdependência, emaranhando-os à estrutura social. No entanto, tal verificação, segundo ele, é suscetível à compreensão da conceituação que faz sobre individualização, indivíduo e sociedade. Como o próprio Elias reconheceu:

sejam claros, o que nos falta são exemplos conceituais e, para além disso, uma abordagem mais ampla na qual a noção de seres humanos, não só como indivíduos, mas também como sociedade, possa melhor se conciliar. Não sabemos de que forma é razoável que cada indivíduo isolado seja algo único, divergente dos demais. Um sujeito, uma pessoa que, de certa forma, vivencia, sente e realiza o que não é realizado por qualquer outro indivíduo sequer. Um indivíduo autônomo e que, concomitantemente existe para outros, e em meio aos outros, constitui uma sociedade, cuja estrutura é complementar, cuja história sequer é planejada por quaisquer indivíduos que a forma, tal como necessariamente se desenrola durante os séculos e sem as quais os sujeitos não sobreviveriam quando crianças, não aprenderiam a falar, a refletir, a amar e até mesmo figurar-se como ser humano (1994b, p. 70).

E ainda reafirma Elias em suas considerações finais:

porém, todos esses apontamentos, todos esses questionamentos, todos os agrupamentos de problematizadoras questões, que emergem neste contexto, vêm para assinalar de que forma, à luz do conhecimento, e dos fatos das ciências humanas, e dos contextos nelas apontadas, tornou urgente, e imprescindível, averiguar a questão problema fundamental acerca do relacionamento entre indivíduo e sociedade, detalhando minuciosamente as ideias não apenas aceitas, mas também interligadas a essas palavras. Sem dúvida, à medida que as dispersas e distintas conclusões das pesquisas, nas mais diversas áreas, são observadas e compreendidas no coletivo, particulariza-se com ainda mais clareza que as classificações, categorias, análises e conceitos, comumente utilizados, ao raciocinarmos acerca de tais questões, já não se encontram no patamar de suas incumbências (1994b, p. 128).

Considerações finais

Os conceitos elisianos nos apontam inúmeras e possíveis interpretações e têm sido reportada por pesquisadores na área da educação, cujas inspirações aproximam-se dos estudos acerca de identidade(s), trabalho docente e formação de professores, socialização, infância, políticas públicas, gênero, entre outros temas.

As aproximações e contribuições de norbert elias para a educação a partir do conceito de interdependência, inter-relação, configuração, poder, habitus social e individualização

Remontando as considerações que se pretendeu tecer neste artigo, consideramos que foi plausível apontar muitas aproximações nas ponderações elisianas que podem balizar estudos no campo educacional, tais como os preciosos conceitos de: interdependência, inter-relação, configuração, poder, *habitus* social e individualização, a partir de uma visão crítica, plural e multideterminada.

Por fim, e de grande valia, cabe considerar, ainda que brevemente, como elementos balizadores de pesquisa, que estudo de outras áreas, para além da educação, estejam também investidos naquilo que Norbert Elias considerou como “o sentido de fazer ciência”, corroborando para a “eliminação de mitos”, como tão bem enfatizou:

por outras palavras, os cientistas são destruidores de mitos. Por meio de uma observação dos factos, esforçam-se por substituir mitos, ideias religiosas, especulações metafísicas e todo o tipo de imagens não fundamentadas dos processos naturais, por teorias testáveis, verificáveis e susceptíveis de correção por meio da observação factual (ELIAS, 1986, p.56-57).

Referências bibliográficas

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1986.

ELIAS, N. **Conocimiento y poder**. Madrid: La Piqueta, 1994a.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b.

ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história de costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994c. v.1.

ELIAS, N. **O processo civilizador: formação do Estado e civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994d. v. 2.

ELIAS, N. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ELIAS, N. **A sociedade de corte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001a.

ELIAS, N. **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001b.

WAIZBORT, L. Elias e Simmel. *In*: WAIZBORT, L. (Org.). **Dossiê Norbert Elias**. São Paulo: Edusp, 2001.

A CONTRIBUIÇÃO DE GALENO DE PÉRGAMO PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Milton Torres*

Resumo: Breve avaliação do legado de Galeno de Pérgamo como médico e professor durante a dinastia antonina do Império Romano, e de alguns aspectos de sua contribuição para a história da educação, com base em alguns de seus tratados, especialmente a obra intitulada *O melhor tipo de ensino*, que compõem um *corpus* que ainda não foi inteiramente traduzido do grego antigo para o inglês, espanhol ou português. Atenção é dada especialmente a seu recurso à dialética e à lógica para o desenvolvimento de uma didática fundamentada na análise, síntese, exegese e demonstração, para a qual ele considerava a definição exata dos termos como imprescindível.

Palavras-chave: Galeno de Pérgamo; Método de Ensino; História da Medicina.

GALEN OF PERGAMON'S CONTRIBUTION TO THE HISTORY OF EDUCATION

Abstract: Brief assessment of the legacy of Galen of Pergamon as a physician and teacher during the Antonine dynasty in Imperial Rome, and some aspects of his contribution to the history of education, based on some of his treatises (especially his work *De optima doctrina*) that make up a corpus that has not yet been entirely translated from ancient Greek into English, Spanish or Portuguese. Attention is especially given to his use of dialectics and logic for the development of a teaching methodology based on analysis, synthesis, exegesis and demonstration, for which he considered the exact definition of terms to be essential.

Keywords: Galen of Pergamon; Teaching methodology; History of medicine.

Galeno de Pérgamo praticou a medicina em Roma no século 2 d.C., deixando uma grande quantidade de tratados, muitos dos quais nunca foram publicados em tradução para as línguas modernas (razão pela qual as referências, aqui, são feitas à edição grega de Kühn, 1821) e cuja verbosidade pode, segundo Brain (1977, p. 936), intimidar o erudito clássico, a menos que especialmente interessado em medicina antiga. Não somente Galeno se apresentava como “homem de letras” e “filósofo”, mas, na Antiguidade, era comum que médicos e filósofos compartilhassem os mesmos espaços (EASTERLING; KNOX, 1985, p. 712). Seus primeiros estudos foram em filosofia; entretanto, após a conclusão de seus estudos médicos e experiência como médi-

* **Autor correspondente**

Pós-doutorado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Doutor em Letras Clássicas pela Universidade de São Paulo (USP); Doutor em Arqueologia Clássica pela University of Texas System. E-mail: milton.torres@unasp.edu.br

Submissão: 07/07/2021

Aceite: 27/10/2021

Como citar:

TORRES, M. A contribuição de Galeno de Pérgamo para a história da educação. *Docent Discunt*, v. 2, n. 2, p. 40-48, 2021. <https://doi.org/10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v2.n2.p40-48>

co para gladiadores em Pérgamo, veio para Roma, onde permaneceu durante a maior parte de sua vida. Contudo, Galeno percebia uma grande diferença entre as expectativas correntes com respeito ao ensino filosófico e aquelas concernentes ao ensino médico:

a vitória na filosofia nunca foi uma questão de alcançar a cura (por mais difícil que tenha sido dizer se um paciente havia, de fato, sido curado). Nem nunca foi uma questão de prever o que seria encontrado em uma dissecação (por mais difícil que fosse interpretar o que exatamente ela havia revelado) (HANKINSON, 2008, p. 45).

Não há dúvida de que Galeno obteve grande sucesso em transmitir sua doutrina às gerações subsequentes. Sua preocupação com a didática surgiu desde a época em que, mal saído da adolescência, discutia com seus mestres sobre as formas de ensinar e aprender, conforme seu próprio relato em *Os elementos de acordo com Hipócrates*, ou *De elementis secundum Hippocratem* (1.6). O interesse por uma metodologia de aprendizado lógica e prática transparece em muitas de suas obras (HANKINSON, 2008), uma vez que sua “obra escrita está vinculada às experiências reais de aprendizagem e ensino”, com preferência pelos temas didáticos em detrimento de todos os outros (KÖNIG, 2009, p. 51). Em função disso, seu êxito como professor foi estrondoso, a ponto de agora superar grandemente seu legado como médico.

Em Roma, Galeno participou de debates públicos e demonstrações anatômicas que, segundo seu próprio relato, lhe granjearam excelente reputação entre a elite romana, incluindo o imperador Marco Aurélio, principalmente por causa do enorme sucesso de seus diagnósticos e curas. No entanto, segundo Nutton (2020, p. 157),

Galeno era seu pior inimigo, e é fácil listar suas muitas falhas. Egoísta, prolixo, dogmático, inescrupuloso na argumentação e pedante na erudição, ele foi acusado de atrasar, quase sozinho, o desenvolvimento da medicina durante séculos. Na verdade, a história da medicina é frequentemente descrita em termos de um declínio desde os grandes dias da Grécia Clássica e do início de Alexandria até sua emancipação final de Galeno no século XVI. Sua crença em humores e sua falha em reconhecer a circulação do sangue, juntamente com a promoção da sangria como terapia, garantiu a ele um lugar entre os grandes pecadores da medicina. Sua descrição do corpo é condenada como um amálgama confuso de anatomia animal e, muito raramente, humana, enquanto as milhares de páginas de suas receitas permanecem quase inteiramente não lidas e são rejeitadas como ineficazes.

Em sua defesa, pode-se dizer que seus escritos foram, em geral, citados como resumos que não lhe faziam justiça e sem a mesma qualidade didática, arguta capacidade de observação, elevados padrões éticos e ênfase prática que absolutamente impuseram sua versão dos fatos à Antiguidade tardia e criaram a anatomia e a fisiologia científicas. Portanto, temos algo a aprender daquele que foi, de acordo com Singer (1997), “o escritor médico mais influente da Antiguidade”.

Neste artigo, procuramos descrever brevemente o que o próprio Galeno tinha a dizer sobre os princípios didáticos que lhe concederam uma voz tão paradigmática entre os mestres do passado gre-

co-romano, com especial atenção para dois aspectos que preponderam em suas formulações metodológicas: a dialética e a lógica.

A dialética

Galeno escreveu, entre outros, um tratado intitulado *O melhor tipo de ensino*, conhecido, em latim, como *De optimo docendi genere* ou *De optima doctrina*, que ainda não foi traduzido nem para o inglês, nem para o português. Segundo Coxe (1846, p. 483), “o livro fala de modo geral sobre a educação e merece atenção, nem que seja por revelar a perspectiva de um homem profundamente interessado num assunto, ao qual dedicou muita reflexão”. O tratado evidencia que uma das razões por que Galeno se preocupava com a educação de sua época é que se interessava em descobrir o melhor método, uma das palavras favoritas de Galeno (TEMKIN, 1973, p. 28), para passar ensinamentos aos seus discípulos.

Logo no início da obra *O melhor tipo de ensino*, Galeno (1.40) estabelece, com a ajuda de Favorino, uma de suas fontes favoritas, que o melhor método de ensino é a *argumentação dialética* (ἐπιχείρησις) de uns discípulos contra os outros. A partir daí, contrasta a opinião dos *filósofos antigos* (οἱ παλαιότεροι) com a prática dos *novos* (οἱ νεώτεροι). Estes últimos estariam empurrando o *conhecimento* (γνώσις) goela abaixo dos *discípulos* (μαθηταί) sem primeiramente lhes ensinar algum *critério científico* (ἐπιστημονικὸν κριτήριον), enquanto, para aqueles, o propósito da argumentação seria alcançar a *suspensão de todos os juízos* (ἐποχή), admitindo-se a existência de uma *indeterminação* (ἀοριστία) que impediria que se definisse qualquer coisa com certeza absoluta. Segundo Galeno (1.41), a vantagem, porém, da presença de argumentos contrários uns aos outros é que, assim, os discípulos podiam *escolher aqueles* que lhes pareciam *mais verdadeiros* (αἰρεῖσθαι τοὺς ἀληθεστέρους).

Galeno explica que Favorino escreveu três obras cuja intenção era provar que a *representação evidente* (καταληπτικὴ φαντασία) não existiria de fato, sendo, portanto, denominada de *inexistente* (ἀνύπαρκτος). No entanto, Galeno estabelece diferenças entre o *conhecimento seguro* (τὸ βεβαίως γνωστὸν), a *compreensão* (κατάληψις) e a *representação evidente* (καταληπτικὴ φαντασία). Dessa forma, Galeno desabona os filósofos que negam completamente a possibilidade do conhecimento, especialmente os pirrônicos e, inclusive, Favorino. Isso é necessário porque, caso contrário, os meios para chegar à verdade seriam perturbados e nem o próprio professor (αὐτὸς ὁ διδάσκαλος), *nem seu aluno* (οὔθ' ὁ μαθητὴς αὐτοῦ), poderiam julgar os *argumentos apresentados* (τοὺς εἰρημένους λόγους). Assim, não teríamos necessidade de professores, uma vez que poderíamos, de fato, ler por nós mesmos as coisas que foram escritas pelos filósofos das várias escolas e conhecê-las não menos do que os acadêmicos. De fato, a própria existência dos professores comprova a possibilidade de se transmitir o conhecimento (1.43).

Apesar disso, Favorino conclui, segundo Galeno (1.44), que o ser humano não é dotado de *critérios naturais* (φυσικὰ κριτήρια) que o levem a compreender as coisas com precisão absoluta, pois a *percepção dos sentidos* (αἴσθησις) não é confiável a esse respeito. Para esse fim, Galeno defende que é preciso

que os professores corrijam seus alunos e, mais do que isso, lhe forneçam modelos de *ação* (*νέργεια*). Galeno (1.44-45) se dirige, então, a seus discípulos e os desafia a entender os argumentos de Favorino e a refutá-los, se possível, apesar da natureza *pesarosa* (*μοχθηρός*) dessa tarefa. Seu propósito, com isso, parece ser levá-los a concordar quanto ao melhor *método* (*μέθοδος*) de ensinar e aprender que, como já vimos, é, em sua opinião, a argumentação dialética, no qual os convida a se exercitar. Sem esse método, o professor se comportaria como *artesãos* (*τεχνῖται*) que ordenassem que os discípulos realizassem uma empreitada sem lhes conceder as ferramentas necessárias.

Portanto, ainda com o pensamento em Favorino, Galeno (1.47) conclui que o discípulo não deve mais fingir que sabe alguma coisa; por outro lado, não deve tampouco abusar da *suspensão do juízo introduzida pelos antigos acadêmicos* (*τὴν ὑπὸ τῶν πρεσβυτέρων Ἀκαδημαϊκῶν εἰσαγομένην ἐποχὴν*), nem se vangloriar de ter aprendido com perfeição *o que os antecessores disseram* (*ἅπερ εἰρήκασιν οἱ πρόσθεν*), uma vez que entende que não há nada absolutamente *claro* (*ὑγιές*), especialmente quando isso não é nem mesmo um ensinamento, mas *falação ou conversa fiada* (*ἀδολεσχία τις ἢ λῆρος*).

Galeno (1.48) rejeita as considerações de Favorino como falaciosas, censura *os sofistas* (*οἱ σοφισταί*) por seu ceticismo e declara sua crença de que o conhecimento é uma possibilidade mesmo *com base nos órgãos do sentido e nos critérios físicos* (*ἐκ τῶν φυσικῶν ὀργάνων τε καὶ κριτηρίων*). Assim, segundo Galeno, o discípulo pode confiar no que os olhos veem e no que a língua prova. Além disso, os órgãos dos sentidos recebem auxílio dos órgãos e critérios técnicos (*ὄργανά τε καὶ κριτήρια τεχνικά*) inventados por *todas as artes* (*αἱ τέχναι πᾶσαι*) (1.49). Por essa razão, Galeno (1.50) chega à conclusão bastante prática para o ensino de sua doutrina médica de que, *se algo, por si só, parecer evidente tanto aos sentidos quanto à compreensão, não necessita de investigação adicional* (*εἰ μὲν ἐξ ἑαυτοῦ τι φαίνεται πρὸς αἴσθησιν ἢ νόησιν ἐναργῶς, οὐ χρήζει τοῦτο ζητήσεως*). No caso de ocorrer o contrário disso, então a investigação se faz necessária. Galeno (1.51) defende ainda a ideia de que a ação conjugada dos sentidos e da mente é tão eficaz que permite o aprendizado até em circunstâncias em que os discípulos não dispunham de livros, embora considerasse o uso de livros absolutamente necessário tanto para discípulos que aspirassem à prática da medicina quanto para os pacientes que desejassem ter uma boa saúde (NUTTON, 2020, p. 99). Assim, considera que Favorino é *ridículo* (*γέλιοις*) quando permite que os seus discípulos julguem sem confiar nos critérios, porque, se nada é evidente para a mente ou crível por si mesmo (*ἐναργῆς τῶ νῶ ἢ πιστὸν ἐξ ἑαυτοῦ*), *está destruída a possibilidade da análise de qualquer coisa* (*διέφθαρται πάντων ἢ κρίσις*) (1.51).

No final do tratado, Galeno (1.52) invoca a autoridade de Platão para declarar que, como tal, *um ensinamento é evidente para a mente* (*πρὸς τὴν νόησιν ἐναργῆ ἢ διδασκαλία*). Contrariando a posição inicial de Favorino, segundo a qual nem algo tão claro quanto o sol pode ser *compreendido* (*καταληπτός*), Galeno (1.52) conclui seu tratado expressando sua fé no fato de que, tendo por base os *elementos fundamentais* (*στοιχεῖα*) e os *princípios* (*ἀρχαί*), alguma coisa os discípulos aprendem de seus mestres.

A lógica

Galeno foi um grande promotor dos estudos médicos, aos quais atribuía dimensões múltiplas, e seu sucesso nessa profissão fez com que conseguisse muitos discípulos. De fato, uma de suas representações mais comuns em épocas posteriores era como Jesus entre os discípulos (NUTTON, 2020). Sendo assim, refletia, com frequência, na melhor forma de ajudá-los a adquirir conhecimentos práticos e teóricos, o que o levou a recomendar um longo curso de estudos, em comparação com os médicos metodistas que alegavam que a medicina podia ser aprendida em uma questão de semanas (NUTTON, 2020, p. 35).

Os metodistas eram os principais oponentes de Galeno em Roma, pois não viam nenhuma virtude na dissecação, “acreditando que suas conclusões poderiam, de fato, ser aprendidas de livros, e que a observação cuidadosa do corpo externo do paciente enfermo podia, por si só, revelar rapidamente as causas subjacentes de qualquer doença que precisasse ser removida” (NUTTON, 2020, p. 58). Segundo Boudon-Millot (2009, p. 180-181), enquanto os metodistas afirmavam precisar de menos de seis meses para aprender sua arte, Galeno diria que *a duração de três vidas* (τριπλασίων βίος) seria insuficiente para isso.

Nesse sentido, em sua obra *O melhor médico também deve ser filósofo* (1.51), ou *Quod optimus medicus sit quoque philosophus*, Galeno recomenda que o estudante ideal de medicina deva primeiramente se familiarizar com os escritos de Hipócrates e de Pólibo, seu discípulo, mas também viajar a diferentes cidades a fim de verificar o impacto do clima, da água e dos acidentes geográficos na saúde das pessoas. Para que isso aconteça, é necessário, porém, que o médico não seja obcecado pelo lucro, nem seja escravo dos prazeres sexuais, coisas que poderiam distraí-lo de sua missão. Em vez disso, deveria ser diligente e desenvolver *um método lógico* (πρὸς τῆς λογικῆς μέθοδος) para identificar as enfermidades e o melhor tratamento para cada uma delas, por meio do qual fosse capaz de ter uma compreensão adequada *dos elementos primários* (τῶν πρώτων στοιχείων), *dos perceptíveis* (τῶν αἰσθητῶν) e *das partes orgânicas* (τῶν ὀργανικῶν μορίων), sempre atento para métodos rigorosos de demonstração (1.51).

Em outro tratado, dedicado a Trasíbulo e intitulado *Se a saúde faz parte da medicina ou da ginástica* (*Sive utrum medicinae sit an gymnasticae hygieine*), Galeno não faz uma exposição detalhada de seu *método lógico* (μέθοδος λογικῆς) de ensino, mas garante que o emprego de um método de natureza científica permitiria ao mestre *ensinar aos discípulos os casos de forma geral e não milhares de casos individuais* (διδάξει τοὺς μαθητὰς ἅπαξ, οὐ μυρία προβλήματα διέρχεσθαι) (5.842). Daí sua ênfase em critérios (5.843). A razão para isso era que

Galeno se simpatizava com os empiristas, elogiando seu aprendizado e seu poder de observação, embora os criticasse por sua incapacidade de conceber uma cura quando confrontados com uma condição diferente de tudo o que tinham visto ou registrado antes (NUTTON, 2020, p. 14).

Sendo assim, Galeno declarou, em *As doutrinas de Hipócrates e Platão, ou De placitis Hippocratis et Platonis* (9.1.23), que sua geração tinha a vantagem de ter aprendido “em pouco tempo *as coisas úteis*

(τὰ χρήσιμα) que foram descobertas ao longo de muito tempo, *com trabalho e ansiedade* (μετὰ καμάτων τε καὶ φροντίδων)”. Por isso, de acordo com um biógrafo árabe, Galeno dava grande atenção à revisão do conteúdo ensinado como forma de fixar o aprendizado (NUTTON, 2020, p. 10), mas exigia que o aprendizado da medicina começasse quando o discípulo ainda fosse *adolescente* (μειράκιον) e fosse feito com *uma louca paixão pela verdade* (ἀληθείας ἐρωτικὴ μανία), conforme declara em *As faculdades naturais*, ou *De naturalibus facultatibus* (2.179). Em sua *Arte médica*, ou *Ars medica* (1.305), Galeno se refere à existência de três metodologias de ensino:

os três tipos de *ensino* (διδασκαλία) têm, cada um, sua *ordem* (τάξις). O primeiro é o que deriva da noção de finalidade (ἢ ἐκ τῆς τοῦ τέλους ἐννοίας), *por análise* (κατ’ ἀνάλυσιν). O segundo é o que ocorre a partir da *síntese* (ἢ ἐκ συνθέσεως) dos resultados da análise. O terceiro é o da *diálise de uma definição* (ἢ ἐξ ὄρου διαλύσεως) [...]. Chamam este tipo de diálise não apenas de *diálise de uma definição* (ὄρου διάλυσις), mas também, como alguns a chamam, *desdobramento* (διάπτυξις) ou, em outra terminologia, *diferenciação* (διαίρεσις); outros ainda a chamam de *exegese* (ἐξήγησις).

Galeno (*Arte médica* 1.306) reconhece, portanto, três metodologias importantes de sua época: análise, síntese e exegese, mas explica que, embora conhecesse bons exemplos da aplicação das duas primeiras, ainda se considerava o único verdadeiro perito na exegese, que ele considerava como sendo a mais apropriada *para oferecer uma sinopse do todo* (εἰς σύνοψιν τε τοῦ ὅλου) e facilitar sua retenção na *memória* (μνήμη). No tratado *Diferenças de pulso*, ou *De differentiis pulsuum* (8.493), Galeno chega a lamentar o fato de termos que usar palavras para nos comunicar, pois

assim que você se compromete a comunicar seus pensamentos a outras pessoas, há espaço para fazê-lo com mais ou menos sucesso e espaço para erros totais de comunicação. A língua, mesmo a amada língua grega de Galeno, nem sempre é uma ferramenta perfeita para isso. Para se comunicar com sucesso, as escolhas precisam ser feitas entre os nomes de acordo com a clareza com que indicam as coisas (HANKINSON, 2008, p. 140).

A diálise ou exegese se concentraria, portanto, na definição das palavras, pois Galeno cria que uma ótima definição (ἄριστος ὄρος) era capaz de conter, embutidos em si mesma, *os princípios fundamentais* (τὰ κεφάλαια) com ela relacionados (*Arte médica* 1.306).

Então, a ideia é a seguinte: você descobre qual é a natureza das coisas e, para isso, nem precisa dar nomes às coisas. Mas, então, se você quiser comunicar aos outros os pensamentos que você tem (o conhecimento que você adquiriu), você tem que usar a linguagem e, em particular, dar nomes às coisas. O sucesso em fazer isso envolve a clareza como um de seus objetivos [...]. Portanto, tudo o que você precisa fazer é assegurar um acordo entre você e seus alunos sobre como as palavras devem ser usadas, que o ensino bem-sucedido conseqüentemente acontece (HANKINSON, 2008, p. 139-140, 142).

Trata-se de uma contribuição valiosa à formação da ciência médica numa época em que a teoria médica ainda não contava com um vocabulário criteriosamente desenvolvido, pois Galeno forneceu um “formidável” sistema de referência “que foi útil para ele, bem como para seus alunos e competidores” (GILL; WHITMARSH; WILKINS, 2009, p. 6). Além disso, na diferenciação (διαίρεσις), é possível dividir as coisas em seus gêneros e espécies, um método que Galeno herdou de Hipócrates (TEMKIN, 1973). Falando da obra *O diagnóstico e a cura de qualquer pecado da alma*, ou *De animi cuiuslibet peccatorum dignotione et curatione* (8.58), Temkin (1973, p. 43) explica que, nela, Galeno estabelece outro método: a demonstração.

Depois que o método demonstrativo foi aprendido completamente, deve ser experimentado em um assunto com respeito ao qual levará a resultados indiscutíveis, como as ciências matemáticas, inclusive a astronomia e a arquitetura, e também a arte de fabricar relógios. Somente depois de o método ter sido praticado por anos, ele pode ser aplicado a assuntos que afetam nossa vida. Não existe uma abordagem direta para encontrar um objetivo final de vida ou um modo de viver [...] é necessário examinar os critérios utilizados, e isso se faz por meio de análise e síntese posterior.

O valor que Galeno atribui à demonstração emana de suas ligações com a lógica, à qual Galeno considera como sendo o caminho mais seguro para a verdade (TEMKIN, 1973). Assim, segundo Hankinson (2008, p. 51), “Galeno recorreu aos filósofos para aprender com eles a teoria da demonstração (*apodeiktikê theoria*), ou seja, o método (*methodos*) com o qual avaliar as provas oferecidas por outros ou, se estas não passarem no teste, encontrar a verdade por si mesmo”.

Apesar da importância que atribui ao método, Galeno reconhece, porém, que mesmo uma boa metodologia não é suficiente para o aprendizado ideal. Por isso, em *A constituição da arte médica*, ou *De constitutione artis medicae* (1.244-245), enumera as sete condições essenciais que conduziram à aquisição do conhecimento: *inteligência natural* (ὀξεῖα φύσις), qualidade da *educação anterior* (ἢ ἐκ τῆς παιδικῆς ἡλικίας ἀγωγή), acesso às melhores obras de sua época (τοῖς κατὰ τὸν ἑαυτοῦ χρόνον ἀρίστοις), dedicação ao estudo, sede de saber, *método* (μέθοδος) e *prática* (ἄσκησις). Boudon-Millot (2009, p. 177) analisa as sete condições de Galeno e conclui que

o método parece duplamente dependente de *bios* [a vida do aluno]: primeiro, ele só pode assumir forma embrionária em uma pessoa que é naturalmente dotada e, segundo, só pode crescer em alguém que adotou um modo de vida adequado, ou seja, que se envolve regularmente com a prática e exercícios (a sétima condição).

Nesse sentido, chegamos a perceber que a prática, a sétima condição, seria fundamental para a retenção do conhecimento aprendido, razão pela qual Galeno a recomenda, na passagem em questão, por toda a vida (ἐν ᾧπαντι τῷ βίῳ). Ao mesmo tempo, nas metáforas de Boudon-Millot (2009, p. 178), o método é, para Galeno, “uma amante exigente, que demanda atenção total” e um treinador rigoroso que exige, de seus atletas (aluno e professor), “esforço contínuo e treino diário”.

Considerações finais

No final das contas, conforme afirma Temkin (1973, p. 22), “concordamos com Galeno que”, para um bom aprendizado, especialmente no caso de alunos adultos, “quaisquer que sejam os métodos corretos, talento natural, dedicação e treinamento são necessários”. Concordamos também, por outro lado, que o método de ensino contribui grandemente para o sucesso do aprendizado.

Galeno depositava grande fé na dialética como método de ensino, desde que desenvolvida com critérios rigorosos e consistentes. Ele apostava em sua capacidade de desenvolver o pensamento crítico e proporcionar uma via epistemológica segura. Acreditava, além disso, que a construção conjunta do conhecimento era possível para mestres e discípulos, razão pela qual valorizava o papel do professor como educador e recomendava o empenho dos discípulos como aprendizes passíveis de se tornarem, eles mesmos, grandes mestres e profissionais competentes.

Além da dialética, Galeno atribuía um importante papel para a lógica, particularmente por causa de sua contribuição essencial para definições precisas e para a prática pedagógica da análise, síntese, exegese e demonstração. Ele reconhecia que algumas dessas atividades pedagógicas já eram praticadas pelos filósofos que o antecederam. Mesmo assim, propôs refinamentos que enriqueceram sua didática.

Portanto, confirma-se o que afirmou Boudon-Millot (2009, p. 175): “a medicina galênica estava na vanguarda da literatura grega”, mantinha “laços muito próximos e originais” com “a história, retórica e filosofia”, e, por isso mesmo, “deu uma contribuição verdadeiramente importante para a construção do mundo da aprendizagem”.

Referências bibliográficas

BOUDON-MILLOT, V. Galen's *bios* and *methodos*: from ways of life to path of knowledge. In: GILL, C.; WHITMARSH, T.; WILKINS, J. (Eds.). **Galen and the world of knowledge**. Cambridge: CUP, 2009. p. 175-189.

BRAIN, P. Galen on the ideal of the physician. **Mediese Tydskrif**, 26 nov., p. 936-938. 1977. https://hdl.handle.net/10520/AJA20785135_18319

COXE, J. R. **The writings of Hippocrates and Galen**: epitomised from the original Latin translations. Philadelphia: Lindsay & Blakiston, 1846.

EASTERLING, P. E.; KNOX, B. M. W. **Historia de la literatura clásica**. Tradução: Federico Zaragoza Alberich. Madrid: Gredos, 1985.

GILL, C.; WHITMARSH, T.; WILKINS, J. Introduction. In: GILL, C.; WHITMARSH, T.; WILKINS, J. (Eds.). **Galen and the world of knowledge**. Cambridge: CUP, 2009. p. 1-18.

HANKINSON, R. J. **The Cambridge companion to Galen**. Cambridge: CUP, 2008.

KÖNIG, J. Conventions of prefatory self-presentation in Galen's *On the order of my own books*. In: GILL, C.; WHITMARSH, T.; WILKINS, J. (Eds.). **Galen and the world of knowledge**. Cambridge: CUP, 2009. p. 35-58.

KHÜN, C. G. **Claudii Galeni opera Omnia**. Lipsiae: C. Knoblochii, 1821.

NUTTON, V. **Galen**: a thinking doctor in imperial Rome. London & New York: Routledge, 2020.

SINGER, P. N. (Trad. e Ed.). **Galen**: selected works. Oxford: Oxford University Press, 1997.

TEMKIN, O. **Galenism**: rise and decline of a medical philosophy. Ithaca & London: Cornell University Press, 1973.

A EDUCOMUNICAÇÃO COMO EPISTEMOLOGIA NO ENSINO HÍBRIDO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Stella de Mello Silva*

Claudeci de Souza Polceno¹

Rodrigo Oliveira Cabral da Silva²

Resumo: O presente artigo intenciona discutir a epistemologia educacional como um paradigma norteador do ecossistema escolar no sistema híbrido de ensino – modalidade esta que se tornou plausível principalmente por conta do contexto pandêmico vivenciado, desde fevereiro de 2020 até agora, na educação básica do Brasil. Num movimento dialógico entre notícias e pesquisas publicadas neste período e materiais teóricos sobre educação – cuja representação se dará por nomes como Mario Kaplún e Ismar Soares, fundamentalmente – serão apresentadas ponderações advindas do Grupo de Estudos Educomunicativos do Unasp (GEED), o qual acredita que a educação pode se comunicar melhor com a comunidade e que a comunicação pode educar melhor a sociedade. Assim sendo, o trabalho a seguir refletirá sobre as possibilidades e os desafios de um processo de ensino-aprendizagem mais autônomo e autoral, em tempos da necessidade incontestável de formarem-se cidadãos de leitura crítica e de posição ética.

Palavras-chave: Educação; Ensino Híbrido; Pandemia.

EDUCOMMUNICATION AS EPISTEMOLOGY IN HYBRID TEACHING IN PRIMARY EDUCATION

Abstract: This article intends to discuss the educative epistemology as a guiding paradigm of the school ecosystem in the hybrid education system - a modality that has become plausible mainly because of the pandemic context experienced, from February 2020 until now, in Brazil. In a dialogical movement between news and research published in this period and theoretical materials on Education - whose representation is given by names such as Martín-Barbero and Ismar Soares, fundamentally - considerations will come from the Group of Educative Studies of Unasp (GEED), which believes that education can

*** Autora correspondente**

Doutora em Educação pela Unesp (Universidade Estadual Júlio de Mesquita). Mestre em Divulgação Científica e Cultural pela Unicamp (Universidade Estadual de Campinas). Coordenadora do GEED – Grupo de Estudos Educomunicativos do Unasp (Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, Brasil). E-mail: stella.silva@unasp.edu.br

1. Licencianda em Letras-Português pelo UNASP-EAD (Centro Universitário Adventista de São Paulo). Membro do GEED – Grupo de Estudos Educomunicativos do UNASP. E-mail: claudeci.desouzapolceno@gmail.com

2. Licenciando em Letras-Português pelo UNASP-EAD (Centro Universitário Adventista de São Paulo). Membro associado da ABPEducom (Associação Brasileira de Profissionais e Pesquisadores em Educação). Membro do GEED – Grupo de Estudos Educomunicativos do UNASP. E-mail: rgksilva@outlook.com

Submissão: 07/06/2021

Aceite: 14/11/2021

Como citar:

SILVA, S. de M.; POLCENO, C. de S.; SILVA, R. O. C. da. A Educação como epistemologia no ensino híbrido da Educação Básica. **Docent Discunt**, v. 2, n. 2, p. 49-59, 2021. <https://doi.org/10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v2.n2.p49-59>

better communicate with the community and that communication can better educate society. Therefore, the following work will reflect on the possibilities and challenges of a more autonomous and authorial teaching-learning process, in times of unchallenged need to become citizens of critical reading and ethical position.

Keywords: Educommunication; Hybrid teaching; Pandemic.

Desde o início de 2020, por conta da pandemia de coronavírus que atingiu o país, tanto pesquisadores quanto docentes, discentes, sociedade e todos os atores sociais envolvidos no ecossistema educativo têm discutido meios de abrandar os efeitos do isolamento social nas escolas de ensino fundamental do Brasil. O Banco Mundial analisou o impacto da covid-19 na educação dos países da América Latina e Caribe por meio de um índice chamado “pobreza de aprendizagem”, que se propôs a medir a defasagem de aprendizagem neste período pandêmico. Cafardo e Marques (2021, on-line), em reportagem embasada por tal estudo, no jornal *O Estado de S.Paulo*, afirmaram que “o período de escolas fechadas por causa da pandemia do novo coronavírus pode fazer com que 2 em 3 alunos no Brasil não consigam ler adequadamente um texto simples aos 10 anos”.

O economista da Prática de Educação do Banco Mundial, Ildo Lautharte, afirma que “o impacto [...] talvez seja mais devastador porque temos um nível de desigualdade maior que grande parte dos países da América Latina”. Lautharte também aponta para as variáveis do ensino remoto, visto que o país adotou formas diferentes de aplicá-lo e com qualidades diversas de educação on-line, independentemente de ter sua contribuição – a do ensino remoto - na manutenção do vínculo com a escola. Em contrapartida, o entrevistado aponta que “o ensino híbrido pode ser uma ferramenta importante para aulas de projeto de vida, para grupos menores de alunos que precisam trabalhar dificuldades específicas”, o que vislumbra uma oportunidade de ação aos docentes e gestores da educação básica dentro da peculiaridade do contexto apresentado.

A despeito de tais projeções, é importante que a comunidade acadêmica se muna, portanto, de ações exequíveis que levem em consideração não só o contexto brasileiro de ensino e suas desigualdades socioacadêmico-tecnológicas mas que, independentemente delas, continue trabalhando a tríade uso-reflexão-uso para que estes índices não se confirmem. Sendo assim, acredita-se que a fundamentação epistemológica educacional – idealizada a partir do contexto latino de educação – possa contribuir com discussões ligadas ao amadurecimento de jovens leitores críticos e à profissionalização de uma gestão da comunicação nos espaços educativos. Por isso, faz-se necessário colocar que o termo “educomunicação” será tomado, a partir de agora, como a expressão que designa a comunicação como eixo transversal das atividades de transformação social, produzindo o efeito de articular sujeitos sociais no espaço da interface comunicação/educação (SOARES, 2011).

O ensino híbrido e suas especificidades

A respeito do ensino híbrido ou *blended learning*, encontram-se variadas conceitualizações porque se mesclam, no momento da cristalização do significado do termo, o uso que a instituição de ensino, o curso ou o autor fazem dele. Mas, de maneira global, essa modalidade abarca dois modelos de aprendizagem, a saber: o tradicional, a partir do espaço da sala de aula; e o on-line, que se utiliza das tecnologias digitais para efetivar o ensino. Martins declara que

estudos recentes realizados em universidades dos EUA (CHERRY, 2010; BANKER, 2012; RUCK, 2012, WAYER, 2013) apresentam resultados sobre o impacto do uso das tecnologias digitais em propostas de Ensino Híbrido na educação básica. Esses estudos, entre outras questões, enfatizam que a abordagem híbrida, muito mais do que garantir a utilização de recursos on-line associados ao ensino presencial, envolve uma total reorganização e “reconceitualização” da dinâmica de ensino-aprendizagem, de uma aprendizagem centrada no professor, para uma aprendizagem centrada no estudante, de uma interação limitada entre os estudantes para uma interação frequente dos estudantes entre si e entre eles e os recursos que possibilitam aprender e de uma avaliação centrada em resultados para uma avaliação centrada no processo (2016, p. 72).

Além de estarem claras as mudanças paradigmáticas necessárias à aplicabilidade do ensino híbrido frente ao totalmente presencial, também devem ser pensados os contextos diferenciados de educação de ambos os países: os resultados apresentados pelas pesquisas supracitadas referem-se à América do Norte. Seriam os mesmos resultados obtidos, caso a pesquisa se desse na América Latina, em específico, no Brasil? Talvez o ponto de partida fosse contrapor, entre esses dois espaços geopolíticos, questões relativas a(à): discrepâncias sociais, tecnológicas e econômicas; valorização social da profissão docente; qualidade dos serviços on-line; função social da escola dentro do imaginário coletivo; formação inicial e continuada de professores; maneira como o ensino híbrido é considerado (um fim em si mesmo, ou uma personalização do ensino). Outro ponto relevante sobre o qual refletir seriam as diferentes visões a respeito de ensino híbrido verificadas no Brasil. Schiehl e Gasparini (2017) identificaram seis modelos distintos dessa modalidade e os agruparam por semelhanças, como visto na Figura 1.

Sendo assim, nota-se que expressões como “ambientes virtuais”, “atividades on-line”, “plataformas de aprendizagem”, “e-mail”, “fóruns de discussão”, “blogs”, “aplicativos Web 2.0”, “portifólio eletrônico de grupos”, constroem um cenário de um domínio mínimo das tecnologias, sem dizer do acesso a elas – tanto por parte dos docentes quanto dos discentes; e isso pode gerar a falsa impressão de que ter acesso às ferramentas e dominá-las seria a solução para um ensino híbrido de qualidade. Entretanto, sabe-se que essa afirmação não procede.

Figura 1 – Modelos de ensino híbrido

Modelo	Descrição
Suplementar (face to face + on-line)	O estudante trabalha em sala de aula, com atendimento do professor, e posteriormente continua com seus estudos em ambientes virtuais.
Sala de aula invertida (flipper classroom)	O estudante estuda inicialmente em ambientes virtuais e depois produz seus projetos e atividades em sala de aula.
Laboratório rotacional	Desenvolve atividades em uma sala de aula tradicional e as atividades on-line são produzidas na sala de aula informatizada.
Rotação de estudos	O estudante desenvolve uma rotina de estudos em sala de aula com acompanhamento do professor presencial e em ambientes virtuais com auxílio de professor on-line.
Híbrido colaborativo	Caracteriza uma comunicação de sala de aula com apoio do professor aos estudantes presenciais e remotos. Através do uso de ferramentas integradas à uma plataforma de aprendizagem os estudantes híbridos podem estabelecer uma comunicação síncrona e assíncrona, usando e-mail, fóruns de discussão e blogs. Podem trabalhar de forma colaborativa em projetos por disciplina. O estudante tem o autonomia na escolha do ambiente de aprendizagem para o que mais lhe agrada que são: F2F, aprendizagem on-line síncrona aprendizagem on-line assíncrona, aprendizagem aberta. Podem utilizar combinações personalizadas de aplicativos web 2.0 como: Etherpad, Piazza Google Hangouts e Google formulários para momentos de interação.
Grupo dual-colaborativo	Utilizando utilizando o portfólio eletrônico de grupos (PEG) um grupo de estudantes e um facilitador trabalham com a construção de saberes em cenários protegidos e controlados. O projeto usa vídeos situações simuladas práticas ou situações problemas para discutir assuntos e posteriormente postam no ambiente PEG para que outros estudantes interajam e colaborem nas discussões.

Fonte: Schiehl e Gasparini (2017, p. 6)

A respeito da complexidade do conceito e de sua aplicabilidade repleta de variáveis, o professor e pesquisador da USP, José Moran reflete:

são muitas questões que impactam a questão do ensino híbrido, que não se reduz a metodologias ativas, ao *mix* de presencial e on-line, de sala de aula e outros espaços, mas que mostra que, de um lado, ensinar e aprender nunca foi tão fascinante, pelas inúmeras oportunidades oferecidas e, de outro, frustrante, pelas dificuldades em conseguir que todos desenvolvam seu potencial e se mobilizem de verdade para evoluir sempre mais (2015, p. 2).

Conclui-se, portanto, que é chegado o momento de uma discussão mais abrangente sobre tal modalidade de ensino visto que, com a pandemia, foi-nos descortinado não só o contexto discrepante da educação no país, mas também o vácuo existente entre o discurso de inclusão digital e a formação de um alunado crítico e ético.

Educomunicação e suas áreas no ecossistema comunicativo escolar

Mario Kaplún, professor, jornalista e radialista argentino, foi um dos principais precursores da educomunicação. A partir de suas pesquisas percebe-se uma tentativa de se descrever os profissionais multidisciplinares da educação e da comunicação dentro de suas práxis em escolas da América Latina e credita-se a esse mesmo autor, aliás, a criação do neologismo “educunicação” - terminologia esta que inspirou o surgimento, por fim, do conceito “educomunicação”. Um dos diferenciais de Kaplún foi o descolar-se dos contextos europeus e americanos de práticas escolares e sociais e dedicar-se ao contexto latino-americano, tão marcado pelas lutas de classe, discrepâncias sociais, diferenças econômicas. O site Rededucom.org descreve da seguinte forma o contexto de experiência educacional-comunicativa de Kaplún:

a comunicação alternativa como um movimento eminentemente latino-americano se distingue pelo desenvolvimento do campo da comunicação social. Relações democráticas e participativas, nas quais o compartilhamento é feito no mesmo nível, todos aprendem com todos, dialogam e respeitam a diversidade de manifestações, classes sociais, pensamentos, níveis de conhecimento, ou seja, são construídos a partir da riqueza dos diferentes processos de comunicação que valorizam a cultura, articulam compromissos, transformam realidades ([s.d.], on-line).

Esses primeiros trabalhos no Uruguai, em específico, motivaram estudiosos de outros países igualmente latinos a se interessarem pela vertente educunicação em seus territórios de origem. No Brasil, por exemplo, destaca-se o professor Ismar de Oliveira Soares, da ECA/USP que, junto a 176 especialistas de 12 países da América Latina, engajou-se para o desenvolvimento de uma pesquisa temática financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e coordenada pelo Núcleo de Comunicação e Educação - USP (NCE).

Entre os anos de 1997 a 1999 inicia, então, um trajeto de embasamento teórico-epistemológico em situações escolares especificamente brasileiras. Foram tais iniciativas que originaram a ABPEducunicação (Associação Brasileira de Profissionais e Pesquisadores em Educomunicação) com a intenção de formalizar e fortalecer as pesquisas educunicação oriundas de um contexto nacional, e é da fala do professor Soares (2011) que se extrai o conceito de que “educomunicação é um paradigma orientador de práticas socioeducativo-comunicacionais que têm como meta a criação e fortalecimento de ecossistemas comunicativos abertos e democráticos nos espaços educativos”.

Sendo assim, fica claro que a educomunicação se constrói a partir de uma epistemologia que privilegia a informação e a comunicação como tendo seus focos nos interlocutores e no contexto social, gerando, dessa forma, interação eficaz. O autor ainda elucida que educomunicação é o “conjunto de ações destinadas a integrar as práticas educativas”, ou seja, trata-se de um estudo sistemático da comunicação

e do campo teórico-prático que propõe áreas de intervenção muito específicas a partir de algumas linhas básicas, como descreve Soares (2011), veja Figura 2.

[legenda]Figura 2 – Áreas de educomunicação¹

Âmbitos do agir educucomunicativo	Descrição das ações
Área da educação para a comunicação	Tenta compreender o fenômeno da comunicação, seja no nível interpessoal e grupal, seja no organizacional e massivo.
Área da expressão comunicativa por meio da arte	Observa e reconhece as diferentes formas de manifestação artística na comunidade educativa como meio de comunicação acessível a todos.
Área da mediação tecnológica na educação	Volta-se para os procedimentos e as reflexões sobre a presença das tecnologias da informação e seus múltiplos usos pela comunidade educativa, gerenciando acessibilidade e formas democráticas de sua gestão.
Área da pedagogia da comunicação	De cunho mais didático, debruça-se sobre um recorte mais pedagógico, atenta ao cotidiano da didática e à facilitação do trabalho dialógico entre professor e aluno, principalmente por projetos.
Área da gestão da comunicação	Uma espécie de gerenciadora das demais áreas, tem como ideal não só incentivar os educadores para que optem pela área de intervenção de maior relevância dentro do contexto, mas também viabilizando os espaços de convivência e as tecnologias necessárias.
Área da reflexão epistemológica	Sistematiza experiências e estuda a interface entre educação e comunicação, buscando obter maior coerência entre teoria e prática.

Fonte: adaptado de Soares (2011, p. 47 e 48)

Para Soares (2012), essas “áreas de intervenção apresentam-se como portas de ingresso ao universo das práticas educucomunicativas”. Por isso, é importante frisar que o foco educucomunicativo está no processo pelo qual se adquire o conhecimento e as formas de externá-lo e não, meramente, no uso de ferramentas tecnológicas e/ou digitais de comunicação.

Em tempos de isolamento social por conta da pandemia, tempos que envolvem ações urgentes e eficientes frente aos processos de ensino-aprendizagem mediados por tecnologia e criticidade, a epistemologia discutida aqui é fundamental para direcionar o fluxo intenso de informações midiáticas, na medida em que a qualidade da comunicação entre a comunidade escolar e a sociedade é posta à prova. Soares assinala ainda que é preciso levar o professor contemporâneo não só a compreender sua função mediadora e motivadora, mas também a incentivar os discentes a desenvolverem um poder interventi-

¹ Importante colocar que Ligia Beatriz Carvalho de Almeida (2016) faz referência a uma 7ª área de educomunicação, a qual ela nomeia de “Área de produção midiática”. Para esse trabalho, entretanto, a análise ocorrerá a partir das áreas nomeadas por Ismar Soares, quando da publicação de 2011. Em tempo: o link de acesso à publicação da autora supracitada encontra-se nas referências deste artigo.

vo social, que comunique e se conecte com a realidade de forma crítica, causando em si e no alvo de sua comunicação a práxis educacional, ou seja, um aluno ativo nos âmbitos escolar e social.

A despeito do quadro progressista e inovador promulgado pela educomunicação, e apesar das atividades educacionais serem objeto de estudos e pesquisas há mais de 30 anos, há ainda quem não consiga compreender sua aplicabilidade. No momento em que o hibridismo é uma realidade no país, alguns profissionais tendem a priorizar o uso das ferramentas tecnológicas – unicamente – para divulgação e disponibilização de atividades via Classroom, WhatsApp ou e-mails; ou ainda entendem ações educacionais como sendo o uso de softwares como Google Meet ou Zoom Meet o suficiente para configurar-se essa uma atitude educacional.

Porém, é importante salientar que se a educomunicação se mantiver focada apenas nos meios tecnológicos ou nos efeitos que se pretendem com o uso das tecnologias de informação e comunicação, ela fará com que o docente exclua ou iniba os que não têm acesso a tais ferramentas, o que gerará a diluição do conceito original em práticas equivocadas. Portanto, retomando os conceitos trazidos por Kaplún (1998), vê-se que a educação pode ser entendida como sendo “exógena” ou “endógena”; a primeira, voltada para os conteúdos e/ou os efeitos pretendidos; e a segunda, voltada aos processos pelos quais se chegou a determinado fim. Na educação exógena, o aluno é objeto da educação, sendo assim, passivo de manipulação; já na educação endógena, o discente é sujeito, protagonista de seu aprendizado. Portanto, Soares reforça que:

seja qual for a disposição que defina a hierarquia e a administração dos conteúdos, a Educomunicação se preocupará, essencialmente, com o aluno, com sua relação consigo mesmo, enquanto pessoa, tanto quanto com sua relação com os colegas, os docentes, a escola e a sociedade ao seu redor (2012, p. 26).

Ou seja, as relações interpessoais, socioculturais, multi e interdisciplinares, são fundamentais para o processo educacional e são elas que formam o ecossistema que se apresenta como uma proposta de ensino-aprendizagem em tempos de ambientes educacionais híbridos.

O hibridismo e a educomunicação: possibilidades e desafios

A possibilidade de acesso às ferramentas tecnológicas contribui, por certo, para a construção de um panorama educativo mais comunicativo num ensino híbrido; mas não é indispensável, já que a proposta é ampliar o teor crítico da leitura de mundo do aluno e sua comunicabilidade. Entretanto, ambos os fatores não dependem, primordialmente, de um computador ou de um celular, mas de pessoas que queiram – e sejam capazes – de transformar a realidade. A observação das demandas do próprio bairro em que a escola está inserida e a confecção de um jornal impresso ou a criação de uma rádio comunitária, por exemplo, viabilizariam olhares mais críticos frente às situações sociais, comunicacionais e educa-

cionais experimentadas diariamente pela comunidade acadêmica e qualificaria a divulgação e reflexão dos fatos por meio da ponderação ética e da assertividade comunicativa.

Em verdade, o conceito de tecnologia, grosso modo, refere-se a um produto da ciência e da engenharia que envolve um conjunto de instrumentos, métodos e técnicas que visam a resolução de problemas; uma aplicação prática do conhecimento científico em diversas áreas de pesquisa. Ou seja, se a tecnologia digital – tão necessária ao ensino híbrido – não estiver disponível ao aluno latino, por conta do contexto social discrepante que ele vivencia, nada impede da escola motivar ações que envolvam a participação dos jovens em diversas oportunidades de comunicação, como: organizar reuniões com a comunidade para gerar debates sobre as demandas escolares de alunos, pais, professores, gestores e vizinhos; visitar o bairro que circunda a escola, entrevistando os moradores do contorno e as autoridades políticas, coletando dados que contribuam para a gestão de uma educação mais atuante; assistir aos noticiários veiculados na TV e ouvir as notícias no rádio, a fim de contrapor diferentes versões sobre os mesmos fatos, aprofundando a aplicação das linguagens e dos recursos de informação e da comunicação nas práticas de ensino.

Assim, é possível notar que caneta e papel - aliados a olhos, ouvidos e boca atentos – quando usados para a aplicação prática do conhecimento científico, também se configuram tecnologia. A questão não são os meios; mas as mediações. É por conta dessa máxima que este artigo sugere um amalgamento entre a tabela dos “Âmbitos do agir educomunicativo”, descritos por Soares (2011) e os “Modelos de ensino híbrido”, levantados pelas pesquisadoras Schiehl e Gasparini (2017), veja Figura 3.

Figura 3 – Sugestões de imbricações entre educomunicação e o ensino híbrido

Âmbitos do agir educomunicativo	Modelos de ensino híbrido	Abordagens possíveis
Área da educação para a comunicação	Suplementar (face to face + on-line)	O aluno inicia o trabalho em sala de aula, atendido pelo professor e, posteriormente, continua seus estudos em ambientes virtuais. Sendo assim, é possível levar esse discente a compreender o fenômeno da comunicação e o impacto dos meios na sociedade.
Área da expressão comunicativa por meio da arte	Grupo dual-colaborativo	Um grupo de estudantes e um facilitador trabalham em forma de projetos mediados por vídeos, situações simuladas e outras práticas que explorem a autonomia comunicativa dos jovens mediante a expressão artística – arte-educação.

Área da mediação tecnológica na educação	Laboratório rotacional	Os alunos desenvolvem atividades em sala de aula tradicional e as atividades on-line são produzidas em ambiente informatizado. Nesse contexto, é oportunizado a esse discente o ampliar de suas formas de expressão por meio do uso das tecnologias, bem como refletir sobre as tecnologias educativas na comunidade.
Área da pedagogia da comunicação	Rotação de estudos	O estudante tem uma rotina de estudos tanto em sala de aula (acompanhado pelo professor) quanto em ambientes virtuais (com auxílio de professor on-line). Esse pode ser um momento de exercício de uma didática cuja perspectiva seja mais participativa na formação de docentes através da metodologia de projetos, por exemplo.
Área da gestão da comunicação	Sala de aula invertida (flipped classroom)	O aluno inicia os estudos em ambientes virtuais e, posteriormente, produz projetos e atividade em sala de aula. O professor atua, nesse contexto, como um articulador da execução das ações dos estudantes, criando e avaliando ecossistemas comunicacionais no espaço educativo.
Área da reflexão epistemológica	Híbrido colaborativo síncrono	O aluno, nesse modelo de hibridismo, tem uma aprendizagem mais aberta, podendo utilizar, inclusive, combinações personalizadas de aplicativos para momentos de interação – além da comunicação de sala de aula. Por isso, esse é um vasto campo de pesquisa teórica e prática para um educador, visto que este pode focar na sistematização de experiências e no estudo do próprio fenômeno constituído pela inter-relação entre educação e comunicação.

Fonte: adaptado de Soares (2011, p. 47 e 48) e Schiehl e Gasparini (2017, p. 6)

É por conta dessas e de tantas outras possibilidades de atuação do professor educador no ensino híbrido, que se torna imprescindível o exercício de habilidades e competências docentes que priorizem: a) capacidade de planejamento, gestão e avaliação de ações que envolvam a interface comunicação/educação; b) domínio das tecnologias da informação e da comunicação, valorizando o caráter colaborativo de seu uso; c) consciência do cunho ético da produção comunicativa voltada ao âmbito escolar; d) leitura crítica de mídia e de mundo; e) capacidade de refletir e sistematizar suas próprias experiências educacionais. Daí a importância, inclusive, que as licenciaturas ofereçam formação inicial e continuada que abarquem a compreensão desse novo docente. Caso contrário, as perspectivas apresentadas pelo Banco Mundial, no início deste artigo, correm o risco de se confirmarem.

Considerações finais

São do introito do caderno pedagógico Comunicação e Uso de Mídias, do Programa Mais Educação - desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) - as premissas: “O processo educativo, que se dinamiza na vida social contemporânea, não pode continuar sustentando a certeza de que a educação é uma tarefa restrita ao espaço físico, ao tempo escolar e aos saberes sistematizados do conhecimento universal ([s.d.], on-line)”.

Tendo essa máxima como referência dialógica com a fundamentação epistemológica educacional em tempos pandêmicos é que este trabalho tenta perceber e compreender a importância de uma teoria sólida e inovadora, capaz de instigar a curiosidade de docentes e discentes e de transpor os limites físicos do complexo escolar em ambiente híbrido de ensino. Buscou-se, nesse sentido, ampliar os conhecimentos inerentes à comunicação e à educação, entendendo que são necessárias ações imediatas que coloquem o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem de maneira crítica, autônoma e autoral.

É preciso considerar que o aluno do século presente é um indivíduo conectado e cercado de possibilidades de produção que desenvolvem protagonismo enquanto sujeito de sua história, capaz de agregar conhecimento e realizar reflexões críticas sobre toda e qualquer informação midiática. Soma-se a isso a capacidade de compreender o fenômeno da comunicação e de, através das artes, desenvolver seu potencial criativo e emancipador; além de gerenciar a comunicação voltando-se ao planejamento e a execução de planos, programas e projetos. Acrescenta-se, também, a necessidade de uma mediação tecnológica com os procedimentos e reflexões sobre a presença das tecnologias da informação e seus múltiplos usos pela comunidade educativa, garantindo, além da acessibilidade, as formas democráticas de sua gestão e de uma reflexão epistemológica dedicada à sistematização de experiências e ao estudo do próprio fenômeno constituído pela inter-relação entre educação e comunicação.

Frente a esse perfil de discente, é indiscutível a busca por uma reformulação da formação docente; uma profissionalização docente para estes tempos e estas demandas; uma conscientização necessária ao educador contemporâneo, frente aos apelos do ensino híbrido: enxergar-se e assumir-se um educador - concomitantemente professor, consultor e pesquisador.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, L.B.C. Projetos de intervenção em educação, 2016. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4615065/mod_resource/content/1/Projetos%20de%20Interven%C3%A7%C3%A3o.pdf Acesso em: 11 nov. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Jaqueline Moll (Org.). **Caderno Comunicação e Uso de Mídias: programa mais educação**, [s.d.]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12328-comunicacaoeusodemidias-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 07 maio 2021.

KAPLÚN, M. **Una pedagogía de la comunicación**. Madrid: Ediciones de La Torre, 1998.

MARTINS, L. C. B. **Implicações da organização da atividade didática com uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de Ensino Híbrido**. São Paulo, 2016. 317f. Tese (Doutorado em psicologia escolar e do desenvolvimento humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19092016-102157/publico/martins_do.pdf Acesso em: 30 maio.

OS precursores: Mario Kaplún. *In: Rededucom.org*. [s.d]. Disponível em: <https://www.rededucom.org/os-precursores/mario-kaplun-pt.htm> Acesso em: 30 maio 2021.

CAFARDO, R.; MARQUES, J. Pandemia pode fazer com que 70% das crianças do Brasil não aprendam a ler, diz Banco Mundial. **O Estado de S.Paulo**, São Palo, 17 mar. 2021. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,pandemia-pode-fazer-com-que-70-das-criancas-do-brasil-nao-aprendam-a-ler-diz-banco-mundial,70003650916> Acesso em: 27 maio 2021.

SCHIEHL, E. P.; GASPARINI, I. Modelos de ensino híbrido: um mapeamento sistemático da literatura. *In: Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE), 2017, [S.l.]. Anais [...] [S.l.]*, out. 2017. p. 1. <http://dx.doi.org/10.5753/cbie.sbie.2017.1>

SOARES, I. Conceito. ABPEducom, [2021c]. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/educom/conceito/> Acesso em: 02 maio 2021.

SOARES, I. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, I. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma de ensino médio**. São Paulo: Editora Paulinas, 2012.

CONTRIBUIÇÕES PARA O REPENSAR A LIDERANÇA E A INOVAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR

José Márcio Silva Barbosa*

Resumo: Este estudo buscou argumentar sobre as proximidades entre a liderança do diretor escolar e a gestão como espaço de tomada de decisões que subsidiará novos desafios e possibilidades de inovação em educação. Integrado a essa ideia, o objetivo foi incrementar uma discussão acerca dos temas propostos na busca de pressupostos teóricos postulados que impulsionam eixos condutores do trabalho da escola. Com esta investigação qualitativa, desenvolvida por meio de análise bibliográfica, estabelecemos inicialmente uma discussão sobre inovação em educação na tentativa de compreendermos a explicação do conceito para sua construção na gestão escolar. A segunda seção traz uma discussão a respeito da liderança do diretor, considerado o responsável pela nova organização do trabalho pedagógico em tempos de inovação em educação. Por fim, tecemos algumas considerações que sistematizam as principais ideias e que levantam algumas proposições sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua relação com a gestão escolar, sendo abertas expectativas acerca da liderança do diretor escolar para efetivação de seu ofício na escola e no currículo.

Palavras-chave: Diretor Escolar; Liderança Participativa e Democrática; Projeto Político-Pedagógico; Inovação Educacional.

CONTRIBUTIONS TO RETHINKING LEADERSHIP AND INNOVATION IN SCHOOL MANAGEMENT

Abstract: This paper aimed to discuss the proximity between the school principal's leadership and management as a decision-making space that will support new challenges and possibilities for innovation in education. Integrated to this idea, the objective was to broaden the discussion on the proposed theme in the search for theoretical assumptions that boost the guiding lines of the school's work. With this qualitative search developed through literature review, a discussion about innovation in education was established initially attempting to understand the explanation of the concept for its construction in school management. The second part of this paper presents a discussion on the principal's leadership, considered responsible for the new structure of pedagogical work in times of innovation in education. Finally, some considerations that systematize the main ideas and raise some propositions on the National Common Curriculum Base (BNCC) and its relationship with school management are discussed, with expectations about the school principal's leadership being open to making his work effective in school and curriculum.

*** Autor correspondente**

Enfermeiro pelo Centro Universitário Luterano de Palmas (Ceulp/ULBRA), Palmas, Brasil. Docente na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Divinópolis, Brasil. E-mail: jose.barbosa@uemg.br

Submissão: 18/10/2021

Aceite: 14/11/2021

Como citar:

BARBOSA, J. M. S. Contribuições para o repensar a liderança e a inovação na gestão escolar. *Docent Discunt*, v. 2, n. 2, p. 60-76, 2021. <https://doi.org/10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v2.n2.p60-76>

Keywords: Educational innovation. Participatory and democratic leadership. Political-pedagogical project. School principal.

Nos últimos tempos, uma das competências mais requeridas para os profissionais da educação é serem inovadores. Há múltiplas possibilidades e caminhos para fazê-lo. Nos discursos contemporâneos, democratizar a gestão aparece como uma nova forma de construir uma instituição educativa inovadora.

Hoje são verificadas enormes efervescências no campo das políticas educacionais, que tentam acompanhar a dinâmica social e cultural de nossa sociedade, pondo em marcha propostas alternativas. É sempre necessário esclarecer qual delas se pretende adotar ou examinar. Tais questões estão a exigir a redefinição de sentido e dos propósitos de escolarização. Reiteramos que a realização de experiências concretas em nossas escolas poderá ser bastante útil para possibilitar a promoção do diálogo e estratégias comuns às práticas que vêm sendo desenvolvidas.

Por consequência, um dos primeiros desafios colocados quando nos confrontamos com o tema inovação em educação é pretender dar ao sistema educativo um novo enfoque e uma nova configuração. Ou, ainda, investir nos processos de mudança, reestruturando as relações existentes e considerar o delineamento de novas propostas pedagógicas, desafiando as dicotomias tão cristalizadas na área. E todo esse processo se situa em pensar que um ideal de escola significa refletir sobre os atributos que ela deve ter para cumprir sua função.

Trata-se de mudança de determinados aspectos específicos com que a comunidade escolar se organiza para levar a termo um projeto pedagógico ou curricular que mereça uma apreciação cuidadosa. Esse ponto nos parece fundamental se pretendermos inovar a escola, pois, segundo Arroyo (2013), o núcleo inovador é alicerçado nas práticas cotidianas dos próprios professores e alunos, nas virtualidades inovadoras que existem no ato educativo e que evidenciam com grande força a posição de nossos educadores. É urgente saber as limitações e as possibilidades ainda inexploradas dessa relação a fim de provocarmos o debate, ao mesmo tempo que se faz necessário aprofundarmos o papel e as responsabilidades dos agentes escolares.

Com o objetivo de incrementar a discussão sobre a inovação em educação não só que elas são possíveis, mas também que temos condições de propô-las e desenvolvê-las, neste texto procuramos reunir os fios de argumentação até então desenvolvidos para tecer e mostrar que essa perspectiva pode ser útil na concretude da prática escolar, considerando a liderança do diretor escolar, tendo em vista que ele desempenha papel de destaque na reconfiguração da gestão escolar em que transitam ideias e práticas.

Resultante de uma investigação qualitativa de cunho bibliográfica sobre o tema inovação em educação e sua relação com a liderança do diretor escolar, buscam-se, neste artigo, investigações iniciadas nesses campos temáticos até então realizadas pela comunidade científica no sentido de

selecionar o assunto, as inclinações e as tendências do que se propõe elaborar o trabalho científico (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Para melhor compreensão do se pretende neste estudo, o presente artigo está organizado em três seções, além da introdução e das considerações finais. Estabelecemos inicialmente uma discussão sobre inovação em educação na tentativa de compreendermos a explicação do conceito para sua construção na gestão escolar. A segunda seção promove uma discussão a respeito da liderança do diretor, considerado o responsável pela nova organização do trabalho pedagógico em tempos de inovação em educação. Por fim, tecemos algumas considerações que sistematizam as principais ideias e que levantam algumas proposições sobre a BNCC e sua relação com a gestão escolar, sendo abertas expectativas acerca da liderança do diretor escolar para efetivação de seu ofício na escola e no currículo.

Inovação em educação: em busca de uma explicação para a gestão escolar

O termo inovação ganha cada dia mais espaço nas agendas de educação. Faz-se necessário debater os possíveis sentidos e explicações do conceito que possam subsidiar e revelar aspectos que evidenciem o lugar de destaque que é dado aos profissionais da educação responsáveis sob exíguas condições de trabalho.

Apesar de o termo inovação ser bastante utilizado no campo educacional, nem sempre os autores explicitam o que estão querendo dizer com isso (TAVARES, 2019). Em consonância com esse pensamento, alguns estudos têm chamado a atenção para “a permanente pressão social a que os professores têm estado sujeitos, fazendo deles bodes expiatórios de todos os problemas educativos” (FERNANDES, 2011, p. 187).

Nessa direção, a compreensão da inovação educativa possibilita estudos e pesquisas que iluminem perspectivas futuras para uma nova concepção de gestão escolar no quadro de novos desafios e exigências que são colocados no papel do diretor escolar, tendo como âncora um forte trabalho coletivo e democrático nos espaços internos da escola.

Para Arroyo (2013, p. 152), “o novo estilo de inovação começa por reconhecer a escola como lugar de práticas educativas”. A questão passa a ser, então, como significar essas práticas, como ter um olhar positivo sobre a escola básica e seus professores, como captar o que há de inovador para irmos construindo coletivamente uma direção.

A esse propósito, introduzir inovação tem o sentido de provocar mudança no sistema educacional. De certa forma, a palavra “inovação” vem associada a mudanças, reformas, novidades. O “novo” só adquire sentido a partir do momento em que ele entra em relação com o já existente (VEIGAS, 2003, p. 270).

Estudos conduzidos por Fernandes (2011) apontam, entre outros, o conceito de inovação educativa como aquele que se utiliza para assinalar a ruptura com situações ou práticas anteriores. Nessa perspectiva, a inovação educacional se coloca como uma estratégia que parte do centro do sistema escolar, logo, um mecanismo a mais de ordenação pedagógica e social. Nesse sentido, cabe ao profissional responsável pela gestão escolar que ocupa o cargo hierarquicamente mais elevado determinar a condução de grupos e pessoas, promover coletivamente ações democráticas na tomada de decisões, porém sob o ponto de vista do gestor como agente central desse processo.

Ao reafirmarmos a análise, tais efeitos aparecem relacionados à criação de novas ideias pedagógicas, materiais didáticos, tecnologias de informação, técnicas de ensino e diversas alterações do ambiente escolar, uma vez que nela se percebe com maior clareza a necessidade de inovar. Sob essa mesma concepção de inovação, torna-se, portanto, necessário que o discurso da participação efetiva da comunidade escolar se transforme em ação firmada cotidianamente no ambiente escolar.

Neste texto, a inovação está associada às pessoas a partir do que identificamos como necessário para ampliar novas experiências e novas habilidades e até a forma de organização do trabalho pedagógico, incorporando em sua rotina as tendências contemporâneas de educação. A esse propósito, aliás, algumas estratégias pedagógicas podem ser utilizadas para maior engajamento da equipe na ação educativa. Considera-se importante reforçar o discurso que é o envolvimento da comunidade escolar na tomada de decisões concernentes ao trabalho escolar na busca constante de soluções efetivas e de um clima de cooperação mútua entre eles. Parece-nos que “uma das grandes questões para os profissionais da educação estejam no campo das decisões, do pensar ou do fazer, ou seja, “os sujeitos da ação pedagógica são os sujeitos da inovação” (ARROYO, 2013, p. 152).

A ação participativa hábil em educação é orientada pela promoção solidária da participação por todos da comunidade escolar na construção da escola como organização dinâmica e competente, tomando decisões em conjunto, orientadas pelo compromisso com valores, princípios e objetivos educacionais elevados, respeitando os demais participantes e aceitando a diversidade de posicionamentos e características pessoais (LÜCK, 2011, p. 51).

Para que isso ocorra, pressupõe-se um olhar nos contextos profissionais numa procura conjunta de caminhos de inovação a partir daqueles que decidem e prescrevem para a escola e seus professores aos contextos de sua intervenção. Segundo Arroyo (2013, p. 152), “os sujeitos da ação pedagógica são os sujeitos da inovação”. A questão passa a ser então como significar essas práticas, como ter um olhar positivo sobre a escola básica e seus professores, como captar o que há de inovador para irmos construindo coletivamente uma direção.

Eles começam destacando problemas, que são muitos, porém, não ficam aí. Passam a lembrar e a escrever algumas práticas que consideram significativas e que gostariam que continuassem, que fossem apoiadas e assumidas oficialmente e coletivamente como direção pedagógica (ARROYO, 2013, p. 153).

Um olhar prévio sobre a escola e seus profissionais é decisivo no estilo e nas possibilidades de inovação. Essa orientação é muito clara quando o argumento justificador do interesse dos assuntos escolares está intimamente associado a um projeto político a provocar mudanças no contexto escolar. Consideramos que organizar a vida escolar por meio de projetos que problematizam temáticas candentes da escola reflete sobre a realidade e os critérios claros, negociados e planejados, capazes de favorecer habilidades, intenções e pluralidade de propostas pedagógicas de melhoria da qualidade de vida da equipe da gestão escolar.

Observa-se uma recorrente insistência para que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola seja um documento estimulador de inovações em educação e traga consigo novos desafios. Pelo fato de o PPP estar inscrito no coração das nossas escolas, cercado de todas as condições e possibilidades, é que ele se torna o motor da inovação que pretende acelerar transformações educacionais. Para exemplificar a coincidência desse argumento, “a legitimidade de um projeto político-pedagógico está estreitamente ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo, o que requer continuidade de ações” (VEIGAS, 2003, p. 277).

Falar em inovação e projeto político-pedagógico tem sentido se não esquecermos qual é a preocupação fundamental que enfrenta o sistema educativo: “melhorar a qualidade da educação pública para que todos aprendam mais e melhor. Essa preocupação se expressa muito bem na tríplice finalidade da educação em função da pessoa, da cidadania e do trabalho” (VEIGAS, 2003, p. 268).

Tendo como referência esse entendimento, o PPP é o instrumento que reflete a proposta educacional que pode levar a equipe escolar a enxergar como transformar sua realidade cotidiana através de ideias e finalidades educativas, segundo suas necessidades e anseios. O enfoque nesta abordagem é apresentado como condições para que os profissionais da educação se sintam comprometidos em levar as decisões adiante, liderando situações para níveis de desempenho da unidade escolar.

Uma das preocupações das experiências inovadoras é que os professores dialoguem, explicitem, sistematizem, registrem seu pensamento pedagógico, as razões e os valores que inspiram suas práticas. Inovar é descobrir coletivamente a diversidade de pensamentos e valores que inspiram a diversidade de práticas (ARROYO, 2013, p. 154).

O PPP, na esteira da inovação emancipatória, enfatiza mais o processo dessa construção, é a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa (VEIGAS, 2003). Sua prática tem de ser entendida em patamares mais profundos, no campo da ação humana, com base no sistema de valores que abraçam e inspiram sua ação, seu pensamento (ARROYO, 2013).

Sob essa ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns, definindo o norte das ações a serem desencadeadas e fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGAS, 2003).

Fullan (1993 *apud* FERNANDES, 2011, p. 188) entende que, no quadro dos novos desafios e exigências que lhes são colocados, há quem considere que eles desempenharão melhor o seu papel na construção de inovações se desenvolverem um conjunto de novas competências e capacidades, entre as quais a capacidade de refletir e de questionar as situações e a capacidade de organizar, de modo coletivo e colaborativo, os processos pedagógico-curriculares da escola.

Portanto, cabe à escola pensar sua ação pedagógica para fortalecimento da sua identidade em busca da construção da realidade desejada. É a elaboração do PPP sob a perspectiva da inovação emancipatória, segundo Veigas (2003, p. 275), que orienta a organização escolar, instigando um diálogo aberto e indagador, ou melhor,

é um processo de vivência democrática à medida que todos os segmentos que compõem a comunidade escolar e acadêmica participam dela, tendo compromisso com seu acompanhamento e, principalmente, nas escolhas das trilhas que a instituição irá seguir.

Acredita-se que, por envolver processos decisórios da escola frente a todas essas dimensões, o diretor escolar tem sido aquele profissional essencial para a realização de ações inovadoras por intermédio do PPP. Esse diferente ponto de vista sobre a atuação do diretor aponta no sentido de que a mudança será mais facilmente alcançável e sustentada se ele comprometer toda a equipe de uma comunidade educativa na introdução de algo diferente nos espaços internos da sua gestão.

Essa condição indispensável na gestão escolar indica a importância do sistema de relações interdependentes em função da qualidade do trabalho de cada educador. Com esse enfoque, “todas as decisões e procedimentos organizativos precisam ser acompanhados e avaliados, com base no princípio da relação orgânica entre a direção e a participação dos membros escolares” (LIBÂNEO, 2004, p. 122).

Nesse sentido, trouxemos à discussão a questão da liderança do diretor escolar como tema central, reverberando uma constante preocupação por exigir dele novas atenções e atribuições para a tomada de decisões mais participativas e democráticas na gestão da sua escola.

A liderança do diretor escolar por uma nova organização do trabalho pedagógico

A concepção de que a liderança é primordial no trabalho escolar começou a tomar corpo na segunda metade da década de 1990, com a universalização do ensino público. Essa perspectiva abrange

um movimento para democratizar a gestão escolar, isto é, torna a participação de todos os envolvidos no trabalho escolar na dinamização da organização escolar, que acontece porque não cabe mais uma liderança burocrática e autoritária com a qual não podem ser impulsionadas as práticas atuais da escola. Essa constatação não é nova nos discursos teóricos acerca da gestão democrática da escola e sua superação vem constituindo um dos mais fortes desafios da educação escolar.

Entende-se como fundamental, no conjunto de concepções, a mobilização de massa crítica devidamente capacitada para promover a transformação, sedimentando novos referenciais de gestão educacional para que os sistemas de ensino e a escola atendam às novas necessidades de formação social que cabe à escola responder (LÜCK, 2013, p. 62).

Ao longo dos anos, inúmeras tentativas de articulação da gestão escolar até as experiências em uma determinada área de atuação vêm procurando superar os limites estabelecidos pelas fronteiras entre elas e para o enfrentamento de importantes decisões dentro da escola. Essa é a primeira face da questão que analisaremos a seguir.

Elevar os padrões de qualidade da educação brasileira na atualidade é certamente um estímulo para a busca constante de melhores experiências de gestão democratizante da escola. A influência desse cenário de transformações chega ao chão da escola sob as mais diferentes formas, particularmente para poder atuar em dimensão profissional, com o intuito de introduzir algo diferente dentro do sistema educacional.

A liderança na organização escolar adquire importância crescente na ação educativa e na gestão escolar. Observa-se que, em grande parte, os resultados das ações educativas dependem do estilo de liderança do diretor escolar. Em vista disso, o diretor escolar é um membro importante da equipe de gestão escolar. Torna-se mais evidente quando ele é tomado como referência para a liderança diretiva da escola, visando a adotar estilos administrativos e pedagógicos que levem a melhorias dos processos de gestão da escola.

Sabemos que, a despeito da atuação de líderes até então, a liderança se restringiu ao ambiente empresarial, que marcou o surgimento de uma revolução no pensamento no campo da administração. Dado seu potencial inovador, nem todas as situações escolares são semelhantes às empresariais. No processo de discutir sobre o modelo de escola com um grupo de profissionais da educação, surgem alguns questionamentos de como realizar determinadas tarefas totalmente diferentes dos objetivos empresariais.

Essa situação, no entanto, será mudada quando os modelos convencionais de liderança com seus novos desafios e novas perspectivas se adequarem às nossas escolas, dada a tendência burocrática e centralizadora ainda vigente na cultura organizacional escolar. É muito frequente,

chamarmos de liderança um conjunto de fatores associados, como, por exemplo, a dedicação, a visão, os valores, o entusiasmo, a competência e a integridade, expressos por uma pessoa, que inspira os outros a trabalhar conjuntamente para atingir objetivos e metas coletivos (LÜCK *et al.*, 2012, p. 33).

Não cabe mais conceber o diretor escolar como um profissional que se sobrepõe aos membros da escola numa condição hierárquica superior aos demais. Com isso, a liderança deve ser vivida na prática diária da escola, entendida como um processo social, decorrente da capacidade de formar equipe e do relacionamento humano, entre outros aspectos correlacionados, para cuja efetivação é necessário apoio recíproco por parte da direção escolar.

Respeitando a diversidade de posicionamentos e as características pessoais e profissionais de todos os participantes na tomada de decisões em seu ambiente escolar, o compromisso do líder escolar se traduz na ação dos envolvidos, destacando-se, principalmente, na capacidade de orientar o grupo, auxiliando-o nas tomadas de decisões que devem existir nas organizações em função das suas necessidades. Além disso, entendemos que a liderança nasce num ambiente favorável ao trabalho educacional, que valoriza diferentes talentos e faz com que todos compreendam seu papel na organização e assumam novas responsabilidades.

Uma das circunstâncias escolares mais comuns sobre as quais se demanda a efetiva interação participativa é o envolvimento dos participantes na tomada de decisões na escola. Essa discussão se torna efetiva quando associada a um esforço de diálogo que permite a compreensão da realidade escolar e das pessoas que nela atuam. Há várias razões para reexaminar as práticas de gestão escolar por onde começa o trabalho de um diretor escolar, porque é pela gestão que se estabelecem o direcionamento e o envolvimento dos docentes na ação educacional, tendo em vista que, para sua implantação eficaz, são fundamentais o diálogo, a reflexão e a aceitação de todos os membros escolares acerca dos assuntos escolares.

Da prática, passamos a interrogar a sua função no interior da escola que vai aparecendo na ressignificação das práticas educativas da escola. A defesa da abordagem de liderança na escola vincula-se à crença de que os estilos das relações interpessoais para os processos de tomada de decisões são tidos como orientação para a construção de uma comunidade democrática, porque possibilita apoiar uns aos outros.

Embora existam múltiplas definições para a liderança, consideraremos na sua base um conjunto de influências interpessoais e recíprocas que objetivam enfatizar a integração institucional, visando à obtenção de determinados objetivos específicos. Portanto, "a liderança não constitui o exercício de autoridade de cargo, mas, sim, o exercício perspicaz e sensível da habilidade de envolver pessoas na realização de objetivos organizacionais" (LÜCK *et al.*, 2012, p. 41). Nessa relação, haverá um indivíduo-líder mediador capaz de satisfazer suas necessidades, prover resultados e atingir metas relativas, o que, nesse caso, se refere à escola.

Em relação a ações a serem desenvolvidas na escola com esse propósito, Chiavenato (2010) afirma que as pessoas constituem o principal ativo da organização. Na visão do autor, lidar com pessoas deixou de ser um problema e passou a ser uma solução para as organizações. Evidencia-se, portanto, que as pessoas, de agentes passivos, que são administrados, passaram a constituir agentes ativos e inteligentes que ajudam a administrar os demais recursos organizacionais, por isso, uma relação de mútua dependência na qual há benefícios recíprocos.

Desse modo, a sinergia dos esforços de várias pessoas que trabalham em conjunto é fator de maior relevância na condução de tomar decisões internas como meio imprescindível para atingir os objetivos da escola. E a forma como se articulam é efetivada pela liderança dos profissionais da educação que, com suas competências profissionais e pessoais, podem se beneficiar com as condições e meios de realização do seu trabalho no contexto da gestão escolar.

No processo de discutir sobre o modelo de escola que seria mais apropriado para a organização escolar, a liderança participativa tende a funcionar de maneira autônoma como nos mostra Lück *et al.* (2002) e, conseqüentemente, a participação de toda a comunidade escolar tem sido o direcionamento por certos comportamentos que devem ser exercidos com as necessidades da escola. A autora reforça a ideia de que a participação de todas as pessoas envolvidas nas questões em discussão e o processo de solucionar problemas começaram a ser reconhecidos como uma condição indispensável para que o processo decisório seja eficaz e, igualmente, sua implementação.

Chiavenato (*apud* LÜCK *et al.*, 2012), a título de exemplo, assinala que ações levadas a efeito dentro das organizações escolares como encorajamento à participação mediante reconhecimento, redução de tensão motivada por desentendimentos, modificação de posições e admissão de erros, facilitação pelo líder à participação dos membros do grupo e, por fim, avaliação da eficácia do grupo podem ser tomadas como unidades de análise em relação a seus participantes na tomada de decisões no contexto escolar.

Em relação ainda ao trabalho em equipe, é importante assinalar que o enfoque nessa abordagem se apresenta como condição para que os profissionais da educação se sintam comprometidos em levar as decisões adiante, liderando formas de participação e interação comunicativa como um modo de assegurar responsabilidades bem definidas. Para a comunidade escolar, é recomendável que essa liderança seja exercida pelo diretor, pois ele “é o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade etc.)” (LIBÂNIO, 2004, p. 179).

Mas essa liderança constitui um desafio aos diretores escolares, e a consequência disso é que é necessário tomar a prática profissional como uma instância sistemática que venha a

contribuir para a melhoria das condições que afetam diretamente o meio em que está inserido. Sem descartar outras possibilidades, a busca por soluções sumamente relevantes para a gestão da escola está relacionada com pessoas. Os problemas que se agrupam em torno do pedagógico, administrativo e financeiro devem ser discutidos e dependem das condições reais do processo decisório em relação à opinião da equipe. Certamente, a todo momento, é preciso ainda enfatizar a mediação entre opiniões de pessoas e sua organização como grupo de ação.

É no espaço interno da escola que toda a equipe de gestão escolar pode exercer a produção conjunta de experiências vividas e a participação ativa nos processos decisórios para situar a relação docente com os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiras ao bem comum de todos. Obviamente que está sendo considerada a interação de grupo e de facilitação, que consideramos condição fundamental para a solução de problemas, ou seja, requer apoio do líder às contribuições das pessoas (LÜCK *et al.*, 2012).

Conforme mencionado, a liderança do diretor escolar é a chave para a consecução de todas as atividades escolares (administrativa, pedagógica, técnica, financeira), para que todos os objetivos da escola sejam melhorados continuamente. Para isso, ele deverá promover ações compartilhadas que exigem diálogo e troca de significados, possibilitando ampliar o conhecimento dos assuntos escolares e da realidade. Através dessas ações é que são definidos caso a caso, o exercício das autonomias estratégicas e as técnicas administrativas a serem levadas em conta pelos processos decisórios da escola e das decisões relativas às suas rotinas.

É preciso destacar que cada diretor de escola detém um estilo próprio de liderar sua escola de acordo com a situação em que vivencia o cotidiano das tarefas escolares. Evidencia-se que todo o processo decisório na escola requer uma liderança diretiva que seja eficaz e adequada para orientação, coordenação e direção do trabalho escolar.

Atualmente, discute-se que o estilo de comportamento do diretor escolar deve ser exercido por uma liderança participativa na tomada de decisões sobre os assuntos escolares, de forma a envolver todos os professores e comunidade escolar a refletir sobre determinadas tarefas no processo de gestão da escolar, bem como estabelecer ações voltadas para objetivos claros, realizáveis e relevantes. Lembrando que em todos os processos educativos da escola o aluno está no centro da aprendizagem e, sobretudo, é para ele que cada profissional da educação deve melhorar os objetivos e educacionais e sociais da escola.

Ainda sobre a liderança diretiva da escola, a ênfase na gestão participativa constitui a possibilidade de autonomia da escola para a solução de problemas e do processo decisório. Considerando esse ponto de vista, a autonomia escolar, por sua vez, é o fundamento da concepção democrático-participativa da gestão escolar, razão de ser do projeto pedagógico, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012). Para esses autores, a autonomia da escola é definida como

a faculdade de as pessoas se autogovernarem, de decidirem sobre o próprio destino, tendo poder de decisão sobre seus objetivos e sobre suas formas de organização, mantendo-se relativamente independente do poder central e administrando livremente os recursos financeiros.

Reconhecendo que a participação conduz esforços para construir o comprometimento e o envolvimento de todos os membros da escola por um senso maior de propósito e que esses membros devem participar das atividades relacionadas à gestão da escola, é essa constituição da coletividade que possibilita compreender o trabalho da equipe escolar, e “a participação só poderá ser assegurada se o projeto perseguir os objetivos dos atores e grupos envolvidos no ato educativo, em sua globalidade” (VEIGAS, 2003, p. 276).

A gestão participativa na escola é um tema importante em seus processos educativos e no trabalho do diretor escolar, não podendo ignorar cada categoria de sujeitos componentes da organização escolar. Entende-se que a gestão participativa é baseada em habilidades e técnicas específicas que, segundo Lück *et al.* (2002), necessita de orientação e tempo para ser aperfeiçoada.

Para tal, algumas ações compartilhadas precisam ser incluídas nas práticas de gestão. A participação em atividades escolares, como, por exemplo, no planejamento de currículo, na avaliação do desempenho da escola e do aluno e em tantas outras atividades escolares pode ser influenciada e motivada por habilidades necessárias à atuação participativa de todos nos assuntos escolares (LÜCK *et al.*, 2002).

Assim, o diretor escolar deverá dotar-se de certos comportamentos que, quando apropriados a seu exercício profissional, podem ajudá-lo na realização de seu trabalho e a desempenhar suas funções. Tal afirmação, por conseguinte, nos leva a insistir que o conjunto de ações de organização do trabalho na escola está voltado para a busca de um melhor resultado das atividades ali desenvolvidas, convergindo em sua execução pelo interesse e pelo esforço coletivo dos membros da escola.

A afirmação acima envolve uma variedade de temas que merecem ser examinados na perspectiva de como direcionamos um olhar aguçado para as atribuições do diretor de escola, esperando dele o cumprimento de condutas administrativas e pedagógicas. Vale dizer que, para qualquer esforço por mudança promovido na escola a partir do reconhecimento da significativa liderança do diretor no interior da escola, é preciso canalizar esforços de modo a propor

inovação caracterizada por uma procura maior de comunicação e do diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores, tendo em vista que sua realização parte do pressuposto em um contexto que é histórico e social, porque humano (VEIGAS, 2003, p. 275).

Entendendo que o poder decisório deve emanar exatamente do local onde os fatos ocorrem, cremos que o importante, nesse momento, é buscar uma reelaboração da proposta pedagógico na vida

escolar, tendo em vista que essa reelaboração deve ser compreendida como instrumento do processo de organização da escola ao examinar a gestão democrática e todos aspectos a ela relacionados. Em vista disso, cabe ao diretor escolar, juntamente com sua equipe,

organizar as atividades-fim e meio da instituição educativa, por meio do projeto político-pedagógico sob a ótica da inovação emancipatória e edificante, traz[er] consigo a possibilidade de alunos, professores, servidores técnico-administrativos se unirem e se separarem de acordo com as necessidades do processo humano (VEIGAS, 2003, p. 275).

Entende-se que as práticas de gestão escolar precisam de uma boa reflexão conjunta com todos os envolvidos nos processos educativos da escola no intuito de harmonizar e coordenar esforços do grupo com a finalidade de desenvolver um trabalho mais efetivo. Por outro lado, isso não pode levar a descartar os objetivos essenciais da escola e os modos de agir e ações já consolidadas, pois os diretores escolares precisam, todavia, enfrentar os desafios que precisam ser considerados assuntos relacionados com a organização e o funcionamento da escola como um todo. Além das normas e preceitos legais, rotinas escolares, atribuições de responsabilidades, sabe-se que:

de um modo geral, as inovações educativas e curriculares têm sido associadas a alterações econômicas, políticas, sociais e culturais da sociedade e a situações de crise do sistema, surgindo, assim, com finalidades e propósitos de solução para essa mesma crise e para os problemas que lhe estão na origem. Nesse sentido, têm sido várias as lógicas que as têm caracterizado, conforme se trate de inovações com cunho fortemente centralizado ou de inovações que canalizam o poder da Administração Central para os órgãos regionais e locais, assumindo, por isso, um cariz mais descentralizador (FERNANDES, 2011, p. 184).

Nesse sentido, tal argumento sintetiza o que já está instituído e espera-se que se efetive em torno de propostas aos educadores que trabalham na escola. Na realidade concreta, todavia, surgem questões e interesses diversos quando tratamos de prover condições de trabalho de forma a prover as condições necessárias para realizar uma ação. O mesmo acontece quando se utiliza a (re)elaboração do PPP como guia ou orientador da prática escolar de forma a atender às necessidades locais mais adequadamente em relação a cada realidade escolar e individual dos profissionais da educação.

Algumas considerações a respeito da BNCC e da gestão escolar

A opinião pública está se tornando cada vez mais interessada no conhecimento de projetos educacionais inovadores. Em relação a todas as discussões que vimos apresentando ao longo do texto, os rumos que a BNCC vêm tomando no âmbito do sistema de ensino brasileiro podem ser um bom exemplo da posição formulada anteriormente. O tema e sua abordagem não apenas despertam uma reflexão

como também induzem o leitor a se posicionar como cidadão crítico que pode deliberar sobre a influência benéfica ou prejudicial à instituição escolar, participando, assim, dos processos de gestão das políticas curriculares. Vale ressaltar que o texto não tem a pretensão de cobrir toda a amplitude do debate.

Para se alinhar às propostas da BNCC, consideramos o PPP necessário para começar a fazer um diagnóstico das práticas pedagógicas que irão desenvolver e os desafios da aprendizagem dos nossos educandos, pois é importante que o PPP esteja contextualizado com o contexto educacional interno da escola. Da constatação de que existe uma correspondência imediata entre a BNCC e a (re)elaboração do projeto pedagógico-curricular da escola, deriva um segundo argumento fundamental: a participação dos educadores que diariamente se defrontam com decisões que precisam ser tomadas e com orientações a serem dadas pelo diretor escolar.

No entanto, é importante que a escola demande da equipe escolar o redesenho do projeto educativo para que cada profissional tenha clareza de sua intencionalidade pedagógica, pautada nas competências propostas pela BNCC, a simples responsabilidade por ações e situações escolares ao conjunto de aprendizagens consideradas essenciais para assegurar a todos os estudantes o direito a uma formação humana integral.

Nessa etapa, a presença da equipe gestora é fundamental, pois definir o currículo que atenda e garanta as demandas locais passa a ser uma possibilidade de direcionar, alinhar, (re)construir o projeto educacional da escola, visando à efetivação de objetivos sociais e institucionais, adequadamente entendidos e assumidos por todos. A esse respeito, cabe destacar que a gestão se torna crucial nesses tempos de mudanças rápidas e de ampliação de tarefas das quais a escola precisa se desincumbir. É preciso que sejam discutidos e propostos novos formatos de gestão, espaços ampliados e de ação educativa e, finalmente, novos significados para o ensino e a aprendizagem, finalidade última da atividade educativa.

Portanto, é mediante a liderança do diretor escolar e da visão do conjunto na respectiva prática da capacidade de eles participarem da implementação da BNCC na gestão escolar que se justifica, na atualidade, a possibilidade de alcançar a mobilização da equipe para adequar tais ações.

Esse caminho tem sido trilhado pela necessidade de dar um caráter mais avançado e democrático à educação, e, nessa perspectiva, a concepção de currículo é priorizada e de fundamental importância. Parte-se do pressuposto de que “o currículo tem uma vinculação central com o trabalho que é a razão de ser da escola: o ensino como a transmissão do conhecimento social e historicamente produzido” (OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2014, p. 48).

Nesse sentido, a BNCC deve ser promovida como expressão de gestão democrática e participativa como condição para se renovar continuamente e assumir a perspectiva de melhoria contínua dos processos curriculares. Por consequência, autoconhecer sua própria realidade escolar, por meio de constante diálogo e de (re)adaptações de tarefas, constitui a linha base para lhe proporcionar um encaminhamento mais efetivo. As decisões a serem tomadas em função do PPP indicam o referencial concreto

da proposta pedagógica-curricular, uma vez que a BNCC é a projeção e o desdobramento da tomada de novas decisões e do replanejamento rumo ao trabalho escolar em sintonia com as práticas de gestão.

Não é preciso insistir que a prática de gestão e da direção escolar participativa converge para a elaboração e execução do projeto pedagógico-curricular orientado pela democratização dos processos de gestão escolar. É necessário que se promova um melhor entendimento da questão na forma como se projeta o melhor emprego de esforços de gestão, porque “a autonomia de gestão da escola, a existência de recursos sob controle local, junto com a liderança do diretor, a participação da comunidade e a competência pedagógica são consideradas pilares sobre os quais se assenta a eficácia escolar” (LÜCK *et al.*, 2013, p. 62), de modo a alcançar a assunção de responsabilidades de formação cooperativa e solidária entre os membros da equipe escolar.

Analisada sob esse prisma, Oliveira, Souza e Bahia (2014, p. 48) apontam que um “currículo democrático necessita e exige uma escola democrática e, para tanto, uma das alternativas é o PPP, que é uma nova forma de ver na organização, uma gestão que ultrapassa a simples reformulação de conteúdos”. Desse modo, para qualquer modificação na gestão escolar ou como se questiona a função social e curricular de seu lugar de trabalho, propõe-se “mudar a tradição conteudista, e essa análise simplista do ato educativo é inovar nossa tradição pedagógica” (ARRAYO, 2013, p. 161). Ou seja,

é colocar foco onde acontece a educação. Inovar não é reforçar, mas mudar a análise que tem sido constante em nossa tradição, análise essa que reduz a função social e cultural da escola aos programas ensinados e aos resultados, ao quanto desses conteúdos é aprendido (ARRAYO, 2013, p. 161).

A efetividade desse processo só será assegurada, no entanto, se os membros escolares conhecerem os problemas que afligem a escola, o que precisa ser aprimorado e quais caminhos determinados por ela devem ser seguidos em relação ao que se pretende transformar e construir no espaço escolar, o que implica que a implementação da BNCC precisa ser contextualizada com todas as ações escolares, com foco nos profissionais da educação que estão envolvidos com a escola.

Atevemo-nos a dizer que é questionar, perguntar, investigar e envolver o que poderá ser feito para melhorar constantemente sua prática e adoção de alguns princípios básicos, cuja aplicação deve estar subordinada às condições concretas de cada escola, pois sabemos que “o currículo, entendido como conteúdos e programas, aparece como uma referência externa que invade suas práticas, que freia sua criatividade para inventar novas atividades, ocupar novos tempos e espaços” (ARROYO, 2013, p. 162).

Sendo assim, cabe a cada instituição escolar o desafio e a responsabilidade de transitar entre os conteúdos presentes no documento, com um olhar reflexivo para mais, discutir as propostas trazidas para consolidá-las nos currículos específicos de cada instituição. Essa tensão se explicita à medida que o diálogo avança e

para os gestores das redes públicas de ensino, trata-se de uma oportunidade para juntarem esforços na formulação de estratégias e na consolidação de práticas voltadas para assegurar a efetivação e o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes (PEREZ, 2018, p. 10).

Desse modo, é necessário que os profissionais da gestão escolar busquem adaptar-se ativamente a todo o processo de mudanças de sua escola. E quando eles situam “a inovação nas diversas práticas do cotidiano de sua ação e captam sua complexa riqueza educativa” (ARROYO, 2013, p. 163) é que “a concepção de Currículos como redes de conversações e ações complexas que, envolvendo outra racionalidade, voltam-se para a potência de ação coletiva, da solidariedade, da vida” (CARVALHO, 2012, p. 189).

Assumindo que nesses discursos se encontram expressas ideias que tentam responder sobre o que se manifesta entre o sistema de ensino no interior da escola, Carvalho (2012) afirma que é nesse desejo social da coletividade definida como um corpo político que se inscreve a perspectiva do Currículo como conversação e ação complexa, conectada a uma produção de subjetividade inventiva/criativa.

Garantir a realização das finalidades e objetivos da BNCC é, portanto, prioridade na atuação do diretor escolar feita com base em diversas ações e diretrizes com foco na promoção da aprendizagem e formação do aluno e no centro de suas atribuições. A tomada de decisão pode propiciar instrumentos operativos mais apropriados ao contexto escolar, visto serem necessárias maiores atenção e sensibilidade à totalidade da prática de gestão, na qual a liderança do diretor escolar reinventa seu ofício, a escola e o currículo.

Considerações finais

Este estudo buscou argumentar as proximidades entre a liderança do diretor escolar e a gestão como espaço de tomada de decisões que subsidiarão novos desafios e possibilidades de inovação em educação. Integrado a essa ideia, o objetivo foi incrementar uma discussão acerca dos temas propostos na busca de pressupostos teóricos postulados que impulsionem eixos condutores do trabalho da escola.

Como ao longo do texto foi referenciado, as interpretações nos reportam à análise do material bibliográfico, e concluímos que o discurso em torno das atribuições do diretor escolar, que deve contar com a colaboração de todos os segmentos envolvidos na vida da escola, passando por conflitos e divergências, é extremamente importante e necessário para haver compromisso e responsabilidade de todos a respeito dos assuntos escolares que vão orientar o trabalho de gestão escolar.

Para ilustrar o significado real da participação de todos da gestão da escola, o texto retrata que os PPPs ganham importância na articulação entre os membros partícipes da ação escolar a respeito dos fins educacionais que se quer alcançar e os rumos a seguir. Pode-se dizer então que qualquer mudança na escola exige esforços e responsabilidade, considerando a ressignificação de suas práticas na perspectiva de uma gestão democrática e participativa.

Nesse contexto, também os impactos positivos referentes às mudanças que possam promover uma reconfiguração na gestão educacional nos levam a aproximar da realidade concreta ocorrida a nível da concepção curricular na atualidade. Tendo em vista essa observação, percebeu-se que a implementação da BNCC na gestão escolar prevê muitos desafios, uma vez que exige grande autonomia dos estados e municípios no sentido de adequar os currículos às suas realidades.

Alinhar o PPP da escola à BNCC faz-se necessário para novas condições e desenvolvimento de um trabalho com a comunidade em relação à sua (re)elaboração. Nessa direção, o diretor escolar deverá cumprir a função de motivar e liderar nesse espaço uma atuação que tenha por base práticas centradas no diálogo e no comprometimento de todos os seus membros, possibilitando uma vivência democrática no interior da própria escola.

Referências bibliográficas

ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. *In*: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papyrus, 2013, p. 131-164.

CARVALHO, J. M. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas que atravessam os currículos. *In*: LIBÂNEO, J. C. ALVES, N. (Org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012, p. 189-205.

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas**: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

FERNANDES, P. T. Inovações curriculares: o ponto de vista de gestores de escolas do ensino básico em Portugal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 181-210, abr. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100009>

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. Ed. Porto Alegre: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, H.; FREITAS, K. S.; GIRLING, R.; KEITH, S. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LÜCK, H. **Gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2003.

OLIVEIRA, M. A. M.; SOUZA, M. I. S.; BAHIA, M. G. M. Projeto político-pedagógico: da construção à implementação. *In*: OLIVEIRA, M. A. M. (Org.). **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 40-53.

PEREZ, T. (Org.). **BNCC**: Base Nacional Comum Curricular na prática de gestão escolar e pedagógica. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

TAVARES, F. G. O. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019. <https://doi.org/10.5902/1984644432311>

VEIGAS, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003006100002>

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM COMPLEMENTO NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Renata Andrade Perão*
Virginia Mara Próspero da Cunha

Resumo: O objetivo deste artigo de pesquisa bibliográfica é trazer uma reflexão sobre a complementação do ensino para os alunos do público-alvo da educação especial. O artigo se estrutura a partir de uma abordagem qualitativa e tem como intenção identificar as atribuições dos profissionais especialistas atuantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE) dentro do ambiente escolar e sua atuação na complementariedade ou suplementação do ensino para os alunos com deficiência. Este artigo traz como reflexões teóricas a concepção sócio-histórica do desenvolvimento humano, por meio das concepções de Vigotski, evidenciando a possibilidade do aprendizado. Espera-se com esse artigo aprofundar nas reflexões acerca do ensino-aprendizagem dos alunos que fazem parte da educação especial.

Palavras-chave: Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Ensino-aprendizagem.

A SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE: A COMPLEMENT IN THE TRAINING OF SPECIAL EDUCATION STUDENTS

Abstract: The purpose of this bibliographical research article is to bring a reflection on the complementation of Teaching for students from the target audience of special education. The article is structured from a qualitative approach and intends to identify the attributions of specialist professionals working in Specialized Educational Service within the school environment and their role in the complementarity or supplementation of education for students with disabilities. This article brings as theoretical reflections the socio-historical conception of human development, through Vigotski's conceptions, highlighting the possibility of learning. It is hoped that this article will deepen reflections on the teaching and learning of students who are part of special education.

Keywords: Special education; Specialized Educational Service; Teaching and learning.

*** Autora correspondente**

Mestranda em Educação pela Universidade de Taubaté (UNITAU); Professora Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE).
E-mail: peraorenata@gmail.com

1. Doutora e mestre em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente no Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, Brasil (UNITAU). E-mail: vimaracunha@gmail.com

Submissão: 02/11/2021

Aceite: 14/12/2021

Como citar:

PERÃO, R. A.; CUNHA, V. M. P. da. O atendimento educacional especializado: um complemento na formação dos alunos da Educação Especial. **Docent Discunt**, v. 2, n. 2, p. 77-89, 2021. <https://doi.org/10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v2.n2.p77-89>

O atendimento educacional especializado:
um complemento na formação dos alunos da educação especial

A educação especial é uma parte da educação que se incumbi do atendimento e da educação de pessoas com deficiências em institutos. Dependendo do país, a educação especial é realizada fora do sistema regular de ensino. Com essa abordagem, as demais necessidades educativas que não se classificam como deficiências não estão incluídas nesse atendimento especializado. O Brasil possui uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), e com o Decreto n.º 7.611 (BRASIL, 2011) se ampliou a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) incluindo suporte a outros tipos de estudantes, alunos estes com síndromes, transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades e superdotações.

Segundo Ropoli *et al.* (2010) existem diferenças entre o que é a educação especial e o que é a educação inclusiva. A educação inclusiva proporciona ao aluno com necessidades acesso à escola regular, independentemente de suas limitações físicas, intelectuais ou emocionais. A educação especial trabalha o aluno de forma a garantir o desenvolvimento das potencialidades, englobando diferentes métodos de ensino e conta com o auxílio de professores especializados. Uma não exclui a outra, elas se completam.

O AEE foi uma das inovações trazidas pela PNEEPEI. O AEE, termo usado em âmbito nacional, tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Segundo o MEC/SEESP (BRASIL, 1994, p. 1), o AEE “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”.

Segundo Ropoli *et al.* (2010), o AEE é um recurso de vital importância para a Inclusão Escolar, tem como obrigação complementar a formação acadêmica do estudante, assim possibilitando sua autonomia dentro e fora da sala de aula. O professor do AEE é formado e habilitado para trabalhar com alunos que possuem uma ampla gama de necessidades e esses professores, além de promoverem um aprendizado significativo, promovem um apoio emocional, psicológico e afetivo.

O aluno com necessidades especiais deve se sentir acolhido e inserido de forma natural nesse ambiente escolar, se sentir pertencente às rotinas e métodos de ensino. O objetivo da educação inclusiva é conceder que esse aluno tenha autonomia e liberdade, que assimile o agir com naturalidade, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Tavares, Santos, Freitas (2016, p. 527) afirmam que “a inclusão de crianças com deficiência no contexto das escolas regulares ainda tem muito a avançar, principalmente no que diz respeito à formação dos professores”. Já para Santos, Mendonça e Oliveira (2015, p. 902), é necessário “mudar o comportamento, atitudes e práticas em relação ao aluno com deficiência na sala de aula, há necessidade de ouvir várias vozes”. Ou seja, ainda há muito o que se fazer no contexto escolar em termos de inclusão, a troca de informações, experiências, colaboram na construção e reconstrução de conhecimentos, criando assim alternativas e práticas para atender ao aluno com especificidade na escola.

O AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família, trabalhar com o professor da sala regular, para garantir pleno acesso e participação dos alunos, atendendo às necessidades específicas de cada aluno da educação especial, e assim estar desempenhando suas articulações com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011). Para alcançar esse objetivo, o diálogo com as famílias é essencial e colabora para a percepção de dificuldades e conquista. Se todo aluno com deficiência tiver acesso a um AEE, entendemos que poderá receber ajuda necessária para progredir em seu aprendizado.

A educação especial e sua trajetória

Desde os tempos mais remotos da civilização já encontramos pessoas “diferentes”, que para época não se encaixavam no padrão de normalidade; desse período encontramos poucos relatos. Já na Antiguidade havia uma separação, existia uma postura que aceitava e tolerava as pessoas idosas, doentes e com deficiências, mas em contrapartida tinha aqueles que optavam pela eliminação, o menosprezo, e a destruição imperava. Esse período ficou caracterizado pela não aceitação a pessoa com deficiência, pois existia uma certa ignorância a esse respeito.

Os nômades, por exemplo, eram a maioria das tribos, estes acabavam descartando os que já estavam doentes, os que eram idosos e as pessoas com deficiências; por não conseguirem acompanhar o grupo, eles acabavam morrendo de fome ou sendo devorados por algum animal. Em algumas sociedades era comum a eutanásia de pessoas com deficiência, a igreja no período da Idade Média até condenava essa atitude, mas ao mesmo tempo acreditava que as pessoas com deficiência considerados anormalidades eram possuídos por seres sobrenaturais, poderes estes vindo de demônios, bruxas e outros espíritos maléficos, e tinham que ser exorcizados e curados.

No período do cristianismo, a pessoa com deficiência passou a ser enxergada como “criaturas de Deus”, portanto, não podiam ser abandonadas, uma vez que possuíam alma e passaram a receber abrigos e alimentação, mas somente o básico, não se preocupavam com a educação dessa pessoa. Já nos séculos 17 e 18, as pessoas com deficiência mental eram internadas em orfanatos, prisões e manicômios com os demais excluídos da sociedade, sendo eles doentes mentais, delinquentes, idosos e até mesmo os pobres. Esse período ficou marcada pela história como período da exclusão, aqui as pessoas com deficiências não recebiam nenhuma assistência educacional e nenhum outro serviço assistencial. As pessoas com deficiências mais uma vez passam a ser ignoradas, rejeitadas, exploradas e até mesmo perseguidas.

Com o renascimento, a cultura e valores voltam-se para o homem, ocorre aqui uma mudança, a fase da ignorância e a rejeição perde forças e inicia-se os primeiros balbucios de direitos e deveres das pessoas com deficiências. Foi no século 18 e começo do século 19 que a educação especial teve início, pois a parte daqui que a sociedade começa a admitir a necessidade de prestar ajuda as pessoas com

O atendimento educacional especializado:
um complemento na formação dos alunos da educação especial

deficiências. Inicia-se aqui as instituições voluntárias, a maioria era religiosa, mas não recebiam ajuda do governo, somente a permissão. As pessoas com deficiências continuaram sendo excluídas da sociedade e das famílias, ainda marginalizadas e discriminadas de uma certa forma; a filosofia dessas instituições era de caráter assistencialista e filantrópica, não se preocupando tanto com a questão educativa.

Mesmo com essa segregação e discriminação, foi um avanço para a educação especial; com o desenvolvimento científico e técnico, nesse período, foram criadas instituições para pessoas com deficiências no intuito de encontrar subsídios de tratamento e desenvolvimento científico, assim a educação especial passou a ter métodos de avaliação e tratamento.

Muito se discutiu sobre a educação especial nesse longo período. A partir da década de 1990, as pesquisas em educação especial passam a ter um enfoque de inclusão. A inclusão determina que todos os alunos pertençam ao mesmo contexto escolar, participando assim de todas as atividades, mesmo sendo adaptadas para atender às diferenças individuais. A educação especial passa a fundamentar-se em princípios norteadores. De acordo com MEC/SEESP (BRASIL, 1994), além de seguir os princípios democráticos de igualdade, liberdade e respeito à dignidade, a educação especial é regida por princípios norteadores, dentre eles os mais citados são: princípios da normalização, integração e individualização.

Em 1990, os direitos são afirmados na Declaração Mundial sobre Educação para Todos e são corroborados pelas diversas declarações das Nações Unidas, que se aproxima da Declaração de Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, publicada em 1994, e assegura que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1994).

Com a Declaração de Salamanca em 1994, surge o conceito de educação inclusiva. A ideia de educação inclusiva é incluir alunos com deficiências aos demais, do ponto de vista pedagógico, pois a interação entre todos os alunos colabora para a integração de todos e ajuda em seu desenvolvimento. Sabe-se que há grandes dificuldades por parte das escolas em conseguir integrar alunos com deficiência; a inclusão é uma inovação, muitas escolas ainda estão se reestruturando nesse sentido (UNESCO, 1994).

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994, p. 5).

Trabalhar numa perspectiva inclusiva envolve primeiramente respeitar os diferentes saberes, é preciso rever paradigmas e quebrar preconceitos, sendo assim requer uma mudança no campo educacional. É preciso ter um olhar diferente para essa situação, ter práticas reflexivas e comprometimento com esses alunos. O que podemos ver são professores que não possuem formação adequada, conse-

quentemente suas técnicas didáticas e metodologias não são apropriadas para o trabalho com alunos com deficiências.

Educação inclusiva provoca mudanças de paradigmas que tenciona a uma educação transformadora em prol de todos, sendo assim alunos que apresentam desempenhos diferentes alcançaram objetivos iguais na sala de aula, objetivos estes voltados para a aprendizagem.

Perspectiva da legislação e fundamentos legais

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394 (BRASIL, 1996), a educação especial é a modalidade de educação escolar oferecida na rede regular de ensino para alunos que possuem deficiências, que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, que requer recursos, estratégias e metodologias educacionais específicas e adaptadas.

Em 1994, a Unesco e o governo espanhol realizaram uma conferência mundial, com o objetivo de impulsionar uma educação para todos, mas que esta fosse garantida pelos Estados e que se tornasse parte integrante do sistema educativo. A conferência contou com mais de trezentos representantes de vinte e cinco organismos internacionais e noventa e dois governos; dessa conferência surgiu a Declaração de Salamanca, um documento composto por princípios, práticas e políticas para as necessidades educacionais especiais.

A partir daí todos os seminários de professores, pesquisadores e pais começaram a discutir além da inserção e integração, um ensino de qualidade, permanência e a responsabilidade da sociedade nesse processo de inclusão, assim como tentar mudar a concepção a respeito da educação de pessoas com deficiência. A Declaração de Salamanca veio ramificar o conceito de inclusão dentro da educação, vemos isso em muitos trechos que mencionam o conceito de inclusão como:

parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, conseqüentemente, para toda a sociedade (UNESCO, 1994, p. 4).

Os temas inclusão e integração são abordados e contextualizados em várias legislações: na Constituição de 1988; no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); na LDB n.º 9.394 (BRASIL, 1996) e na Lei Federal n.º 7.853 (BRASIL, 1989). Na Constituição Federal, especificamente em seu artigo 208, inciso III, determina que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de AEE aos portadores de deficiências, termo este usado na época, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei Federal n.º 7.853 (BRASIL, 1989) reafirma a oferta obrigatória e gratuita de educação especial em escolas públicas, em seu artigo 8º criminalizou o preconceito referente à discriminação da pessoa

O atendimento educacional especializado:
um complemento na formação dos alunos da educação especial

com deficiência no que se refere ao acesso e permanência na escola. Já no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) confere o direito do deficiente à saúde, educação, profissionalização e proteção no trabalho, não fazendo distinção entre as pessoas. Na LDB n.º 9.394 (BRASIL, 1996), encontramos o processo integração e inclusão garantidos, na rede regular de ensino, pela legislação, quando diz em seus artigos e incisos:

Artigo 58 - Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais.

§ 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º - A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”.

Artigo 59 - Os sistemas de ensino assegurados aos educandos com necessidades especiais:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Artigo 60 - parágrafo único: O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996, on-line).

As leis precisam ser analisadas e interpretadas tendo como base os princípios da Constituição Federal de 1988, seja ela qual for. A Lei n.º 7.853 (BRASIL, 1989) ratifica a Constituição Federal no que se refere à obrigatoriedade de oferta da educação especial nas escolas públicas e caracteriza como crime quando qualquer instituição educacional, sendo privada ou pública, recusar, cancelar, suspender ou postergar, sem justa causa, a inscrição de alunos em qualquer estabelecimento de ensino por motivos dependentes da deficiência que carrega.

A Resolução n.º 2 (BRASIL, 2001) do Conselho Nacional de Educação também publicou diretrizes para a educação especial, prevendo atendimento aos alunos com deficiências em classe comuns do ensino regular durante toda a educação básica. A resolução também assegura às escolas, a criação de classes especiais, desde que atenda às orientações da LDB, e estabelece atendimento em caráter transitório aos alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações em seu processo de desenvolvimento, nas classes especiais. A Secretaria de Educação Especial do MEC/SEESP, através do documento Política Nacional de Educação Especial (PNEE) que conduz oficialmente os serviços públicos nessa área, considera a educação especial como sendo:

O atendimento educacional especializado:
um complemento na formação dos alunos da educação especial

um processo que visa a promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob esse enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos (BRASIL, 1994, p. 17).

Em 2009, o então Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Cesar Callegari, assinou a Resolução n.º 4 (BRASIL, 2009) que determina o AEE para alunos com deficiências, transtornos e superdotação no ensino regular. Em seu artigo 2º esclarece sobre a função do AEE, que tem como parte integrante do processo educacional complementar ou suplementar a formação dos alunos com necessidades especiais. Para que isso tudo ocorra é importante que haja recursos de acessibilidade, disponibilização de serviços e estratégias que eliminem barreiras de inclusão e aprendiz e no artigo 4º determina quem são o público-alvo do AEE.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, on-line).

Em 6 de julho de 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei n.º 13.146, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que destina assegurar e promover condições de igualdade às pessoas com deficiência bem como direito à educação.

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelec-

tuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, on-line).

Tanto as legislações quanto a história têm nos mostrado que há um grupo de pessoas que se preocupam em oferecer educação às pessoas com deficiência, apesar de algumas contradições existentes, mas temos muito o que buscar ainda, principalmente alternativas para a educação formal de todas as pessoas, a começar pelo cumprimento das leis vigentes.

A concepção de Vigotski sobre aprendizagem

Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) escreveu a sua teoria baseada em uma sociedade socialista, numa Rússia pós-revolucionária. Portanto, toda a sua produção intelectual não pode ser vista como neutra e impensada, ou até mesmo aplicada de forma censurada para solucionar problemas pontuais de uma sociedade capitalista, no caso dos problemas educacionais. Os princípios explicativos e categorias teóricas por ele formulados, estão vinculados e comprometidos no que chamamos de um ideal de homem e de sociedade, sendo assim precisam ser configurados e tomados como referências.

Segundo Zanolla (2012), Vigotski dedicou-se a elaborar uma psicologia científica, voltado para uma nova sociedade e para um novo homem, que superasse as abordagens reducionistas e explicasse de forma dialética e complexo processo do psiquismo humano em formação, uma vez que tinha o materialismo histórico-dialético como seu principal fundamento. Ele enfatiza a circunstância do papel da mediação na relação entre sujeito mediador, objeto do conhecimento e sujeito mediado, como forma de contribuir para o processo ensino-aprendizagem. O desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio de *relações sociais*, de sua interação com outros indivíduos e com o meio.

Na teoria sociointeracionista as relações entre aprendizagem e desenvolvimento são importantes, pois se o desenvolvimento é promovido pela aprendizagem, a interação entre o meio e o indivíduo é essencial nesse processo. Quando o aluno interioriza as interações com o ambiente ocorre a aprendizagem, e isso se dá de fora para dentro. A teoria sociointeracionista formulada por Vigotski fundamenta diversos estudos voltados para a área da educação. Sendo ela uma teoria voltada para o conhecimento, apresenta uma abordagem dialética, importante contribuição no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que, “na área da educação, o conceito de mediação leva à expectativa de uma relação de reciprocidade entre o indivíduo e as possibilidades do conhecer, aprender” (ZANOLLA, 2012, p. 6).

A criança nasce com funções psicológicas elementares e com o aprendizado da cultura e as *experiências* adquiridas, essas funções acabam se tornando funções psicológicas superiores. A linguagem é o principal dispositivo de representação simbólica que os seres humanos possuem. A sua função preambular é a comunicação e a compreensão, que está diretamente ligada ao pensamento, permitindo a interação social. Para Vigotski a linguagem está associada à fala, inicialmente o desenvolvimento da linguagem ocorre com a finalidade da comunicação. Um exemplo típico é o choro dos bebês e também

os sons emitidos por animais, em ambos os casos o propósito é de comunicação, mesmo que de forma primitiva e sem elaboração conceitual.

Quando a criança começa a fazer associação da linguagem com o pensamento, essa linguagem começa a ficar mais elaborada, e isso ocorre por meio de processos mentais superiores, que a difere das outras espécies. Por exemplo, quando a criança chama um gato de “gato”, ela o agrupa na categoria dos gatos, que não é um cachorro, nem um rato. Na teoria de Vigotski o significado das palavras é uma concepção, que é um ato do pensamento, logo, o significado pode ser apontado como um fenômeno do pensamento. A relação entre pensamento e linguagem não eclode com a criança. Num primeiro momento do desenvolvimento, a linguagem é sua primeira função, e quando ela se une ao pensamento representa uma parte importante do funcionamento psicológico.

Nascemos num ambiente falante, a língua é externa ao indivíduo, sendo um processo que ocorre de fora para dentro, dessa forma, Vigotski chama de fala socializada, é a fala da criança para os outros e com os outros. Quando o pensamento e fala discursam num processo mental sem a necessidade de externar ou interagir com outras pessoas é quando o discurso interior se inicia, a criança começa a perceber o que acontece em sua volta e internaliza.

É na escola que a criança começa a participar do intercambio social, assim dá novos sentidos as palavras, e isso acontece através da intervenção do professor e das interações sociais com os colegas. Vigotski classifica a intervenção pedagógica como essencial na definição do desenvolvimento da criança, a relação de acertos e erros são indicativos dos conhecimentos que precisam ser trabalhados, sua teoria traz uma nova visão para ensino, pois aponta a educação sob um pilar em que o homem é visto como um ser holístico em processo de construção permanente.

Vigotski e a defectologia

Em várias obras de Vigotski, escritos e publicados nos anos de 1924, 1925 e 1927, pôde ser visto seu empenho em discutir o problema da educação de crianças com deficiência. A concepção da deficiência por Vigotski foi constituída com base no que era a defectologia soviética. Segundo Stetsenko e Selau (2018) o termo “defectologia” hoje é um termo desatualizado, não foi criado por Vigotski na época, mas ele o usou bastante, tanto na teoria quanto na prática, em uma ressignificação original. Muitos autores ainda usam esse termo para preservar a autenticidade das noções propostas por Vigotski, autores estes que trabalham com o referencial vigotskiano, e assim poder evitar possíveis erros conceituais.

Para Stetsenko e Selau (2018), a defectologia ajudou Vigotski obter dados que apoiaram suas concepções teóricas gerais, pois essas teorias foram elaboradas com a estrutura da educação especial. Vigotski salienta que a defectologia era considerada uma ciência menor na sociedade e que os problemas referentes à investigação da criança com deficiência eram tidos como quantitativos, sendo assim os métodos psicológicos buscavam uma concepção quantitativa originada do defeito, onde determinavam o

grau de capacidade mental, não se preocupavam e não consideravam a caracterização da origem, muito menos a estrutura interna da personalidade dessa criança.

O AEE

O AEE foi criado com intuito de organizar o ensino especial, tanto que é sustentado por diversos decretos e resoluções. A formação de professores para atuar nesse atendimento requer outra estrutura, estrutura esta voltada para o trabalho com a diversidade de alunos. Todos os alunos têm o direito de se matricular no ensino regular, os alunos que possuem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, além de estar matriculado no ensino regular tem o direito concomitantemente de frequentar o AEE no contraturno.

A legislação possibilita que as diretrizes de ensino assegurem as práticas de inclusão, enquanto dispositivo vigente, pois compreende o AEE como apoio à inclusão. A PNEPEI, de 2008, enfatiza que

o atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 15).

Os regulamentos legais para participar do AEE são formulados e reformulados com o intuito de garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular, assim como garantir a sua frequência no contraturno à escolarização. O Artigo 1º das Diretrizes Operacionais para o AEE, previstas na Resolução n.º 4 (BRASIL, 2009) especifica o público-alvo deste atendimento:

- I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;
- II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;
- III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, on-line).

O encaminhamento do aluno com deficiência para o AEE precisa ser feito pelo professor da sala regular, através de um relatório constará uma descrição detalhada de aspectos deste aluno, observados

O atendimento educacional especializado:
um complemento na formação dos alunos da educação especial

pelo próprio professor, tais como: linguagem, desenvolvimento cognitivo/aprendizagem, desenvolvimento psicomotor, sociabilidade/afetividade e meios sociais/família.

O Decreto n.º 7.611 (BRASIL, 2011), em seu artigo 2º, estabelece que o AEE deva estar voltado para a delimitação das barreiras impostas, dentro das escolas de educação básica relacionados à escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Para que se efetive de fato esse atendimento é necessário que o professor da sala regular, que está em contato direto com os alunos, encaminhe-os por meio do preenchimento de formulários para esse profissional habilitado. É preciso que haja articulação entre o docente da sala de aula e o docente da sala de recursos multifuncional.

Na sala multifuncional o aluno terá à disposição os recursos pedagógicos necessários, as estratégias e orientações devidas, concomitantes aos ensinamentos da sala regular. Essas estratégias para se alcançar bons resultados são evidenciadas na legislação, quando analisamos as atribuições do educador do AEE.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas inter setoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, on-line).

A legislação apresenta o AEE como um serviço de apoio à inclusão escolar, tendo que considerar as necessidades dos alunos de seu público-alvo, o professor do AEE deve produzir materiais didáticos e pedagógicos adequados e acessíveis para cada necessidade, ajudando os alunos a superarem seus desafios vividos no ensino regular comum e atingir os objetivos propostos no currículo da turma em que o aluno está inserido. A parceria estabelecida entre o profissional do AEE, o professor da sala regular e os demais profissionais da escola se faz fundamental. É de responsabilidade do professor do AEE orientar os demais professores, a família e os funcionários da escola sobre os recursos pedagógi-

cos utilizados e a acessibilidade desse aluno de forma a amplificar suas habilidades, estimulando sua participação e autonomia.

Considerações finais

Apoderando-se como base das concepções de Vigotski, acreditamos que a educação ao se estabilizar realmente, no que se refere a políticas públicas, propiciará mudanças que levem a todos ao rompimento da ideia de que o papel da escola é somente de acolhimento, no sentido de conviver, mas que possibilizem a educação condições para executar a sua função, a de autonomia no tocante ao ensino-aprendizagem.

Compete à escola, por meio do docente, efetivar mediações pedagógicas que favoreçam a desenvolvimento das funções complexas do pensamento de alunos com deficiência, e é nesse processo que a escola se torna a instituição especializada que servirá como apoio no processo de ensino-aprendizagem desse aluno, tendo como responsável todos aqueles que dela fazem parte.

Com esse artigo podemos concluir que o processo no AEE, por toda dificuldade que vem enfrentando, tem sua função dentro do ambiente escolar, no que se refere à inclusão. No entanto, é necessário que a sociedade e os poderes públicos conheçam a importância desse atendimento dentro do ambiente escolar e possam investir nesse serviço educativo especializado, crescendo e ampliando esse profissional e a sala de recurso onde trabalha. Com a fragilidade da saúde pública, as adversidades sociais e de certa forma mentais que a sociedade está passando acaba interferindo na oferta de um ensino de qualidade.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1989.

BRASIL. **Lei n.º 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1990.

BRASIL, **Ministério da Educação e do Desporto**. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 2**, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.

O atendimento educacional especializado:
um complemento na formação dos alunos da educação especial

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). **Inclusão: Revista da educação especial**, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan.-jun., 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 4**, de 05 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=112035> Acesso em: 21 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 13.146**, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 23 abr. 2021.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C. T.; MACHADO, R. A. **A escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 6 jan. 2021.

SANTOS, R. A.; MENDONÇA, S. R. D.; OLIVEIRA, M. A. C. Universitários cegos: a visão do aluno e a falta de visão do professor. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 4, p. 888-907, out.-dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/23185> Acesso em: 23 abr. 2021.

STETSENKO, A.; SELAU, B. A defectologia de Vygotsky. **Educação**, v. 41, n. 3, p. 315-324, set.-dez. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/issue/view/1282> Acesso em: 18 maio 2021.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira. Educação Especial**, v. 22, n. 4, p. 52-542, out.-dez., 2016. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005>

UNESCO. Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca. **Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 23 abr. 2021.

ZANOLLA, S. R. S. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 1, p. 5-14, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000100002>

AÇÕES AFIRMATIVAS NO INSTITUTO FÉDERAL DE SÃO PAULO: ANÁLISE DE FONTES DOCUMENTAIS

Angela Martins*

Resumo: O artigo apresenta e discute resultados de investigação maior que analisou ações e estratégias do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), com foco em diretrizes e fundamentos preconizados no escopo da política institucional, orientadores do processo de implementação de suas políticas afirmativas. Trata-se de pesquisa qualitativa, realizada por meio do levantamento e sistematização de documentos legais e normativos que regulamentam os Núcleos de Ações Afirmativas, utilizando-se de pesquisa bibliográfica e de fontes primárias, o que viabilizou a construção de um *corpus* significativo de análise. Após o trabalho de levantamento, sistematização e leitura preliminar de cada documento, foram reunidas todas as partes das fontes oficiais, procedendo-se à desconstrução e reconstrução dos dados para elaborar interpretações. O texto contextualiza, inicialmente, a criação do IFSP no escopo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e realiza apontamentos sobre o conceito, objetivos e contexto em que são produzidas as políticas de ações afirmativas e ações inclusivas no país, no intuito de estabelecer diálogo entre as fontes oficiais e a literatura que examina o tema em pauta. Na sequência, apresenta e analisa os documentos e, por fim, apresenta alguns subsídios com o objetivo de contribuir para a ampliação do debate em torno do tema, e da melhoria na qualidade das relações de convivência na instituição.

Palavras-chave: Ações afirmativas; Instituto Federal de São Paulo; Política Educacional; Fontes Documentais.

AFFIRMATIVE ACTIONS AT THE FEDERAL INSTITUTE OF SÃO PAULO: ANALYSIS OF DOCUMENTARY SOURCES

Abstract: The article presents and discusses results of a larger investigation that analyzed actions and strategies of the Federal Institute of São Paulo (IFSP), focusing on guidelines and foundations recommended in the scope of institutional policy, guiding the process of implementing its affirmative policies. It is a qualitative research, carried out through the survey and systematization of legal and normative documents that regulate the Affirmative Action Centers, using bibliographic research and primary sources, which enabled the construction of a significant analysis corpus. After the survey, systematization and preliminary reading of each document, all parts of the official sources were gathered, proceeding to the deconstruction and reconstruction of the data to elaborate interpretations. The text contextualizes, initially, the creation of the IFSP within the scope of the Federal Network of Professional and Technological Education in Brazil and makes notes on the concept, objectives and context in which affirmative action policies and inclusive actions

*** Autora correspondente**

Pós-doutora no Instituto de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Lisboa. Docente na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo Brasil, e Pesquisadora na Fundação Carlos Chagas. E-mail: ange.martins@uol.com.br

Submissão: 30/10/2021

Aceite: 14/11/2021

Como citar:

MARTINS, A. Ações afirmativas no Instituto Federal de São Paulo: Análise de fontes documentais. **Docent Discunt**, v. 2, n. 2, p. 90-105, 2021. <https://doi.org/10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v2.n2.p90-105>

are produced in the country, in order to establish a dialogue between official sources and the literature that examines the topic at hand. In the sequence, he presents and analyzes the documents and, finally, presents some subsidies in order to contribute to the expansion of the debate around the theme, and to the improvement in the quality of coexistence relations in the institution.

Keywords: Affirmative actions; Federal Institute of São Paulo; educational policy; documentary sources.

Ações afirmativas foram implementadas na década de 1960 nos Estados Unidos, inicialmente concebidas para solucionar a marginalização social e econômica da população negra na sociedade americana e, posteriormente, estendidas às mulheres, aos índios e aos deficientes físicos¹. Além da garantia das leis antissegregacionistas que combatiam a discriminação, instituíam direitos políticos e incentivavam as empresas para a igualdade de oportunidades voltadas às minorias. Em outros termos, vários programas de ações afirmativas foram adotados por universidades americanas com a finalidade de inclusão das minorias (MOEHLECKE, 2002).

De acordo com Gomes (2001), o postulado da neutralidade estatal advém do ideário liberal derivado das ideias iluministas que balizaram as revoluções políticas do século 18 e que lograram êxito no mundo ocidental. A introdução, nos textos constitucionais, de princípios e regras asseguradoras da igualdade formal perante a lei, seria suficiente para garantir a todos - independentemente de raça, credo, gênero ou origem nacional - o acesso igualitário ao bem-estar individual e coletivo. Sobre o abandono dessa tradicional postura neutra do Estado, o autor esclarece que

a introdução das políticas de ação afirmativa, criação pioneira do Direito dos EUA, representou, em essência, a mudança de postura do Estado, que, em nome de uma suposta neutralidade, aplicava suas políticas governamentais indistintamente, ignorando a importância de fatores como sexo, raça, cor, origem nacional (GOMES, 2001, p. 134).

Nessa mudança de perspectiva, o Estado passa a atuar ativamente na busca pela concretização da igualdade anunciada constitucionalmente. Inicialmente, a constituição do princípio de igualdade perante a lei tinha a finalidade de abolir privilégios e distinções baseadas na linhagem e na rígida hierarquização social por classes, e servia como garantia da concretização da liberdade. Para os teóricos da escola liberal, bastaria a inclusão da igualdade no rol de direitos fundamentais para tê-la efetivamente assegurada no sistema constitucional. Contudo, a história demonstrou que “a igualdade de direitos não era, por si só, suficiente para tornar acessíveis a quem era socialmente desfavorecido, as oportunidades de que gozavam os indivíduos socialmente privilegiados” (GOMES, 2001, p. 130).

Nesse contexto, as políticas de ações afirmativas são mecanismos necessários para a promoção da igualdade de oportunidades e não podem ser entendidas como tema pertinente a um determinado

¹ Por se tratar de análise de fontes documentais, o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo está disponibilizado no site do MEC, e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/acoes-e-programas/11-reitoria/menu-de-3-nivel/402-portarias>. Ver referências bibliográficas do artigo, com os respectivos endereços.

grupo social, considerando que configuram mecanismos de consolidação da justiça social e mitigação das desigualdades econômicas e sociais. Trata-se da mudança de mentalidade e atitude da sociedade historicamente pautada pela supremacia masculina heterossexual e branca, que precisará se acostumar com a convivência harmônica entre negros, velhos, mulheres, LGBTQIAP+, deficientes, indígenas e outros grupos, sem julgá-los por inferioridade relativa às características genéticas ou de orientação sexual.

Embora no Brasil o debate sobre as ações afirmativas tenha se destacado na primeira década do século 21, quando passou a contemplar o acesso da comunidade negra ao ensino superior, a literatura explicita que essas ações não se restringem a cotas nas universidades, mas visam a assegurar o combate à discriminação não somente racial, como também de gênero, por deficiência física e de nacionalidade.

No início dos anos 2000, as discussões em favor das ações afirmativas, inspiradas nas lutas e conquistas dos movimentos pelos direitos civis dos negros norte-americanos, ganharam destaque midiático e nos ambientes acadêmicos, configurando-se como demanda política em diferentes agendas de governo, materializadas em ações e intervenções (STROISCH, 2012). A autora acrescenta que na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, conhecida como Conferência de Durban, ocorrida em 2001, os países participantes adotaram uma agenda propositiva comum de combate à discriminação e à intolerância. Na visão da autora, esse fato também acelerou o processo de adoção das políticas de ações afirmativas no Brasil. A partir daí, setores do governo federal, alguns governos estaduais e municipais lançaram publicamente programas e/ou projetos de lei, especificamente destinados a beneficiar os afrodescendentes brasileiros, as mulheres e portadores de necessidades especiais.

Ainda em relação ao ensino superior, Stroisch (2012) relata que o Estado do Rio de Janeiro aprovou a Lei n.º 3.708, de 09 de novembro de 2001, implementando ações afirmativas por cotas raciais nas universidades estaduais do Rio de Janeiro. Na sequência, outras universidades efetivaram a reserva de vagas para negros, como a Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e a Universidade de Brasília (UnB) - primeira Universidade Federal a adotar as cotas raciais em seus processos seletivos de graduação -, aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe), no dia 06 de junho de 2003. Em junho de 2004, o Ministério da Educação (MEC) criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), posteriormente reestruturada passando a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), com o intuito de articular, entre outras questões, o tema da diversidade nas políticas educacionais (STROISCH, 2012).

A partir dessas premissas, a pesquisa ora apresentada identificou, sistematizou e analisou diretrizes e fundamentos que orientam as políticas afirmativas do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), no intuito de contribuir para a ampliação da discussão e a melhoria na qualidade das relações de convivência na instituição.

Metodologia

O estudo bibliográfico centrado no tema da educação profissional e tecnológica e nas políticas de ações afirmativas, possibilitou embasamento teórico e a interlocução entre estudos realizados e as fontes documentais, viabilizando o (re)conhecimento da relevância das políticas afirmativas no âmbito do IFSP. De acordo com Gil (2002, p. 45), “a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto”, já a pesquisa documental “[...] vale-se de matérias que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa”.

Antes da apresentação dos elementos utilizados na pesquisa de fontes documentais, considera-se pertinente discutir mudanças na perspectiva do que, atualmente, pode ser considerado documento, tendência denominada como *revolução documental*. Para Cellard (2012), no campo das ciências sociais, inicialmente, a noção de documento era restrita e aplicava-se apenas aos documentos textuais e, particularmente aos arquivos oficiais. No entanto, o movimento conhecido como *Escola dos Annales* influenciou a reconsideração do sentido de documento, para contá-lo por meio de uma abordagem ampla. O autor pondera que para além do que está *escrito*, nessa concepção, todo e qualquer tipo de testemunho registrado constitui documentação que pode ser aproveitada.

A partir desse entendimento, a pesquisa documental pode assumir cada vez mais prestígio nos estudos sociais, principalmente se levarmos em conta a velocidade na produção e circulação de dados, a diversificação das plataformas de registro e as amplas possibilidades de acesso aos diversos formatos de documentos na era da informação. Não somente os textos, como também fotos, vídeos, bancos de dados e múltiplos documentos de origem pública ou privada se apresentam cada vez mais abundantes e de acesso facilitado aos pesquisadores, matéria-prima a ser examinada sob diversos enfoques teóricos.

Nessa perspectiva, o estudo valeu-se de documentos públicos, que podem ser acessados em sites. Cellard (2012) revela que tanto os documentos públicos quanto privados podem ser classificados quanto à sua natureza, arquivados ou não arquivados. Os documentos públicos arquivados são geralmente numerosos, classificáveis e complexos; já os documentos públicos não arquivados incluem documentos distribuídos livremente, como jornais, periódicos, publicidades. O autor afirma que para a construção de um *corpus* satisfatório, o pesquisador deve esgotar todas as pistas capazes de fornecer informações relevantes. Enfatiza, ainda, a importância da realização de um inventário exaustivo e uma seleção rigorosa da informação disponível nos depósitos de arquivos ou fontes potenciais de investigação, procedimento que requer um esforço inventivo do pesquisador na localização dos textos pertinentes ao problema de pesquisa, avaliando sua credibilidade e representatividade.

Além da ampliação da concepção do que pode ser elencado como fonte documental, destaca-se uma mudança também no tratamento metodológico dadas as fontes investigadas. Partimos do pressuposto de que os processos de associar e relacionar são fundamentais para a consolidação desse novo

paradigma. Assim, o ponto de partida são os questionamentos elaborados ao conjunto de documentos pesquisados, à luz da teoria que embasa o problema que conduz a respostas consistentes. Na mesma direção, Evangelista (2012, p. 62) afirma que: “A riqueza de uma pesquisa é dada não apenas pela quantidade de fontes, mas pela amplitude do diálogo que o sujeito é capaz de produzir entre diferentes fontes e delas com a história, com a realidade”.

Nessa perspectiva, após o trabalho do levantamento e da leitura preliminar, foram reunidas todas as partes das fontes documentais para fornecer interpretações, procedendo-se à desconstrução e reconstrução dos dados. A análise documental e sistemática abordou a Resolução n.º 137 (IFSP, 2014b), que estruturou o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE); a Portaria n.º 2.587 (IFSP, 2015), que criou o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI); a Portaria n.º 1.861 (IFSP, 2016), que estruturou o Núcleo de Estudos sobre Gênero e Sexualidade (NUGS), fontes oficiais que compõem a política de Ações Afirmativas do IFSP.

Na sequência, apresenta-se breve painel das diretrizes legais que estruturaram a Rede Federal de Educação Tecnológica no Brasil, a partir de 2004.

Estruturação da rede federal de educação tecnológica

Em 2004, durante o primeiro governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006), as políticas públicas para a educação profissional e tecnológica ganharam novos contornos. Primeiro com a revogação do Decreto n.º 2.208 (BRASIL, 1997), que separava o ensino médio da educação profissional, sendo substituído pelo Decreto n.º 5.154 (BRASIL, 2004), que em seu artigo 4º, instituiu o ensino integrado. Segundo, com a alteração do § 5º do art. 3º da Lei n.º 8.948 (BRASIL, 1994). Essa lei determinava que a expansão do sistema federal de educação tecnológica *somente* poderia ocorrer, por meio de parceria entre Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, responsáveis tanto pela manutenção, quanto pela gestão das unidades de ensino criadas. Com a implementação da Lei n.º 11.195 (BRASIL, 2005), o referido artigo foi alterado, e a partir da nova redação, essa determinação foi modificada para *preferencialmente*, por meio dessas parcerias (MARQUES, 2018).

Essa mesma lei possibilitou a execução do Plano de Expansão da Rede Federal que, de acordo com a fonte documental, seria estabelecido em três fases: fase I - de 2005 a 2007, com o objetivo de implantar escolas federais de formação profissional e tecnológica em estados onde não houvesse essas instituições de ensino, assim como outras em municípios afastados da região urbana, implementando cursos articulados às potencialidades locais de geração de trabalho; fase II – de 2007 a 2010, com o objetivo de estruturar uma escola técnica em cada cidade polo do país; fase III – de 2011 a 2016, no intuito de consolidar a expansão. Em julho de 2008, o governo encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei n.º 3.775, com a proposição de reestruturar a Rede Federal, incluindo a criação dos Institutos Federais

de Educação. Sendo do interesse do governo a expansão do sistema federal de educação tecnológica, o referido projeto foi aprovado em dezembro do mesmo ano, reconfigurando, mais uma vez, o cenário da educação profissional no país (MARQUES, 2018; PAIVA, 2015).

Assim, por meio da Lei n.º 11.892 (BRASIL, 2008), foi instituída a Rede Federal de Educação Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e criados 38 Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, distribuídos em 27 estados da federação, com a seguinte configuração: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Centros Federais de Educação Tecnológica; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Colégio Pedro II.

Especificamente, os Institutos Federais foram estruturados como instituições pluricurriculares e multicâmpus, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, ou seja, passaram a ter um desenho curricular verticalizado que compreende a oferta do ensino básico, técnico, tecnológico, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação *lato e stricto sensu*, possibilitando a construção de itinerários formativos entre os diferentes cursos e níveis de formação (MARQUES, 2018; PACHECO, 2010). De acordo com Silva (2018, p. 6): “os IF, em sua nova *institucionalidade*, são apresentados como detentores de muitas vantagens e com a possibilidade de atender a alguns problemas da sociedade brasileira”.

Ações afirmativas no Instituto Federal de São Paulo: fontes documentais

Como todos os Institutos Federais, com a promulgação da Lei n.º 11.892 (BRASIL, 2008), o IFSP passou a ter autonomia administrativa, financeira e didático-pedagógica. Em cumprimento a essa legislação, destina metade das vagas para os cursos técnicos e, no mínimo, 20% das vagas para a formação de professores, sobretudo em licenciaturas nas áreas de matemática e ciências. A instituição é organizada em estrutura multicâmpus, tendo como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior, como órgão executivo a Reitoria, composta por um Reitor e cinco pró-reitores que conjuntamente administram, coordenam e supervisionam todas as atividades da autarquia, considerando o tripé ensino, pesquisa e extensão (IFSP, 2019)².

No Estado de São Paulo, o Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023), do IFSP tem como missão institucional: “Ofertar educação profissional, científica e tecnológica orientada por uma práxis educativa que efetive a formação integral e contribua para a inclusão social, o desenvolvimento regional, a produção e a socialização do conhecimento”; e como valores: “Democracia, direitos humanos, ética, excelência, gestão participativa, identidade institucional, inclusão social, inovação, respeito à diversi-

² Conforme explicita Marques (2018), o IFSP determinou que a palavra câmpus deve ser utilizada tanto no plural, quanto no singular e que deve ser maiúscula ao preceder nome próprio, portanto, no plural não será utilizado o termo campi.

dade, soberania nacional, sustentabilidade e transparência”, o que demonstra alinhamento à formação humana e profissional qualificada (IFSP, 2019, p. 144).

Embora os três documentos - Resolução n.º 137, de 04 de novembro de 2014 (NAPNE), as Portarias n.º 2.587, de 28 de julho de 2015 (NEABI) e n.º 1.861, de 06 de maio de 2016 (NUGS) -, tratem da aprovação do Regimento Interno de seus núcleos, há uma diferenciação importante a ser colocada em relação ao ato administrativo que os originou.

O regulamento do NAPNE foi aprovado em reunião do Conselho Superior e por isso apresenta-se como uma Resolução. Os outros dois núcleos tiveram sua aprovação por meio de Portaria expedida pelo Reitor. O artigo 4º do Regimento Geral do IFSP, aprovado pela Resolução n.º 871, de 04 de junho de 2013 e alterado pela Resolução n.º 7, de 04 de fevereiro de 2014, determina que os atos administrativos do IFSP obedecerão à forma de resolução, parecer, portaria, instrução normativa e comunicados.

Todos os documentos foram publicados com uma folha de rosto identificando o ato administrativo que os oficializou, finalizada com a assinatura do Reitor, amparando-os com legalidade e autenticidade. A lógica interna também se assemelha. Todos os documentos começam definindo seu âmbito de atuação, objetivos, concepções, atividades e justificativas legais para sua instauração. Posteriormente, explicitam a estrutura organizacional, definindo a forma de seleção dos membros/componentes e as responsabilidades de seus representantes ou coordenadores, vice-coordenadores e secretários.

Para a organização da análise dos documentos, optou-se por separar a primeira da segunda parte, embora não haja essa distinção nos documentos, pois, na visão de Cellard “[...] o pesquisador desconstrói, tritura seu material à vontade; depois, procede a uma reconstrução, com vista a responder o seu questionamento” (2012, p. 304). Essa sistemática nos permitiu destacar conceitos, termos e palavras-chave contidos no *corpus* documental e utilizar um aplicativo que configura um gráfico de repetição de palavras em um texto. Essa imagem nos auxiliou na interpretação e compreensão dos elementos textuais.

Sobre o NAPNE

Durante o período de 2000 a 2011, a Secretaria de Educação Tecnológica e Profissional SETEC/MEC desenvolveu atividades voltadas para a inclusão escolar por meio da Ação TEC NEP. Uma dessas ações foi a implantação dos NAPNE em todos os Câmpus da Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológico. Em 2011, apesar do êxito em muitas dessas atividades, houve a interrupção das ações devido ao fim da Coordenação de EPT Inclusiva, na SETEC. Embora posteriormente houvesse a tentativa de continuidade das atividades, a proposta inicial foi descontextualizada (NASCIMENTO; FLORINDO; SILVA, 2013).

Após cerca de três anos da publicação do regulamento, houve a publicação da Instrução Normativa PRE/IFSP n.º 001, de 20 de março de 2017, que estabelece orientações específicas para os servidores que compõem a equipe do NAPNE, na identificação e acompanhamento do estudante com necessida-

des educacionais específicas, além de informações importantes sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Regime de Exercícios Domiciliares (RED).

As ações inclusivas que constam no documento oficial confirmam o foco do atendimento ao público-alvo das ações inclusivas do NAPNE: estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação. A Resolução n.º 137, dedica os artigos 7º ao 9º para a definição semântica e normativa do público destinatário da política:

Art. 7º. Definem-se como pessoas com deficiências aquelas que têm impedimentos permanentes, de longo prazo, temporários ou intermitentes de natureza física, intelectual/cognitiva ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas, de acordo com o Decreto Legislativo nº 189/08 e com o Decreto nº 6.949/09.

Art. 8º. A Lei nº 12.764/12 define o Transtorno do Espectro Autista como deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; e falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento.

Art. 9º. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse, descrito na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do MEC (IFSP, 2014b, p. 3).

A fonte documental assinala ainda que, parte da literatura define a deficiência evocando a ideia de falta de condições de acessibilidade e igualdade de condições, contrariando a ideia de incapacidade própria do sujeito. Estudos apontam que, no que tange à questão da inclusão escolar, a violência se caracteriza em geral pelo silêncio. A exclusão das pessoas com deficiência é pautada em discursos de negação da violência e preconceitos engendrados na escola, e deslocam os problemas para questões pedagógicas, como material e formação do professor, desresponsabilizando os atores escolares da reprodução de preconceitos e violência simbólica vivenciados por esse público (UFMT, 2018).

As atividades, competências e ações inclusivas propostas pelo núcleo corroboram a necessidade de superação de preconceitos engendrados na sociedade, e que comumente permeiam as relações escolares. A análise do documento remete à discussão elaborada por outras pesquisas, que assinalam a necessidade de construção de novas dinâmicas de interação, para a superação de concepções associadas à dificuldade de se lidar com aqueles tidos como “diferentes da norma”. A ênfase no rendimento acadêmico padronizado por um nivelamento ou um enquadramento à norma, que exclui as individualidades, produz o fracasso escolar e, ao mesmo tempo, o fracasso social. Consequentemente, os preconceitos, quando presentes na escola, interferem negativamente impedindo o desenvolvimento da potencialidade de todos os indivíduos na apropriação dos conteúdos curriculares (FERNÁNDEZ, 2005; UFMT, 2018).

Na concepção de Rosângela Gavioli Prieto - em entrevista concedida à Revista @Olhares - se as políticas públicas de educação não considerarem as especificidades de pessoas com deficiência, “representa negligenciar um direito que já está na lei” (2015, p. 224). A autora afirma que quando se desconsidera “a necessidade de intervenções específicas, contribui-se com a legitimação da ideia de que a matrícula na classe comum significa cumprimento do direito à educação [...]” corroborando a “justificativa para não promover condições necessárias à sua aprendizagem (p. 222)”. Aponta, ainda, a necessidade de um projeto para a “formação de professores em educação especial” (p. 225), condição *sine qua non* para a qualificação do trabalho docente com pessoas com deficiência.

Sobre o NEABI

O NEABI teve seu lançamento em cerimônia realizada no auditório da Câmara Municipal de São Paulo no dia 24 de agosto de 2015. Nessa ocasião, foram diplomados os primeiros membros que compoariam o núcleo, que tem como objetivo desenvolver atividades educativas de ensino, pesquisa e extensão ligadas às questões étnico-raciais. O núcleo visa a inserção da temática do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em ações trans e interdisciplinares, voltadas a uma educação pluricultural e pluriétnica, conforme preconiza a Portaria n.º 2.587 (IFSP, 2015).

O contexto para o lançamento do núcleo ocorreu três anos após a promulgação da Lei n.º 12.711 (BRASIL, 2012), conhecida como Lei de Cotas. A partir da promulgação dessa lei, no mínimo 50% das vagas das instituições federais de ensino superior e técnico ficam reservadas para estudantes de escolas públicas. Dentre essas vagas, ainda ficam reservadas aos candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à presença desses grupos na população total da unidade da Federação onde fica a instituição (BRASIL, 2012).

Embora tenha partido de uma iniciativa da pró-reitoria de Extensão, o artigo 5º do Regulamento Interno amplia o nível de atuação, apontando que o núcleo seria estruturado para desenvolver ações educativas de ensino, pesquisa e extensão ligada às questões étnico-raciais, na mesma direção de diretrizes adotadas por outras instituições, conforme aponta Silva (2018). Após a criação do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) na Universidade Federal da Bahia (UFBA), outras instituições educativas criaram órgãos semelhantes. A autora ainda destaca que

atualmente a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) é responsável pelo Consórcio de NEABs e NEABIs (CONEABIS). De acordo com o site institucional da ABPN a rede nacional de NEABs e a ABPN sugeriram da mesma conjuntura histórica, a saber, a ampliação do número de acadêmicos e acadêmicas de origem africana, oriundos do Movimento Negro e que se qualificaram nas décadas de 1980 e 1990 (p. 140).

Os conceitos-chave frequentes no *corpus* do regulamento interno do NEABI, sugerem que a instituição empreendeu esforços para regulamentar o respeito à diversidade e à valorização da educa-

ção pluricultural e pluriétnica. O documento destaca como finalidade do núcleo a implementação e o acompanhamento da inclusão da Lei n.º 11.645 (BRASIL, 2008), que inclui a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Portanto, as ações do NEABI visam a “inserir a temática do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em ações trans e interdisciplinares, que direcionem para uma educação e vivências pluricultural e pluriétnica” (IFSP, 2015). Essa finalidade é colocada também como um objetivo expresso entre outros treze descritos no artigo 4º.

Quanto à descrição dos objetivos, a fonte documental destaca a intenção da promoção de capacitação voltada à temática afro-brasileira e indígena para a comunidade escolar interna e externa do IFSP. Conforme descrito no documento, a oferta da capacitação poderá ocorrer por meio de variados eventos científicos, oficinas, cursos, exposição de trabalhos e de atividades artístico-culturais, entre outras atividades de extensão.

Dessa forma, identifica-se que um dos objetivos do NEABI - propor ações para o conhecimento do perfil da comunidade interna e externa do câmpus no que diz respeito aos aspectos étnico-raciais - balizará o desenvolvimento de formações mais assertivas para a comunidade acadêmica. Outro ponto de destaque, é o objetivo de implantar um fórum permanente de reflexão antirracista que atue em conjunto com órgãos do poder público, para promover a Igualdade racial.

No que se refere às atividades de pesquisa, os objetivos declarados na fonte documental enfatizam a necessidade do estímulo ao desenvolvimento de conteúdos curriculares com abordagens multi e interdisciplinares de forma contínua; a socialização dos resultados de pesquisa em publicações científicas e junto à comunidade externa; e o apoio à divulgação da produção bibliográfica brasileira e outros materiais como mapas da diáspora africana, da África, de quilombos brasileiros e fotografias de territórios negros urbanos e rurais e territórios indígenas. Essas atividades de pesquisa, conforme explicita o documento, deverão contemplar ao menos um dos seguintes eixos temáticos referentes à questão étnico-racial: educação; saúde e etnobiologia; história e memória das populações negras e indígenas; artes, cultura e religiosidades; territorialidade; racismo e antirracismo; relações de gênero, raça e classe; etnomatemática.

Para implementação de atividades de ensino, o núcleo propõe a colaboração em ações que aumentem o acervo bibliográfico relacionado à educação pluriétnica da Instituição, e a avaliação dos livros didáticos adotados para os cursos técnicos integrados, no que tange à promoção da igualdade étnico-racial. O texto também menciona que pretende subsidiar os câmpus na interlocução com os órgãos federais, estaduais e municipais no acompanhamento e avaliação da implementação de políticas públicas de diversidade cultural, porém sem nenhum detalhamento.

O último objetivo apontado no documento, refere que o NEABI irá viabilizar a criação de grupos de convivência da cultura afro-brasileira e indígena com os alunos de todos os câmpus. A proposição para que ocorram grupos de convivência da cultura afro-brasileira e indígena nos diferentes câmpus

ganha destaque ao se compreender que, embora os participantes possam ter objetivos mútuos, eles não se tornam iguais aos outros membros, pois um grupo é construído no campo da heterogeneidade, das diferenças entre cada participante e na constância da presença de seus elementos, da rotina e de suas atividades, na mesma direção concebida por Pichón-Rivière (1994). Em sua concepção, um grupo operativo é centrado na tarefa de dominar o problema e dar a ele uma solução de forma essencialmente colaborativa.

Sobre o NUGS

No dia 09 de maio de 2014, a pró-reitoria de Extensão do IFSP promoveu o primeiro Seminário do IFSP sobre Diversidade Cultural e Educação. O evento contou em sua programação com uma mesa redonda intitulada: Sexualidades, Educação em Sexualidade e Direitos Humanos. O evento simbolizou o início do compromisso público do IFSP com a promoção da diversidade étnico-racial e de gênero, sinalizando a necessidade da construção de uma política de valorização da diversidade na instituição (IFSP, 2014a). O escopo legal que abriga a criação do NUGS é citado no seu regulamento interno, no artigo 3º.

Na análise do documento, ganham relevância as palavras gênero, sexualidade e diversidade, seguidas de outras palavras que expressam valores fundamentais para o convívio social: respeito, igualdade e equidade, demarcando o propósito da busca pela equidade e a igualdade entre os gêneros, o combate à violência e discriminação LGBTQIAP+ e a valorização da diversidade.

Os objetivos do NUGS receberam uma divisão, conforme a compreensão de sua intencionalidade, a saber: a promoção de valores, o estímulo à ciência e o acompanhamento de políticas. Quanto à promoção de valores, a fonte documental afirma promover ações que busquem uma educação inclusiva, com equidade e igualdade entre os gêneros, o respeito à orientação sexual e à diversidade. A expressão por meio da norma (regulamento interno) de valores explícitos da instituição frente às questões de gênero e sexualidade, colaboram para a composição de um clima favorável no ambiente escolar.

Dentre os objetivos explicitados no documento, destaca-se o estímulo ao estudo e à produção científica; o incentivo à participação das mulheres nas ciências e carreiras acadêmicas e a colaboração para o aumento do acervo bibliográfico do IFSP ligado à temática, corroborando dados de pesquisa coordenada pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)³, que levantou estudos e trabalhos sobre o tema “Violência e preconceitos na escola” no período de 1996 a 2012, totalizando 1358 produções. Dessas, apenas 10,7% trataram da temática Diversidade Sexual e Gênero, apontando uma quantidade insuficiente de estudos que abordam a temática em comparação com os demais estudos. O estudo demonstrou que certas temáticas, especialmente ligadas à questão racial, de gênero e orientação sexual,

³ A pesquisa de abrangência nacional foi desenvolvida entre 2013 e 2015 pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), a Associação Brasileira de Ensino em Psicologia (Abep), a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee), a Federação Nacional dos Psicólogos (Fenapsi), em parceria com 10 universidades federais, coordenada pela UFMT e apresentada ao Ministério da Educação.

são silenciadas na escola e também recebem menor atenção no contexto acadêmico, se comparadas a outras questões que envolvem a escola. Portanto, o incentivo à produção científica na temática do núcleo é uma das possibilidades de prevenção da violência gerada pelo preconceito heteronormativo que nega as possibilidades identitárias.

Por fim, os objetivos expressam o intuito do núcleo em desenvolver ações de acompanhamento do cumprimento legal da garantia de direito à vivência de identidades de gênero e de sexualidades diversas; da garantia de permanência escolar de estudantes que sofrem algum tipo de discriminação relacionado à identidade de gênero ou orientação sexual e atuação junto ao poder público para a efetivação de políticas de promoção da diversidade e da equidade de gênero.

Outras ações dizem respeito à criação de campanhas permanentes e outras formas de esclarecimento e conscientização sobre as diversas formas de violências decorrentes das diversidades de gênero e sexualidades, além do esclarecimento sobre os meios e canais efetivos de denúncias dentro e fora do IFSP; o levantamento junto à Ouvidoria do IFSP de denúncias e proposição de ações para saná-las; além de subsidiar todos os câmpus em parcerias com órgãos públicos, ONGs e sociedade civil no acompanhamento e implementação de políticas públicas promotoras da igualdade de gênero e diversidade.

Possíveis considerações

As ações afirmativas visam a assegurar o combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de outras minorias à margem da efetiva participação cidadã. A análise encetada permite afirmar que os regulamentos dos núcleos que compõem as Políticas de Ações Afirmativas do IFSP, colaboram para a ampliação do entendimento das políticas afirmativas no campo educacional, uma vez que esses núcleos têm como metas a valorização das diversidades e a garantia do princípio de igualdade no contexto institucional.

Conforme exposto anteriormente, as políticas de ações afirmativas objetivam a transformação do comportamento e da mentalidade coletiva consoante com a ideia de supremacia de determinado padrão hegemônico, seja ele físico, de raça ou gênero. Essas noções foram cristalizadas em nossa cultura e encontram na sociedade resistência para sua extinção. O ambiente escolar é capaz de construir novas dinâmicas de interação, mas também reproduz as que permeiam a sociedade, como as diversas formas de discriminação.

A análise documental realizada permitiu a sistematização e discussão dos regulamentos dos núcleos, com vistas a contribuir para ampliar a reflexão sobre as Políticas de Ações Afirmativas no âmbito do IFSP, e das demais instituições educativas. Contudo, é preciso destacar que, a partir de 2019, o cenário favorável para implementação de ações afirmativas vem sofrendo retrocessos inaceitáveis no campo democrático. O processo de desintegração do amplo escopo legal e normativo - que sustentou nas últimas décadas o avanço na conquista de direitos fundamentais para o exercício pleno da cidadania - deve ser

superado por meio da retomada da mobilização dos setores que, historicamente, lutaram pela consolidação das instituições que ancoram a frágil democracia brasileira.

Nessa direção, considera-se que, além da manutenção dos objetivos e atividades expressas em fontes documentais - regulamentadas no período democrático que perdurou de meados da década de 1990 até 2019 -, outros elementos podem colaborar para o aprimoramento da política de ações afirmativas no âmbito do IFSP, e estimular a discussão no cenário social de questões a serem aprofundadas em estudos que tragam avanços nesse debate.

Alcance dos núcleos

Considerando a ampliação da oferta de atendimento, o NEABI e o NUGS deveriam ser descentralizados, seguindo o modelo do NAPNE, instaurado em cada Câmpus do IFSP, ainda que mantenham uma instância centralizada - de função propositiva, consultiva e orientadora. Recorde-se que o NAPNE conta com a Coordenadoria de Ações Inclusivas vinculada à pró-reitoria de Ensino. Ademais, as atividades desenvolvidas pelo NEABI e pelo NUGS ultrapassam a dimensão de um núcleo de estudos, tendo em vista que são responsáveis pela implementação e monitoramento de todas as ações no âmbito institucional, extrapolando atribuições conferidas a um espaço de discussão.

Nessa direção, sua regulamentação poderia incorporar funções de intervenção para aprimoramento das relações de convivência na instituição. Os núcleos deveriam considerar, ainda, o perfil dos estudantes de todos os câmpus, convidando-os a responder, voluntariamente, perguntas sobre os aspectos étnico-raciais, de gênero, sexualidade, assim como expectativas educacionais, de maneira sigilosa, logo na efetivação de matrícula e rematrícula.

Agentes implementadores das políticas

O IFSP poderia mobilizar agentes que implementam as políticas de ações afirmativas, quer sejam os membros dos núcleos ou os demais servidores do IFSP, por meio de ações como reuniões, seminários, produção e distribuição de materiais sobre os temas, pois essa dinâmica seria um estímulo à ampliação dessas ações. A implementação das políticas também deve considerar os arranjos institucionais próprios de cada câmpus, suas particularidades, seu contexto social, o perfil dos estudantes, expectativas e padrões de comportamento dos atores que compõem a comunidade local.

Sugere-se, assim, a instauração de uma política de formação continuada voltada para as temáticas das ações afirmativas, utilizando plataformas do ensino a distância para o oferecimento de cursos aos docentes e técnicos administrativos. Na mesma direção, seria relevante estimular docentes para desenvolver projetos de extensão sobre as temáticas específicas, envolvendo estudantes por meio de bolsas de estágio ou bolsas de monitoria, por exemplo.

Potência dos grupos de estudantes

Uma forma de promover a autonomia e vivência da cidadania é o empoderamento estudantil. Envolver os estudantes nas decisões dos núcleos e abrir espaço de diálogo para que se expressem a respeito da política são ações que permitiriam à instituição (re)conhecer os anseios próprios daqueles a quem se destinam as políticas. A potência dos grupos também pode ser estimulada por meio de atividades lúdicas, esportivas e outras que se aproximem da cultura juvenil e valorizem a diversidade. Alguns exemplos são campeonatos de modalidades esportivas adaptadas para pessoas com deficiência; capoeira; jogos e brincadeiras afro-indígenas; oficinas de dança e musicalização afro-indígenas; clube do livro; saraus literários temáticos, entre outras.

Ampliação das informações sobre os núcleos

A utilização das mídias sociais pode ser uma importante ferramenta para dialogar com a comunidade do IFSP sobre as ações desenvolvidas pelos núcleos, além de divulgar eventos, conteúdos e informações importantes de maneira mais dinâmica, atualizada e sincronizada. Nessa direção, as ferramentas tecnológicas podem ser utilizadas para ampliar os fóruns de debates sobre as temáticas e conectar pessoas de maneira irrestrita visando ao fortalecimento das políticas.

Por fim, o estudo empreendido não esgota a discussão, ao contrário, suscita o interesse pela exploração de outras questões: apreender a percepção dos profissionais e estudantes acerca da implementação das políticas de ações afirmativas; realizar estudos sobre o acesso, permanência e êxito dos estudantes que compõem o público-alvo das Políticas de Ações Afirmativas no IFSP.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei n.º 8.948, de 08 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm Acesso em: 16 out. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a lei n.º 9.394/96, modificada pela lei n.º 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira e indígena". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm Acesso em: 08 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/decretos/Decreto_5154-2004.pdf Acesso em: 16 out. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 11.195**, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei n.º 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11195.htm Acesso em: 08 nov. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm Acesso em: 13 de novembro de 2016.

BRASIL. **Decreto 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Art. 39 a 42 da Lei n.º. 9394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm Acesso em: 15 out. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm Acesso em: 13 mar. 2020.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. v. 1, p. 52-71.

FERNÁNDEZ, I. **Prevenção da violência e solução de conflitos: o clima escolar como fator de qualidade**. São Paulo: Madras, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, J. B. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. **Revista de Informação Legislativa**, v. 38, n. 151, p. 129-152, jul.-set. 2001. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/705> Acesso em: 15 jul. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **IFSP Promove I seminário sobre diversidade cultural e educação**. Outras Notícias, 2014a. Disponível em: <https://ifsp.edu.br/publicacoes/2-uncategorised/1717-diversidade-educacao> Acesso em 15 jul.2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Resolução n.º 137**, de 04 de novembro de 2014b. Aprova o Regulamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNE. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2014/Resol_137_Aprova-Regulamento-NAPNE.pdf Acesso em: 15 out. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Portaria n.º 1.861**, de 06 de maio de 2016. Aprova o Regulamento Interno que disciplina os aspectos de organização e funcionamento do Núcleo de Estudos Sobre Gênero e Sexualidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. São Paulo. 2016. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/acoes-e-programas/11-reitoria/menu-de-3-nivel/402-portarias> Acesso em: 09 dez. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Portaria n.º 2.587**, de 28 de julho de 2015. Aprova o Regulamento Interno do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI do Instituto Federal de São Paulo – IFSP. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Nucleos/Neabi/Regulamento-Interno-do-NEABI_2018.pdf Acesso em: 09 dez. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 – 2023**. São Paulo: IFSP, 2019. Disponível em: https://ifsp.edu.br/images/pdf/PDI1923/PDI-2019-2023_Aprovado-CONSUP-12.03.2019.pdf Acesso em: 15 dez. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). **IFSP Lança núcleo de estudos afro-brasileiros e indígenas no dia 24**. Notícias Reitoria. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www2.ifsp.edu.br/index.php/outras-noticias/52-reitoria/3677-ifsp-lanca-nucleo-de-estudo-afro-brasileiros-e-indigenas-no-dia-24.html> Acesso em: 13 abr. 2020.

MARQUES, M. C. **Potencialidades e limites da autoavaliação institucional na gestão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. São Paulo, 2018**. Dissertação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf> Acesso em: 15 jul. 2020.

NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb/article/view/185> Acesso em: 15 jul. 2020.

PACHECO, E. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Rio Grande do Norte: Editora IFRN, 2010. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013> Acesso em: 15 jul. 2020.

PAIVA, L. D. C. **Autoavaliação institucional: perspectivas no âmbito dos Institutos Federais**. 1. ed. Curitiba: Editora Apris, 2015.

PICHÓN-RIVIÈRE, E. **Teoria do vínculo**. 5. Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

PRIETO, R. G. Entrevista. **Revista Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 219-236. maio 2015. <https://doi.org/10.34024/olhares.2015.v3.381>

SILVA, C. F. J. **Extensão e diversidade étnico-racial no IFSP: caminhos para construção de uma educação antirracista**. Campinas, 2018. 284f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

STROISCH, A. **A permanência e o êxito dos alunos cotistas dos cursos superiores do Campus São José do Instituto Federal de Santa Catarina (2009 – 2010)**. Campinas, 2012. 233f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

UFMT **Violência e preconceitos na escola: contribuições da Psicologia**. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2018. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/pesquisa-violencia-e-preconceitos-na-escola/> Acesso em: 15 jul. 2020.

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE ENFERMAGEM ACERCA DO USO DE METODOLOGIAS ATIVAS

Tatiane Aparecida Batista*

Cristovam da Silva Alves¹

Resumo: Os estudos sobre metodologias ativas afirmam que métodos mais dinâmicos de ensino contribuem para a formação de alunos autônomos no seu processo de ensino-aprendizagem. A utilização dessas práticas metodológicas contribui no processo integrativo dos aprendizes e na formação do pensamento crítico e reflexivo. Diante do exposto a pesquisa em questão, de caráter qualitativo, é parte de uma dissertação de mestrado em educação que está sendo desenvolvida nos anos de 2019 e 2021, na qual aborda-se o uso das metodologias ativas no curso superior em enfermagem e visa verificar a importância de práticas ativas nesse curso de graduação e seus reflexos sobre a formação do docente enfermeiro do ensino técnico, visto que os enfermeiros professores, na maioria dos casos, não possuem formação pedagógica para executar atividades docentes. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado entrevistas com professores enfermeiros, questionário com os alunos da graduação de enfermagem e grupo com docentes enfermeiros da Educação Profissional Técnica. A pesquisa está sendo realizada no Vale do Paraíba, região do interior do Estado de São Paulo. Para análise dos dados será utilizado os núcleos de significação.

Palavras-Chaves: Enfermagem; Percepção Docente; Metodologias Ativas.

IMPORTANCE OF ACTIVE METHODOLOGIES IN THE NURSING COURSE: PRESENTATION OF A RESEARCH ROUTE

Abstract: Studies on active methodologies claim that more dynamic teaching methods contribute to the formation of autonomous students in their learning process. The use of these methodological practices contribute to the integrative process of the learners and to the formation of critical and reflective thinking. Based on the previous information, the present paper, of a qualitative character, is part of a master's dissertation in education that is being developed in the year 2021, in which the use of active methodologies in higher education in Nursing is addressed and aims to verify the importance of active practices in this undergraduate course, since nurse teachers, in most cases, do not have pedagogical training to perform teaching activities. As a data collection instrument, interviews with nursing professors and a questionnaire with undergraduate nursing students will be used. The research will be carried out at a University of Vale do Paraíba, a region in the countryside of the State of São Paulo. For data analysis, the meaning cores will be used.

* **Autora correspondente**

Mestranda em Educação pela Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté, Brasil. E-mail: tatianeabatista25@hotmail.com

1. Doutor em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); professor colaborador na Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté, Brasil. E-mail: cristovam-alves@uol.com.br

Submissão: 30/10/2021

Aceite: 14/11/2021

Como citar:

BATISTA, T. A.; ALVES, C. da S. Percepção dos professores de Enfermagem acerca do uso de Metodologias Ativas. **Docent Discunt**, v. 2, n. 2, p. 106-117, 2021. <https://doi.org/10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v2.n2.p106-117>

Keywords: Nursing, University Education, Active Methodologies.

Há anos têm-se investigado sobre indagações relacionadas com a educação em saúde nos estabelecimentos educacionais de ensino superior, constata-se que as instituições de ensino necessitam de metodologias que consigam adaptar e ajustar o profissional formado de acordo com os princípios do sistema de saúde e que este execute uma assistência com excelência aos indivíduos. É notório a necessidade de se criar mecanismos para um serviço que contribua para um acolhimento eficaz e que assegure a satisfação da clientela assistida (MELLO; ALVES; LEMOS, 2014).

Diante do exposto, Hauschild e Vivian (2017) afirmam que é constatado uma época de inovação na educação, em que se percebe um empenho pela qualidade do ensino prestado, aperfeiçoamento de habilidades e competências profissionais, além do desenvolvimento de métodos diferenciados de ensino que objetiva capacitar profissionais formados a um mercado de trabalho que está em plena expansão e cada vez mais disputado.

Partindo dessas considerações é importante definir metodologias ativas, Suhr (2016, p. 8) ao explicar o termo faz uma relação com os métodos passivos de aprendizagem. Esse autor define metodologias ativas como “[...] conjunto de propostas diversas que têm em comum o fato de se contraporem à metodologia expositiva, considerada responsável pela postura passiva e heterônoma do aluno”.

Ainda sobre a definição do termo metodologia ativa, Schliemann e Antônio (2016) asseveram que é uma ação pedagógica que possui diretrizes que objetiva a autonomia do discente e propõe que o educando seja o protagonista do seu contexto educacional, devendo ser centralizada na realidade e em seu escopo profissional. Morán (2015) afirma também que as metodologias ativas são a base para procedimentos mais desenvolvidos de reflexão, associação cognitiva e construção de novas práticas. O autor ratifica também que o aprendizado ocorre a partir de problemas e situações reais, na qual os discentes ao realizá-las no curso terão uma prévia do que será vivenciado durante sua atuação profissional.

Diante do exposto, vale ressaltar que o profissional docente exerce papel crucial no processo de ensino-aprendizagem dos discentes e sobre a atuação do professor, Morán (2015, p. 24) indica que este atua no papel de “curador e de orientador”, visto que o mesmo seleciona o que é mais primordial para aprender, diante de um leque de opções disponíveis. O termo curador também se justifica devido ao fato de o docente cuidar, apoiar, acolher e estimular os alunos, processo que demanda professores preparados e valorizados pelos estabelecimentos educacionais.

Ainda sobre a formação de professores, Bulgraen (2010) defende que o educador deve apropriar-se da atribuição de docente e transmissor de conhecimento, sendo o mediador e orientador da aprendizagem dos educandos. Deve fazer o elo entre o discente e o conhecimento, colaborando no desenvolvimento do processo de formação de raciocínio crítico e indagações sobre si mesmo.

Outra contribuição sobre a formação dos professores é escrita por Rosemberg (2002 *apud* SILVA, 2019), que confirma que é usual se deparar com educadores bacharéis que exercem atividades como educadores em estabelecimentos de ensino, contudo não dispõem de formação pedagógica adequada para realizarem a prática docente. Esse fato justifica-se devido ao processo de admissão desses profissionais nas escolas, visto que leva, na maioria das vezes, em consideração a validação do conhecimento técnico-científico e não consideram a aptidão pedagógica do indivíduo contratado. Com base nessa concepção, Cyrino e Toralles-Pereira (2004) referem que a necessidade de modificação do currículo educacional na saúde é de conhecimento internacional e que regularmente os estabelecimentos educacionais são incentivados a focar em questões que reconheçam e assegurem a qualidade da prestação do trabalho à saúde.

Com relação à área da saúde desde a década de 80 era evidente o despreparo dos profissionais da área na assistência oferecida aos clientes, devido à divergência que existe entre a formação acadêmica dos professores e a realidade profissional vigente, salientado ainda mais a necessidade e urgência em repensar em métodos de ensino que contribua para uma formação eficaz aos profissionais da área da saúde, conforme afirma Sobral e Campos (2012).

Diante dos argumentos supracitados, a pesquisa visa a suscitar questões relevantes sobre o uso das metodologias ativas nos cursos de graduação em enfermagem, visto que tais métodos podem contribuir no processo formativo do educando, formando um profissional com raciocínio crítico e reflexivo, capaz de prestar um atendimento eficaz e que proporcione resolubilidade e satisfação dos clientes atendidos.

As metodologias ativas

A sociedade atual requer desafios diferenciados no processo de ensino-aprendizagem, pois nos últimos anos constatou-se uma alteração no processo de aquisição e formação do conhecimento. O acesso às informações estão mais ágeis e os dados sofrem alterações constantemente, sendo necessário atualizações frequentes pelos indivíduos, conforme corrobora Cruz (2008). Diante desse cenário de constante modificações de informações e conforme afirmam Mitre *et al.* (2008), estudiosos debatem sobre a necessidade de alteração dos currículos de ensino-aprendizagem, buscando a restauração do papel social e na área da saúde discutem sobre o perfil do profissional que estão formando.

Pensando nesse contexto, as metodologias ativas possibilitam ao aluno assumir o protagonismo de seu processo de ensino-aprendizagem, tornando-se participativo, de forma a construir o pensamento reflexivo e crítico. Nesse processo a atuação dos discentes precisa ser permanente e realizada de maneira flexível, interligada e híbrida, conforme aponta Bacich e Morán (2018). Ainda sobre o uso de métodos ativos de aprendizagem Perini, Fonseca e Gnap (2017, p. 2) trazem a seguinte contribuição:

a metodologia é dita significativa quando uma nova informação adquire significados para o aprendiz como uma forma de ancoragem destes aspectos relevantes com a estrutura cognitiva preexistente no indivíduo. Neste tipo de aprendizagem significativa o novo conhecimento interage com um conhecimento prévio.

Para desenvolver tais atividades, uma peça fundamental é o papel exercido pelo professor na mediação do processo de construção do pensamento crítico e analítico do aprendiz. Para isso é preciso verificar a prática didática a ser utilizada na aula. Essa prática deve ser escolhida de forma coerente e consciente. Essa interação entre docentes e discentes é importante para que ocorra, de fato, uma aprendizagem significativa, buscando sempre a autonomia do estudante e a ressignificação dos conhecimentos já adquiridos (BORGES; ALENCAR, 2014).

Em analogia ao que foi escrito no parágrafo anterior, Haydt (2011) diz que compete ao professor, através da interação em sala de aula, ajudar o aprendiz a converter a curiosidade em esforço cognitivo, alterando, dessa forma, um conhecimento desalinhado e fragmentado em um saber preciso e organizado. Haydt traz também a seguinte afirmação sobre o processo de ensino-aprendizagem:

os procedimentos de ensino devem, portanto, contribuir para que o aluno mobilize seus esquemas operatórios de pensamento e participe ativamente das experiências de aprendizagem, observando, lendo, escrevendo, experimentando, propondo hipóteses, solucionando problemas, comparando, classificando, ordenando, analisando, sintetizando etc. (2011, p. 106).

Na área da saúde é notório a necessidade de alteração da prática pedagógica e do currículo, visto que até mesmo as diretrizes curriculares para o curso de graduação em enfermagem já sinalizaram tal necessidade. Nesse novo cenário, o ensino e a aprendizagem devem focar em atividades que proporcionem transformações no contexto social que o discente está inserido e o processo formativo deve estar vinculado com a realidade vivenciada pelos educandos (RODRIGUES; SOBRINHO, 2007).

Pensando nesse contexto e levando em consideração a atuação pedagógica do professor enfermeiro, observa-se no processo formativo desse profissional uma formação tradicionalmente voltada para a assistência ao paciente, não sendo constatado, na maioria dos casos, um preparo e conhecimento das particularidades do trabalho pedagógico e didático, conforme indica Rodrigues e Sobrinho (2007).

Ancorados nessa concepção, Benito *et al.* (2012) referem que o trabalho na área da saúde realizado pelo profissional enfermeiro não deve ser focado apenas nas questões técnico-científico, mas sim deve buscar uma visão holística, de forma a pensar reflexivamente, averiguar problemas, além de buscar soluções para as variadas adversidades,

Diante do exposto, Medeiros (2001 *apud* TEÓFILO; DIAS, 2009) corrobora que no processo de ensino-aprendizagem na área da saúde ocorre um enaltecimento da técnica, o que gera, como consequência, uma aprendizagem superficial. Partindo desse contexto, entende-se que a memorização das informações, que tem como base a técnica, não garante a concretização do pensamento total e integral.

Assim sendo, para uma aprendizagem significativa é necessário elaborar e propiciar ambientes em que a interação esteja presente.

Vale ressaltar que para que ocorra essa integração e para que a aprendizagem seja realmente efetiva é necessário planejamento por parte dos docentes. Hadyt (2011) já afirmava que o ato de planejar e programar as atividades está cada vez mais presente no cotidiano do ser humano. Takahashi e Fernandes (2004) referem também que o professor deve possuir planejamento, organização e ter um direcionamento adequado das atividades que integra o processo de construção e formação do conhecimento dos discentes.

Metodologia

A pesquisa foi orientada pela abordagem qualitativa, ou seja, conforme afirmam Strauss e Corbin (2008) as pesquisas de caráter qualitativo não são analisadas pelos dados estatísticos, mas sim levam em consideração as experiências vividas, questões emocionais, sentimentos, comportamentos e outros dados relevantes sobre os partícipes envolvidos na coleta de dados.

Outra informação sobre as pesquisas qualitativas é quanto à preocupação do pesquisador com o processo social, procurando verificar e analisar o contexto do objeto de estudo, busca-se assim uma interatividade empática de forma a almejar uma percepção do fenômeno estudado. Nesse tipo de estudo não se objetiva listar ou mensurar eventos, mas sim procurar como essência desse tipo de pesquisa uma compreensão diferenciada através de um processo interativo entre pesquisa e pesquisador, na qual, foca-se em interpretar os fenômenos averiguados pelo pesquisador (NEVES, 1996).

Este artigo aborda parte de uma dissertação ainda em desenvolvimento e focará em resultado parcial da análise de um dos núcleos de significação sistematizado com base nos dados obtidos através das entrevistas e dos grupos focais realizados com docentes do ensino superior e técnico em enfermagem. Outrossim, em razão da pesquisa ter utilizado seres humanos para a coleta de dados, foi submetida e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme CAAEE 39627220.7.0000.5501. Esse propósito teve como objetivo assegurar e defender os interesses dos partícipes do trabalho, além de garantir a integridade e dignidade, auxiliando para o andamento da pesquisa dentro dos critérios éticos e legais.

Como forma de garantir os princípios éticos da pesquisa foi aplicado a todos os participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Também foi utilizado o Termo de Uso de Imagem, pois as entrevistas e os grupos focais foram gravados para transcrição e análise dos dados posteriormente.

A pesquisa foi desenvolvida em uma universidade localizada no interior do estado de São Paulo, região do Vale do Paraíba, na qual os partícipes consistiam em professores enfermeiros da graduação em enfermagem, estudantes do referido curso e docentes do nível técnico, escolhidos por indicação de forma aleatória para a realização do grupo focal, via Snowball, ou seja, amostragem não probabi-

lística na escolha dos participantes da pesquisa. Diante do exposto foi aplicado um questionário de identificação via Google Forms para todos os professores, seguido de entrevista com dois professores de graduação e realizado três encontros focais com cinco docentes do nível técnico em enfermagem via Zoom que flutuaram nos participações dos encontros. Concomitantemente, foi aplicado questionários aos estudantes da referida graduação.

Vale ressaltar que os dados da pesquisa foram coletados de forma on-line devido à pandemia do Coronavírus que ocorria no período, requerendo o isolamento social dos cidadãos como medida preventiva para a disseminação da doença e como forma de garantir a segurança dos partícipes. A análise dos resultados foi fundamentada na teoria metodológica da Psicologia Sócio-histórica, em consonância com os pressupostos do Materialismo Histórico-dialético, conforme os embasamentos nos trabalhos desenvolvidos pelo psicólogo russo Lev Semyonovich Vigostski (1896-1934) e seus seguidores. Diante do exposto, utilizou-se os núcleos de significação para a análise dos dados coletados. Conforme afirmam Aguiar e Ozella (2013), esta opção metodológica é um instrumento recomendado para entrevistas, visto que é um recurso rico e que possibilita acesso ao psíquico dos partícipes, sobretudo aos sentidos e significados das informações obtidas.

Ainda sobre os núcleos de significação, Aguiar e Ozella (2013) referem que na condução desse processo metodológico, os dados coletados são submetidos a sistemáticas leituras flutuantes para agrupar os pré-indicadores pelas suas similitudes, complementaridade e pela contradição, assim sendo, essas aglutinações resultará nos indicadores que são imprescindíveis na identificação dos conteúdos e junção das ideias, de forma a mostrarem o fundamento das informações exposta pelo partícipe.

Diante do exposto, o artigo em questão se refere a análise e explanação de um dos núcleos de significação encontrado na pesquisa, núcleo este intitulado como a “Aplicabilidade das metodologias ativas e principais práticas utilizadas”.

Aplicabilidade das metodologias ativas e as principais práticas utilizadas

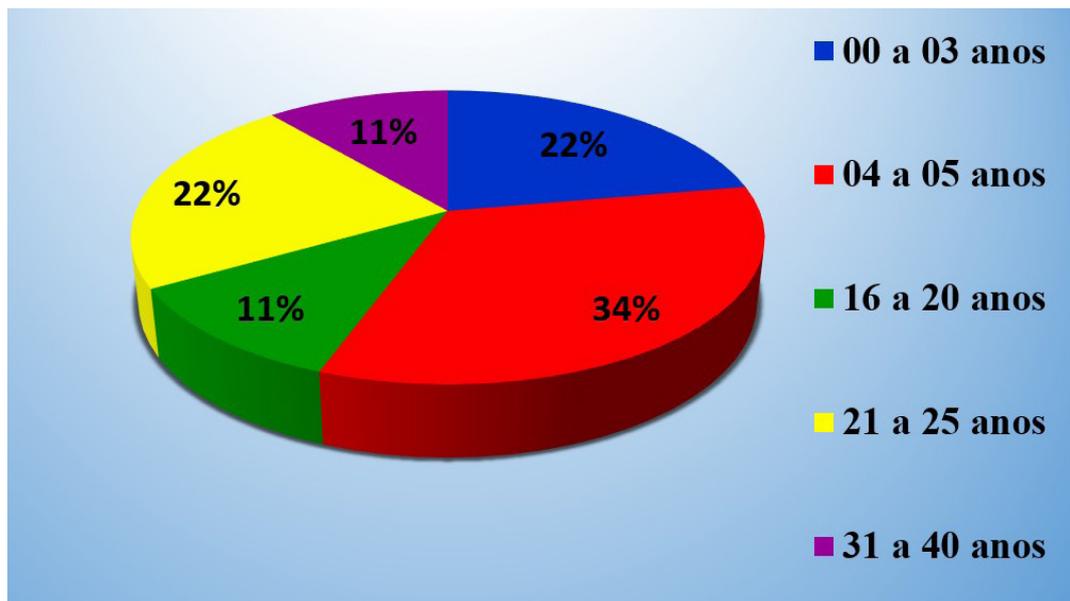
Conforme já exposto o capítulo que se discorre se refere a um dos núcleos de significação encontrado na pesquisa de dissertação intitulada “Aplicabilidade das metodologias ativas no ensino em enfermagem: significações e percepções”.

Participaram da pesquisa o total de sete docentes: dois do nível superior e cinco da educação básica, da modalidade educação profissional, entrevistou-se os dois docentes do nível superior e os cinco docentes da educação básica fizeram parte dos encontros dos grupos focais. Na caracterização dos docentes constatou-se a predominância do sexo feminino, visto que 78% correspondiam a esse gênero. Em relação à idade dos docentes participantes a amostra foi heterogênea, pois a idade oscilou entre 26

anos a mais de 60 anos, porém vale ressaltar que a idade mais predominante foi entre 41 a 50 anos, o que correspondeu a 34% da amostra.

Com relação ao tempo de docência o percentil de maior prevalência foi de 4 a 5 anos de docência, o que representava o montante de 34% da amostra, seguido de 22% que possuíam entre 21 e 25 anos de docência. Na pesquisa foi constatado uma variação grande do tempo de docência dos professores, conforme Figura 01.

Figura 1 - Tempo de docência em anos



Fonte: informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2021

Essa breve caracterização dos docentes que participaram da pesquisa nos possibilita compor parte do cenário contextual da atuação profissional dos participantes, necessária à aproximação do núcleo de significação que agora passamos a analisar. A formação do núcleo de significação “Aplicabilidades das metodologias ativas e principais práticas utilizadas” recorreu a três indicadores de referência, a saber:

- **Indicador 01:** Percepção dos docentes sobre as metodologias ativas.
- **Indicador 02:** Abordagens pedagógicas utilizadas pelos docentes de enfermagem.
- **Indicador 03:** A experiência profissional e a importância de inovar a prática.

Sobral e Campos (2012) afirmam que as metodologias ativas devem possuir práticas baseadas em ações críticas e reflexivas e buscar estimular os discentes a procurarem o conhecimento, contribuindo para uma formação autônoma e participativa, de forma que os aprendizes se tornem protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, levando o docente nesse processo a atuar como mediador. Pensan-

do nesse contexto, os docentes através dos relatos mostram que possuem conhecimento sobre o que é metodologia ativa, como observa-se nos trechos abaixo:

São metodologias que faz com que o aluno trabalhe, que o aluno busque o conhecimento, que os alunos divida depois de uma pesquisa, aquele conhecimento de várias maneiras diferentes (Paulo Freire).

Metodologia ativa é o aluno estar participando, o aluno ser protagonista da situação, dessa forma, você dá essas coordenadas para ele poder seguir em frente, tirando dúvidas, orientando (John Dewey).

O que eu entendo sobre metodologia ativa, é que é um processo amplo que possui como principal característica a inserção do aluno como agente principal responsável pela sua aprendizagem (Nóvoa).

Então para mim, a metodologia ativa são várias maneiras que eu estabeleço, onde eu não sou o dono do saber, eu não levo a finalização para sala, mas sim eu instigo a sala, o aluno a buscar e a gente fazer a finalização junto. Eu entendo metodologia ativa nesse sentido, da criação junto com o professor e o aluno ou docente e discente junto chegando a um denominador comum. E posso usar várias maneiras de trabalhar (Paulo Freire).

Vale ressaltar que os nomes dos docentes, cujas falas foram aqui apresentadas, se referem a nomes importantes da educação brasileira e mundial, como forma de garantir o anonimato dos docentes que participaram da pesquisa.

Em continuidade, na análise dos trechos percebe-se que os docentes têm noção do que são metodologias ativas e sabem seus principais conceitos, pois utilizam palavras que são cruciais na definição de metodologias ativas, como “[...] aluno busque o conhecimento [...]”, “[...] aluno ser protagonista [...]”, “[...] inserção do aluno como agente principal responsável pela sua aprendizagem [...]”. Assim sendo, é notório a percepção dos discentes sobre a definição de métodos ativos de aprendizagem e o papel do discente na aprendizagem.

Com relação às práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes, referenciado no Indicador 02, consistem em um desafio para o docente, devido à variedade de opções existente e na verificação de uma metodologia que melhor auxilie na participação ativa dos discentes, além da necessidade de conciliar práticas de aprendizagem que despertem o interesse do aluno, contribuindo para que se atinja o objetivo proposto. Diante do exposto, os educandos foram questionados em relação aos principais métodos de ensino que costumam utilizar em suas aulas. Abaixo segue trechos das falas dos discentes sobre as metodologias ativas utilizadas.

Eu gosto bastante de estudo de caso, eu gosto de leitura de artigos para a gente discutir, eu gosto de análise de filme, a gente ver um filme e analisar (Paulo Freire).

As metodologias ativas que eu mais trabalho e as que eu me lembro são a metodologia por projeto, o World Café, que eu costumo usar e a sala de aula invertida, trabalhamos bastante com essas (José Pacheco).

Uma coisa que usamos muito também é a experimentação e a simulação. Além dos estudos de caso, fazemos a questão da simulação, montamos um cenário, eles simulam a situação e depois fazemos o *briefing*, que é a avaliação daquele cenário, é bem legal também (José Pacheco).

Tem uma aula de geriatria que eu gosto muito e eu faço um baile dos idosos onde eu vou falar de DSTs e ISTs e eu realmente ponho a sala como se fosse um baile mesmo, com aquelas músicas nostálgicas, um bailão da terceira idade (Anísio Teixeira).

Através dos relatos acima percebe-se que os docentes inovam na prática pedagógica e buscam métodos de ensino que estimulam os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Como exemplo temos o estudo de caso mencionado pelos docentes enfermeiros, conforme afirmam Silva *et al.* (2014), é uma estratégia de ensino que apresenta crescimento constante no ensino em enfermagem, sendo considerado uma tática de ensino problematizadora e que possibilita discussões sobre o tema abordado e contribui no processo de tomada de decisão. Outra prática referida pelos docentes foi a sala de aula invertida, estratégia definida por Schneider *et al.* (2013, p. 71), como:

possibilidade de organização curricular diferenciada, que permita ao aluno o papel de sujeito de sua própria aprendizagem, reconhecendo a importância do domínio dos conteúdos para a compreensão ampliada do real e mantendo o papel do professor como mediador entre o conhecimento elaborado e o aluno.

Diante dos excertos acima expostos, a sala de aula invertida foi uma metodologia ativa citada pelos docentes, que contribui na aprendizagem autônoma dos discentes, visto que estes precisam dominar o assunto previamente para explicar o conteúdo junto ao docente e aos demais colegas da classe. Com relação ao Indicador 03 “A experiência profissional e a importância de inovar a prática” pode-se destacar os seguintes trechos de falas dos professores enfermeiros:

Eu procuro inovar nas minhas práticas, às vezes não consigo como eu queria, mas eu procuro, sim. Os meninos brincam que eu sou empreendedora, que eu tenho muitas ideias, mas eu gosto de buscar, nem sempre eu consigo colocar tudo, por falta de tempo, por falta de local, material, mas eu gosto sim e me considero uma buscadora (Paulo Freire).

Com o passar dos anos, quanto mais anos você tem dentro da academia, mais você trabalha metodologias ativas, isso no meu caso, porque existem professores que se fixam mais nos slides e eu não, cada vez mais eu corro do slide e ficando mais velha nessa parte de discussão (Paulo Freire).

Eu acho que a gente inova todo dia. Eu acho que ser professor e falar “professor inovador”, é pleonasma. Ele está se inovando, se renovando e se reinventando (Anísio Teixeira).

Eu acho que eu tenho muito a melhorar ainda, eu tento levar alguma coisa nova, tento ser esse professor inovador, mas eu acho que eu ainda preciso melhorar muita coisa, eu preciso ainda descobrir muita coisa (Skinner).

Nesse indicador percebe-se argumentos distintos entre si, alguns docentes se consideram inovadores, devido ao fato de serem professores, visto que requer inovação e desafios diários. Uma das participantes relacionou a questão da experiência com a prática, outros alegam que ainda precisam melhorar na questão de inovação. Como foi relatado na caracterização da amostra, o perfil de professores entrevistados foi heterogêneo, sendo composto por professores com uma maior carga de experiência e docentes novos com pouco tempo de atuação na área, o que pode ter contribuído para a divergência das respostas.

Resultados parciais obtidos na análise intranúcleo de significação

Conforme abordado previamente, diversos autores têm se dedicado a dialogar sobre os benefícios da utilização das metodologias ativas como prática didática eficiente, pois elas contribuem para a formação de um aluno autônomo no seu processo de ensino-aprendizagem, além de essas metodologias proporcionarem uma atuação mais dinâmica e ativa aos discentes.

A análise intranúcleo realizada no núcleo de significação “Aplicabilidades das metodologias ativas e principais práticas utilizadas” indicou a pertinência das definições de metodologias ativas relatadas pelos docentes, tanto da graduação, quanto dos cursos técnicos de enfermagem. Tal evidência foi demonstrada por eles ao citarem palavras-chave que envolvem as práticas ativas de aprendizagem. Constatou-se também que os docentes conseguem aplicar estas metodologias nas práticas de sala de aula, visto terem relatado métodos comuns utilizados nas metodologias ativas, como sala de aula invertida, estudo de caso e outras metodologias aplicadas de forma ativa.

Na questão da inovação da prática pedagógica e experiência profissional, a análise intranúcleo de significação apontou variação nas respostas, visto que foi citada a condição do professor pela natureza de seu trabalho, contrapondo com falas de que o professor precisa inovar mais. Essa divergência nas respostas pode se relacionar ao perfil heterogêneo quanto aos anos de experiência dos docentes, como também se relacionar a problemas na adesão às práticas diferenciadas, denotando possível dificuldade encontrada por alguns docentes na utilização das metodologias ativas, apesar de já terem se apropriado do discurso relativo a elas.

Em suma, através da análise desse núcleo de significação, nota-se que parte significativa dos professores enfermeiros participantes do estudo tem conhecimento sobre metodologias ativas e procuram inovar a prática diante das possibilidades e recursos que possuem, evidência indicadora de que o ensino da enfermagem, na graduação e nos cursos técnicos da educação básica, vem experimentando inovações metodológicas voltadas a envolver ativamente os discentes desses cursos.

Referências bibliográficas

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkq4zjP/?lang=pt#> Acesso em: 26 de dez., 2021.
- BACICH, L.; MORÁN, J. **Metodologias para uma educação inovadora**: Uma abordagem teórico e prática. Porto Alegre: Penso Editora LTDA, 2018.
- BENITO, G. A. V.; TRISTÃO, K. M.; PAULA, A. C. S. F. de; SANTOS, M. A. dos; ATAIDE, L. J.; LIMA, R. de C. D. Desenvolvimento de competências gerais durante o estágio supervisionado. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 65, n. 1, p. 172-178, jan.-fev. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672012000100025>
- BORGES, T. S; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, v. 3, n. 4, p. 119-143, jul.-ago. 2014. Disponível em: <https://www.ea2.unicamp.br/mdocs-posts/metodologias-ativas-na-promocao-da-formacao-critica-do-estudante-o-uso-das-metodologias-ativas-como-recurso-didatico-na-formacao-critica-do-estudante-do-ensino-superior/> Acesso em: 26 dez., 2021.
- BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, Capivari, v. 1, n. 4, p. 30-38, dez. 2010. Disponível em: http://www.moodle.cpsctec.com.br/capacitacaopos/mstech/pdf/d3/aula04/FOP_d03_a04_t07b.pdf Acesso em: 26 dez., 2021.
- CRUZ, J .M. O. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. **Educ. Soc**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1023-1042, set.-dez. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400005>
- CYRINO, E. G; TORALLES-PEREIRA, M. L. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 780-788, jun. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2004000300015>
- PERINI, R. L.; FONSECA, T. A.; GNAP, C. I. Estratégias de metodologia ativa e a construção do profissional crítico e reflexivo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL PESSOA ADULTA, SAÚDE E EDUCAÇÃO, 2017, Porto Alegre. **Anais [...]** Porto Alegre: [s.n.], 2017. p. 1-11. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/sipase/assets/edicoes/2018/arquivos/41.pdf> Acesso em: 26 dez., 2021.
- HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 1.ed. São Paulo: Ática, 2011.
- HAUSCHILD, L.P.; VIVIAN, D. **As metodologias ativas e seu impacto na área do ensino**. Lageado: Univates, 2017. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/2023/1/2017LuisPauloHauschild.pdf> Acesso em: 03 ago. 2020.
- MELLO, C. C. B; ALVES, R. O; LEMOS, S. M. A. Metodologias de ensino e formação na área da saúde: revisão de literatura. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 16, n. 6, p.2015-2028, dez. 2014. <https://doi.org/10.1590/1982-0216201416012>
- MITRE, S. M.; SIQUEIRA-BATISTA, R.; GIRARDI-DE-MENDONÇA, J. M.; MORAIS-PINTO, N. M. de; MEIRELLES, C. de A. B.; PINTO-PORTO, C.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L. M. A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debater atuais. **Ciência e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, dez. 2008. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232008000900018>

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In: Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Orgs.). Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. v. 2. Coleção mídias contemporâneas.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características usos e possibilidades. **Caderno de pesquisa em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2. sem. 1996. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf Acesso em: 26 dez., 2021.

RODRIGUES, M. T. P.; SOBRINHO, J. A. C. M. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 59, n. 3, p. 456-459, maio-jun. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672007000400019>

SCHNEIDER, E. I.; SUHR, I. R. F.; ROLON, V. E. K.; ALMEIDA, C. M. Sala de aula invertida em EAD: uma proposta de blended learning. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 8, n. 16, p. 68-81, jul.-dez. 2013. <https://doi.org/10.22169/INTERSABERES.V8I16.499>

SCHLIEMANN, A. L.; ANTÔNIO, J. L. **Metodologias ativas na Uniso**: formando cidadãos participativos. Sorocaba: Eduniso, 2016.

SILVA, D. L. F. C. **O docente na área da saúde**: a formação pedagógica para o enfermeiro. Taubaté, 2019. 114f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019.

SILVA, R. S.; PAIXÃO, G. P. N.; LINS, D. B.; JESUS, R. A.; PEREIRA, A. Estudo de caso como uma estratégia de ensino na graduação: percepção dos graduandos em enfermagem. **Rev. Cuid.**, Bucaramanga, v. 5, n. 1, p. 606-612, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-09732014000100004&lng=en&nrm=iso Acesso em: 01 out. 2021.

SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Revista Escola de Enfermagem USP**, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 208-218, fev. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0080-62342012000100028>

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada; tradução Luciane de Oliveira Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SUHR, I. R. F. Desafios no uso da sala de aula invertida no ensino superior. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 1, p. 4-21, 2016. <https://doi.org/10.3895/rtr.v1n1.3872>

TAKAHASHI, R. T.; FERNANDES, M. F. P. Plano de Aula: conceitos e metodologia. **Acta Paul Enf.**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 114-118, 2004. Disponível em: <https://acta-ape.org/en/article/plano-de-aula-conceitos-e-metodologia/> Acesso em: 26 dez., 2021.

TEÓFILO, T. J. S.; DIAS, M. S. A. Concepções de docentes e discentes acerca de metodologias de ensino aprendizagem: análise do caso de curso de enfermagem da universidade estadual Vale do Acaraú em Sobral – Ceará. **Interface, Comunicação em educação**, Botucatu, v. 13, n. 30, p. 137-151, jul.-set. 2009. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832009000300012>

REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE DIRETORAS E DIRETORES DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Adriana Teixeira Reis*

Resumo: O objetivo deste artigo foi o de descrever uma formação de diretoras e diretores e identificar como estes gestores interpretaram suas dificuldades e projetaram expectativas futuras com as aprendizagens adquiridas deste novo contexto. Trata-se da descrição e análise das ações realizadas por uma equipe gestora liderada por uma diretora de uma escola de ensino fundamental diante da formação que está vivenciado, oferecida por uma Secretaria Municipal de Educação. A referida formação se apoiou no princípio metodológico de processos formativos que privilegiam o diálogo, especialmente por incorporar questões vivenciadas pelos diretores a partir da sua própria reflexão a respeito do momento da pandemia, que expôs as diretoras e diretores a diversos desafios. As ações empreendidas pela equipe gestora-acolhedora revelaram um modelo de gestão democrática-participativa, na qual, mesmo diante de inúmeros desafios, proporcionou experiências junto aos profissionais que atuam na escola em direção à sua superação.

Palavras-chave: Diretor de Escola; Formação Permanente; Acolhimento.

REFLECTIONS ON THE TRAINING OF DIRECTORS OF A MUNICIPAL NETWORK

Abstract: The objective of this article was to describe the formation of school principals and identify how these managers interpreted their difficulties and projected future expectations with the learning acquired in this new context. It is a description and analysis of the actions carried out by a management team led by a principal of an elementary school in view of the training that is experienced offered by a Municipal Department of Education. This training was based on the methodological principle of training processes that favor dialogue, especially by incorporating issues experienced by the principals from their own reflection on the moment of the pandemic, which exposed them to several challenges. The actions undertaken by the welcoming management team revealed a model of democratic-participatory management, in which, even in the face of countless challenges, it provided experiences with professionals working in the school towards overcoming them.

Keywords: School principals; Permanent training; Reception.

*** Autora correspondente**

Mestre em História e Filosofia da Educação e Doutora em Psicologia da Educação, ambos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), onde realiza estágio pós-doutoral. É professora em cursos de especialização em Educação e atualmente realiza formação de diretoras/diretores na Secretaria Municipal de Educação, São Paulo, Brasil. E-mail: adrianateixeirareis@gmail.com

Submissão: 30/10/2021

Aceite: 14/11/2021

Como citar:

REIS, A. T. Reflexões acerca da formação de diretoras e diretores de uma rede municipal de ensino. **Docent Discunt**, v. 2, n. 2, p. 118-124, 2021. <https://doi.org/10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v2.n2.p118-124>

Comece fazendo o que é necessário, depois o que é possível, e de repente estará fazendo o impossível (São Francisco de Assis).

A presente reflexão acerca da formação de diretoras e diretores está inserida no atual contexto social e educacional das vivências diante dos desafios que a pandemia da covid-19 impôs. Pensar e refletir a respeito destes desafios atuais torna-se premente frente à desdobramentos futuros de desafios que serão vivenciados pelos profissionais que atuam na educação básica no Brasil. O objetivo deste artigo é descrever uma formação de diretoras e diretores e identificar como esses gestores interpretaram suas dificuldades e projetaram expectativas futuras com as aprendizagens adquiridas desse novo contexto.

Considera-se aqui, a diretora e o diretor de escola como sujeito que traduz e interpreta, no contexto de sua prática, os desafios pelos quais eles passam e, nesse sentido, por ser quem lidera uma unidade de ensino, também deve receber formas de apoio e acompanhamento em sua formação permanente, no sentido de tornar a compreensão dos desafios como parte integrante da cultura escolar.

Diante da ideia de que as mudanças econômicas, sociais, culturais que ocorrem no âmbito da sociedade têm reflexos imediatos no ambiente escolar e apoiada em Lück (2000, p. 12) quando afirma que “a mudança mais significativa que se pode registrar é a do modo como vemos a realidade e de como dela participamos, estabelecendo sua construção”, a formação em questão foi gestada na perspectiva dialógica, aquela que compreende formação enquanto encontro de reflexão, de parar para pensar a respeito dos saberes que as diretoras e os diretores possuem da sua experiência como gestor, que é única, construída pela vivência diária e que se torna conteúdo da sua própria formação.

Metodologia do projeto de formação de diretores

Trata-se de um projeto gestado junto à uma rede municipal de educação que, desde 2019, organizava-se para realizar uma formação com diretoras e diretores de escolas da educação básica. Em 2020, diante da necessidade de isolamento social, as formações foram realizadas de maneira remota, com a coordenadora do projeto. A partir do segundo semestre de 2021 a Secretaria Municipal de Educação (SME) retoma o projeto na sua integralidade, que, neste momento, se encontra em andamento com duas dezenas de formadores.

A formação em destaque se deu no ano de 2020, ocorreu com diretoras e diretores de escolas do nível de ensino fundamental e educação infantil, com 2 horas de duração, oferecidas nos períodos da manhã e da tarde, entre os meses de junho e outubro de 2020. A pesquisadora participou como observadora a convite da coordenadora do Projeto bem como das profissionais que atuam em departamentos da SME. A formação aqui apresentada e analisada foi a que ocorreu no mês de agosto do referido ano com diretoras e diretores que atuam em escolas do ensino fundamental.

Denominada “Diálogos: as ações do diretor de escola em tempos de pandemia”, a formação se apoiou no princípio metodológico de processos formativos que privilegiam o diálogo, especialmente por incorporar questões vivenciadas pelos diretores a partir da sua própria reflexão a respeito do momento da pandemia que expôs as diretoras e diretores a diversos desafios.

Por meio do diálogo, as contribuições do grupo ganharam sentido, constituindo referências capazes de auxiliar a identificação dos desafios a serem superados e das experiências que mereciam ser revisitadas. Nesse processo, a escolha por esse caminho metodológico tendo a comunicação como base formativa se justifica enquanto enfrentamento coletivo das consciências diante dos desafios, das incertezas e das surpresas. Christov (2019) ressalta que essa perspectiva de metodologia para apoiar processos formativos coloca

em confronto ideias, interesses, desejos, utopias e projetos distintos [...] dialogar revela conflitos e problemas relacionais que merecem atenção especial no processo formativo. Incluir as relações interpessoais e nosso aparato emocional como conteúdo formativo assume importância cada vez mais crescente, se a abordagem é efetivamente dialógica.

Nesse sentido, as etapas da formação foram nomeadas como “encontros”, pois, ao narrarem suas experiências à outrem, a diretora e o diretor podem revelar uma habilidade de compreensão dos sentimentos que seus pares também devem estar vivenciando. Por meio de sua própria narrativa, na qual destaca o seu papel como gestor de conhecimento na escola e de gestor em momentos de grandes desafios, passa a refletir para além da imediatez de suas práticas e, ao perceber a historicidade de suas experiências é capaz de intervir no processo de ressignificação de sua trajetória para dar sentido ao que aconteceu ou está acontecendo e projetar seu futuro (PASSEGGI, 2011). Segundo a autora, as pesquisas que investigam a ressignificação da experiência no ato de narrar ainda são poucas e procura-se, neste texto, detectar potencialidades das narrativas construídas no espaço-tempo desses encontros formativos.

Apoiada em Christov (2019), a formação, nessa perspectiva, é compreendida em três dimensões: (i) como espaço de suspensão do cotidiano, um tempo para a identificação e conhecimento dos desafios, da pergunta, do pensamento, das causas; (ii) como refúgio da luta diária, no fortalecimento para se recuperar a energia, o fôlego; e (iii) como aprofundamento e amparos internos e externos, no sentido de ver melhor, ver com outros olhos os desafios, mediados tanto por companhias internas (seus pares) como externa (o próprio formador).

Dessa forma, instala-se um processo de acompanhamento das diretoras e diretores, compreendido como um dispositivo relacional, no qual a reciprocidade na troca e no diálogo tem a condição de relativizar as modalidades de funcionamento hierárquico unilateral em favor de modalidades colaborativas (PAUL, 2019).

O acompanhamento proposto nos encontros contribuiu no acolhimento das diretoras e diretores por meio da escuta de suas condições de trabalho que estavam sendo atropeladas pelas condições

adversas postas pela pandemia da covid-19 e especialmente pela forma que estavam sendo afetados naquele momento. Conforme a reflexão de Paul (2019, p. 269): “A preocupação não é apenas com o que aconteceu, mas também com a forma que o sujeito da situação foi afetado pelos acontecimentos”.

A sistematização dos dados partiu do método de observação, especialmente naquele em que a pesquisadora foi “participante total”, quando “[...] O observador não revela ao grupo sua verdadeira identidade de pesquisador nem o propósito do estudo. O que ele busca com isso é tornar-se um membro do grupo para se aproximar o mais possível da ‘perspectiva dos participantes’” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 33).

O encontro apresentado neste artigo, organizado pela SME e por uma Diretoria Regional de Ensino com diretores de escolas do nível ensino fundamental diz respeito ao ocorrido em 14 de agosto de 2020, realizado por meio da plataforma Teams, da Microsoft, com 2 horas de duração, cujos resultados são desdobramentos do encontro realizado em 12 de junho de 2020.

Reflexos da formação “Diálogos: as ações do diretor de escola em tempos de pandemia”, na perspectiva dos gestores

A exigência de uma formação adequada ao longo da vida profissional das diretoras e diretores, justamente para enfrentamento mais qualificado e equilibrado diante dos desafios que se apresentam em suas unidades escolares, reflexos dos desafios que a sociedade em geral vivencia, é sustentada em estudo realizado por Vaillant (2019, p. 6) no qual debate o desenvolvimento profissional das diretoras e diretores: “La bibliografía también muestra que el liderazgo de los directores no surge por generación espontánea, sino que es necesario desarrollarlo y favorecerlo mediante instancias de formación a lo largo de la carrera profesional”.

Nesse sentido, a formação permanente desses profissionais da educação, na concepção da formação aqui apresentada, teve como desdobramento promover condição na qual a percepção dos desafios é um passo inicial para sua superação, seguido da compreensão das dinâmicas que os envolvem, sempre considerando os sujeitos envolvidos – equipe gestora, professores, alunos e comunidade.

Objetivando identificar como os gestores de um sistema de ensino interpretaram suas dificuldades e projetaram expectativas futuras com as aprendizagens adquiridas desse novo contexto, o primeiro encontro realizado em 12 de junho de 2020 revelou que a proposta de acompanhamento das diretoras e dos diretores no contexto da pandemia da covid-19 efetivou-se como um espaço de acolhimento ao considerar a troca de experiências, por meio de palavras, cujo objetivo foi de permitir a eles a elaboração de seus sentimentos frente à particular situação que vivenciavam.

Nesse primeiro encontro, a proposta revelou uma formação baseada na interação e na inter-relação entre os diversos atores – gestores, formadora e profissionais da SME –, constituído como um trabalho coletivo e colaborativo ao propor o compartilhamento das emoções vivenciadas pelos gesto-

res durante o ano de 2020 e por possibilitar a superação do estresse que a política de retorno às aulas estava causando, o que também remete à urgência de um planejamento compartilhado, responsável e consciente em encontros formativos com diretores de escola diante dos desafios que os gestores de escola vivenciam.

O resultado desse primeiro encontro teve repercussão quando, no segundo encontro realizado em 14 de agosto, uma diretora de uma escola municipal de ensino fundamental foi convidada para apresentar como atuou no enfrentamento do desafio de manter sua escola durante a pandemia da covid-19.

Descrição e análise das ações desenvolvidas pela diretora, na perspectiva do acolhimento

Esta sessão trata da descrição e *análise* da ação gestora realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) no enfrentamento dos desafios posto pela pandemia da covid-19.

Nomeada de equipe gestora-acolhedora que conta com a diretora, dois assistentes de direção e duas coordenadoras pedagógicas, ações de acolhimento foram sendo desenvolvidas.¹ Inicialmente a equipe elaborou “*Vídeos de Retrospectiva*” de toda equipe escolar – professores, funcionários e alunos – por meio de reprodução de fotos das atividades realizadas na escola antes da pandemia, no sentido de reafirmarem que a escola, mesmo diante de desafios continua presente e viva por meio dessas ações. Ao pensar a respeito dos desafios na perspectiva presente, essa revisão das experiências do passado permite que todos possam parar, olhar e reconhecer-se. Conforme nos diz Bondía (2002, p. 24):

a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Dessa forma, os vídeos de retrospectiva produzidos pela equipe gestora-acolhedora revelaram a capacidade do registro das experiências enquanto recurso, dispositivo para formação e conscientização tendo como foco as *ações potentes de cada profissional na unidade escolar*. Esse recurso nos remete à Dewey (1979, p. 17), quando aborda a questão da “continuidade da experiência, ou do que se poderia chamar de ‘*continuum* experiencial’” quando há uma distinção das experiências de valor educativo e como também experiência interpretada enquanto “uma força em marcha” (DEWEY, 1979, p. 29), inten-

¹ Os vídeos eram encaminhados a todos por meio da plataforma TEAMS, meio pelo qual as reuniões ocorriam.

ção proposta pela equipe, na recuperação da autoestima dos profissionais da escola, acolhendo-os pela valorização de suas práticas.

Num segundo momento, nas reuniões virtuais com os profissionais da escola, a valorização da postura colaborativa foi sendo desenvolvida, na medida que pares mais avançados acolhiam os demais colegas que necessitavam de ajuda na aprendizagem do uso das inúmeras possibilidades que as plataformas virtuais revelavam.

“Cartas às Famílias” foi uma outra ação desenvolvida pela equipe gestora-acolhedora. São cartas direcionadas às famílias e responsáveis pelos estudantes, escritas e postadas no Google Sala de Aula, como forma de comunicação com a comunidade escolar, com o objetivo de explicar o novo desafio das aulas virtuais na residência dos estudantes e de acalmá-los, diante dos desafios:

são muitos os questionamentos e as dúvidas naturais diante dos novos objetivos que esta modalidade de ensino (que de forma alguma almeja substituir a presencial) nos coloca. Mediante a isso, pedimos a todos calma, tolerância e compreensão, para que juntos e aos poucos encaremos e enfrentemos estes desafios.

Pode-se perceber que, dentre as ações aqui descritas, elas foram planejadas, bem trabalhadas, com delicadeza, no sentido de respeito ao outro, de reconhecer no outro a insegurança, a incerteza, a dúvida, o medo diante de uma situação nunca vivenciada. Nesse sentido, a equipe gestora-acolhedora teve que se reinventar em meio aos seus recursos, numa postura política por meio de um modelo de gestão democrática encarnada (CHRISTOV, 2019), uma concepção democrática-participativa que, conforme esclarece Libâneo (2012, p. 447), “baseia-se na relação orgânica entre direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos”.

Outras ações apoiadas nesse modelo de gestão se desenvolveram, como a participação da diretora, a convite dos professores, nas aulas, a participação do Grêmio Estudantil em atividades de leitura, denominadas de “Leituraço”, a festa junina Drive, quando pais junto com os alunos iam à escola e, dentro de seus automóveis, recebiam uma lembrança preparada pelas professoras. Cada ação se revelou como momentos de respiração livre, leve, conduzida pela empatia durante o contexto mais trágico da pandemia.

Considerações finais

A descrição e análise das ações de uma diretora de escola de ensino fundamental que fora acolhida num primeiro encontro de formação de uma Secretaria Municipal de Ensino, revelou a multiplicação do acolhimento que vivenciou nesta formação, ao descrever para o grupo de diretoras e diretores como,

em parceria com sua equipe gestora-acolhedora, alcançou os profissionais que atuam em sua escola e sua comunidade.

O exercício diário que desenvolveu confirma que o acolhimento de todos proporcionou a preservação do direito à educação de seus alunos, a implantação de um diálogo que inclui seus profissionais por meio da escuta da palavra do outro, numa conversa permanente, que traz pensamento, perguntas, leitura da realidade para identificar os desafios e de como superá-los.

Podemos afirmar também que se trata, aqui, de uma boa prática gestora quando suas ações tiveram como propósito estimular e motivar os demais profissionais que trabalham, juntos, nesta unidade escolar, compreendida como espaço de formação, de possibilidades, de inspiração por meio de um movimento contínuo que leva a uma aprendizagem colaborativa. Compartilhar emoções vivenciadas possibilitou a superação, por parte das pessoas da escola e que dela se relacionam, do estresse que a pandemia estava causando, o que nos remete às características de uma gestão democrática-participativa.

Referências bibliográficas

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, n. 19, jan.-abr., 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

CHRISTOV, L. H. S. **Proposta:** formação continuada de diretores da rede municipal de São Paulo. [S.l.]: SME, 2019.

DEWEY, J. **Experiência e educação.** Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto.** Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev.-jun. 2000. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.17i72.2116>

PASSEGGI, M. C. Narrativas autobiográficas: solidariedade e ética em educação. **Rizoma Freireano**, [S.l.], n. 11, 2011. Disponível em: <http://www.rizoma-freireano.org/articles-1111/narrativas-autobiograficas-solidariedade-e-etica-em-educacao-maria-da-conceicao-passeggi> Acesso em: 25 out. 2021.

PAUL, M. Acompanhamento. In: DELORY-MOMBERGER, C. (Org.). **Vocabulaire des histories de vie et de la recherche biographique.** Tradução: Denise da Veiga Alves. Toulouse: Éditions Érès, 2019, p. 269-274.

VAILLANT, D. **Experiencias innovadoras en el desarrollo profesional de directivos.** [S.l.]: Corporación Andina de Fomento (CAF), 2019.

ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO BRASIL: UM ESTUDO CORRELATO

Fernanda Evelin Camarço de Souza*

Sandra Lucia Ferreira¹

Luiz Dalmacir da Silveira²

Resumo: Esta pesquisa se insere num contexto mais amplo de aprofundamento conceitual sobre a área da Avaliação Educacional, mais especificamente na dimensão da Avaliação Institucional. Desse modo, tem por objetivo compreender os impactos resultantes dessa dimensão institucional na dinâmica social e em como estas relações vão se construindo e se consolidando no tempo histórico. Também busca ampliar o entendimento sobre outros conceitos associados à temática, além da implantação de políticas de autoavaliação nas Instituições de Educação Superior (IES). Como metodologia foi proposta a realização de pesquisa correlata com vistas à exploração de pontos de aproximação e afastamento entre os conceitos de autoavaliação institucional e avaliação Institucional. Para tanto, busca como base conceitual estudos de autores como Bernardes e Rothen, Castro e Oliveira, Gatti, Pena e Alves, Brendalise entre outros. O levantamento foi feito com base nas pesquisas realizadas nos últimos cinco anos (2016-2020) e disponibilizados na plataforma digital catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os resultados encontrados evidenciaram uma quantidade expressiva de teses e dissertações em diferentes programas e instituições de educação superior. Os estudos indicam que há uma produção multirreferencial sobre a avaliação institucional no Brasil, com diferentes olhares e perspectivas sobre esta dimensão da Avaliação Educacional, o que possibilita que novos pesquisadores entrem em ação para contribuir com a ideia de se construir uma verdadeira cultura da avaliação no país.

Palavras-chave: Avaliação Institucional; Educação Superior; Gestão da educação.

STUDIES AND RESEARCH ON INSTITUTIONAL EVALUATION IN BRAZIL: A RELATED STUDY

Abstract: This research is part of a broader context of conceptual deepening in the area of Educational Assessment, more specifically in the Institutional Assessment dimension. Thus, it aims to understand the impacts resulting from this institutional dimension on social dynamics and how these relationships are built and con-

* **Autora correspondente**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo, Brasil, e pesquisadora da área de avaliação. E-mail: fernandaevelin@gmail.com

1. Doutora em Educação pela PUC-SP, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais da UNICID, São Paulo, Brasil, e pesquisadora da área de avaliação. E-mail: 07sandraferreira@gmail.com

2. Mestre em Educação pela UNICID, São Paulo, Brasil, e pesquisador na área de avaliação. E-mail: luizdalmacir@gmail.com

Submissão: 11/11/2021

Aceite: 30/11/2021

Como citar:

SOUZA, F. E. C. de; FERREIRA, S. L.; SILVEIRA, L. D. da. Estudos e pesquisas sobre avaliação institucional no Brasil: um estudo correlato. **Docent Discunt**, v. 2, n. 2, p. 125-140, 2021. <https://doi.org/10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v2.n2.p125-140>

solidated in historical time. It also seeks to broaden the understanding of other concepts associated with the theme, in addition to the implementation of self-assessment policies in Higher Education Institutions (HEIs). As a methodology, it was proposed to carry out related research with a view to exploring points of approximation and distance between the concepts of institutional self-assessment and institutional assessment. Therefore, it seeks as a conceptual basis studies by authors such as Bernardes and Rothen, Castro and Oliveira, Gatti, Pena and Alves, Brendalise among others. The survey was based on research carried out in the last five years (2016-2020) and made available on the digital platform, theses, and dissertations catalog of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). The results found evidenced a significant amount of theses and dissertations in different higher education programs and institutions. Studies indicate that there is a multi-referential production on institutional assessment in Brazil, with different views and perspectives on this dimension of Educational Assessment, which allows new researchers to take action to contribute to the idea of building a true assessment culture in parents.

Keywords: Institutional Assessment; College education; Education management.

O tema da avaliação, contido nas discussões mais recentes sobre educação, está presente no cotidiano de professores, pedagogos, gestores educacionais e administradores públicos, cada qual buscando compreender ou evidenciar o que considera mais importante na área de estudos sobre Avaliação Educacional¹.

Apesar da avaliação ainda apresentar resistência aos seus usos, expressa em representações sociais negativas em muitas pessoas, pode-se considerá-la como uma aliada no processo educacional, (re)definindo caminhos, (re)orientando rotas ou mesmo alterando objetivos inicialmente planejados.

Sua inserção na gestão e nos processos administrativos auxilia o acompanhamento das ações de execução do projeto político pedagógico, seja ele numa instituição de educação básica ou superior. Nesse sentido, o tema da avaliação está presente nas discussões sobre educação, de modo que seus resultados podem e devem ser utilizados para a melhoria da qualidade do serviço educacional ofertado.

A área de conhecimento sobre Avaliação Educacional divide-se em dimensões – programas e projetos; sistemas; institucional e aprendizagem – que possibilitam um olhar mais ampliado sobre os projetos educacionais e fornece informações para a tomada de decisão no que se refere a ações de políticas públicas.

Sob esta perspectiva, analisar as Instituições de Ensino – básica e superior – demonstra um interesse maior em compreender a sua importância na sociedade. Trata-se de produzir conhecimento e compartilhá-lo de modo a contribuir com o desenvolvimento sustentável e com um olhar crítico e questionador sobre a sociedade em que está inserida. Em outras palavras, trata-se de uma responsabilidade com o conhecimento científico, cultural, social, profissional e econômico de um país, valorizando os resultados das pesquisas e estudos feitos à serviço da sociedade.

¹ O presente estudo é resultado da participação dos autores no 2º Congresso Internacional de Investigação e Experiência Educativa (CIIEE), realizado na modalidade *online*, entre os dias 31/10 e 02/11/2021.

Por isso, o interesse pelo tema da avaliação institucional está presente no grupo de pesquisa “Avaliação em contexto”, radicado no programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), que, desde 2015, busca analisar as tendências e abordagens mais recentes sobre o tema.

De acordo com Tognarelli (2012, p. 29) “a vida constitui-se de realidades ‘experenciadas’ pelos homens, nas quais cada situação gera suas próprias tramas e oportunidades, além das realidades instituídas”, o que a torna um fenômeno a ser pesquisado e contextualizado, possibilitando ao pesquisador a sua interpretação.

Diante disso, o fenômeno “avaliação institucional” torna-se um elemento a ser aprofundado e estudado de forma multidimensional, isto é, de modo a articular “compreensões e articulações teóricas dos participantes acerca da realidade institucional e sobre suas próprias realidades” (TOGNARELLI, 2012, p. 29), o que permite ao pesquisador o papel de “servir como veículo inteligente e ativo entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

Este estudo, tem como finalidade investigar conceitos e características da Avaliação Institucional e sua importância para a gestão nas Instituições de Educação Superior (IES) e compreender as reverberações resultantes dessa dimensão institucional na dinâmica social e em como suas relações vão se construindo e se consolidando no tempo histórico. Quer também ampliar o entendimento sobre os conceitos associados à temática e a implantação de políticas de autoavaliação nas IES. Para tanto, tem como base estudos de autores como Bernardes e Rothen (2016), Castro e Oliveira (2021), Gatti (2002), Pena e Alves (2021), Brendalise (2011) entre outros.

O artigo está organizado em quatro seções: a primeira voltada para a compreensão da organização da Educação Superior no Brasil; a segunda busca compreender a avaliação institucional inserida no contexto da Educação Superior, com suas perspectivas internas e externas; a terceira evidencia o processo da autoavaliação nas IES e a quarta apresenta resultados de uma pesquisa correlata com foco na temática da autoavaliação institucional, seguidas das considerações finais.

A organização da Educação Superior no Brasil

As Instituições de Ensino – públicas e privadas – possuem um papel social importante no contexto atual, seja por meio da formação de mão de obra especializada ou para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e sustentável para as gerações presentes e futuras. Tanto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 traz uma vinculação entre o mundo do trabalho e a prática social e a Lei nº 10.861/04 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), acrescenta a responsabilidade social como elemento estruturante das ações de políticas públicas em avaliação e credenciamento de cursos e instituições de Educação Superior.

Desse modo, as práticas acadêmicas adquirem excelência (qualidade) quando voltadas para a formação de profissionais e “cabeças pensantes” que possam auxiliar no desenvolvimento do país, mas também visam fomentar ações comunitárias sistemáticas geradoras de conhecimentos e de responsabilidade social em parceria com a sociedade civil (ensino, pesquisa, extensão).

No entanto, segundo Schultzer e Campos (2014, p. 148), “A influência do ensino superior na economia nacional teve uma trajetória descompassada, enquanto a economia crescia, o ensino superior apresentava o distanciamento que historicamente mantinha da economia”.

Historicamente, o ensino superior começa, no Brasil, com a chegada da Família Real portuguesa ao Rio de Janeiro. Martins (2002, p. 4) assim descreve este primeiro momento:

As primeiras escolas de ensino superior foram fundadas no Brasil em 1808 com a chegada da família real portuguesa ao país. Neste ano, foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos após, foi fundada a Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ). Seguiram-se o curso de Agricultura em 1814 e a Real Academia de Pintura e Escultura.

Segundo o autor, até a Proclamação da República, em 1889, a formação superior no país “seguia um modelo de formação dos profissionais liberais [direito e medicina] em faculdades isoladas” (MARTINS, 2002, p. 4) de modo a formar um quadro especializado para a administração pública. Neste contexto, a característica principal era “a formação profissional e o controle do Estado sobre o sistema” (SAMPAIO, [s.d.], p. 2).

Ainda de acordo com Sampaio ([s.d.], p. 2), “o ensino superior no Brasil só veio a adquirir cunho universitário nos anos 30, em contraste com alguns países da América espanhola que tiveram suas primeiras universidades ainda no período colonial, como o México e Peru, ou no pós-independência, como o Chile”.

Enquanto no período imperial a educação superior estava vinculada e sujeita à vontade política do governo central, o que gerava certa imobilidade na oferta de cursos e vagas, no período republicano o ensino superior acompanhou as mudanças sociais, gerando descentralização e ampliação do sistema.

O debate sobre a criação de uma universidade no Brasil ressurgiu em uma nova perspectiva. Ele rompia com a argumentação quase estritamente política que havia vigorado ao longo de todo o século XIX e agora atribuía à instituição universitária uma nova função: abrigar a ciência, os cientistas e as humanidades em geral e promover a pesquisa (SAMPAIO, [s.d.], p. 8).

Mas é no governo provisório de Getúlio Vargas, na década de 1930, que se publica uma Lei normatizando como a Universidade deveria ser, como também houve a criação do Ministério da Educação

e Saúde, na “reforma Francisco Campos”. Nessa reforma, foi introduzida duas modalidades de ensino superior: o sistema federal e o instituto isolado e estabelecia a composição do corpo docente (com catedráticos e auxiliares de ensino).

As novas universidades, desta forma, não se constituíram a partir de demandas de amplos setores da sociedade nem de reivindicações do pessoal das instituições de ensino superior existentes. Foi antes uma iniciativa de grupos de políticos, intelectuais, e educadores, nem sempre ligados ensino superior. A universidade se implanta através de confrontos, negociações e compromissos, que envolviam intelectuais e setores dentro da própria burocracia estatal (SAMPAIO, [s.d.], p. 12).

Com o processo de industrialização do país, a partir da década de 1950/60, um novo movimento de reforma universitária vai ganhando corpo nas discussões políticas. Havia a necessidade de formação de profissionais especializados para um novo mercado de trabalho que se abria: a burocracia estatal.

Ainda dentro do contexto histórico de 1960, novas discussões foram travadas tendo em vista novos modelos de universidades, reivindicadas por jovens professores e movimentos estudantis em defesa de uma educação pública. Segundo Martins (2002, p. 5), “esse debate permeou a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação [1961], que de maneira diversa da reforma de 1931 não insistia que o ensino superior deveria organizar-se preferencialmente em universidades”, mas enfatizava a necessidade de associar o ensino à pesquisa.

É neste caminho que se anuncia a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação sob o número nº 4.024/1961 que teve por missão organizar toda a estrutura educacional do país (VIEIRA; FREITAS, 2003). Essa legislação sofreu alterações e reformulações em contextos históricos diferentes, acarretando a Lei nº 5.692/1971 e posteriormente a Lei nº 9.394/1996, que segue em vigor (LIBÂNEO, 2012).

Embora enfrentasse resistências na esfera econômica, novas ideias surgiram para aprimorar a discussão sobre uma educação oficial do cidadão. O país precisava se modernizar e, para isso, precisava de uma população mais escolarizada.

De acordo com Libâneo (2012, p. 248-249),

A educação é prática social ampla e inerente ao processo de constituição da vida social, alterando-se no tempo e no espaço em razão das transformações sociais. Ela se dá nas relações sociais que os homens estabelecem entre si, nas diversas instituições e nos movimentos sociais, sendo, portanto, constituinte dessas relações e por elas constituídas. Em razão disso, a educação deve ser compreendida como um campo social de disputa hegemônica, portanto, um espaço de luta e contradição, uma vez que reflete a própria constituição da sociedade.

Na esteira desses embates, novas políticas públicas vão se constituindo e se estabelecendo alterando a configuração da educação estatal. Grupos de interesses – liberais, conservadores ou progres-

sistas – alternam-se na apresentação de projetos que, uma vez hegemônicos, tornam-se leis e outras normativas que impactam a realidade educacional do país e a vida de milhares de pessoas.

É neste sentido que, em 1996, com as conquistas democráticas e uma nova Carta Magna, as estruturas educacionais passam por nova reorganização no país. Foi promulgada a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sob o nº 9.394/1996 e, com ela, uma inovação aparece na normativa: a defesa de uma ação conjunta, em regime de colaboração, entre União, Estados e Municípios em defesa de um sistema nacional de educação, o que causou discussões e controvérsias.

A normativa também trouxe dois pontos considerados importantes, quais sejam: uma Educação Básica – composta por educação infantil, ensino fundamental e médio (art. 21) – e uma Educação Superior, sendo acrescido no artigo 4º da referida lei, atentando-se ser dever do Estado a promoção de um ensino público e gratuito.

Com isso, de acordo com Sampaio ([s.d.], p.19),

Os sistemas universitários tornaram-se organizações complexas; ao lado dos cursos tradicionais, destinados antes às elites, surgiram novas modalidades de ensino, com objetivos mais imediatos e com um acentuado caráter ainda experimental, que passam a incorporar novos contingentes populacionais.

Já para Schutzer e Campos (2014, p.153),

É possível perceber que no Brasil a percepção da importância do ensino superior vem se alterando, o papel da educação no desenvolvimento econômico é mais evidente em relação à formação de mão de obra profissional e técnica e a sua inversão tecnológica, a difusão de inovações, a aptidão empresarial, os padrões de consumo, a adaptabilidade às mudanças econômicas e a integração de distintos setores nas tarefas do desenvolvimento.

Seja como for – formação de mão de obra especializada ou formação humanística –, a Educação Superior tem cumprido o seu papel e sua missão no cenário brasileiro. Conforme retrata Davidovich ([s.d.], p. 2),

a missão essencial da educação superior é formar profissionais bem qualificados e promover, por meio da pesquisa, o avanço do conhecimento e a formação crítica e criativa dos estudantes. Considera-se que a principal forma de intervenção social das instituições de educação superior é através da formação de pessoas qualificadas, sendo a autonomia didático-científica essencial para o sucesso dessa missão.

Agora, para se estabelecer alguns parâmetros de aferição se a missão está ou não sendo cumprida pelas Instituições de Educação Superior no país, é preciso fazer uso da avaliação, o que será objeto de reflexão a seguir.

Avaliação institucional na Educação Superior

A avaliação é uma ação presente na Educação Superior, seja ela interna ou externa. Em seu projeto pedagógico, cada curso ofertado conta com a ação de avaliar dos docentes, auxiliando-os no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, a Instituição que oferece o curso também passa por um processo avaliativo externo.

De acordo com Tognarelli (2012, p. 33),

Torna-se imprescindível que por meio da observação histórica se busque o entendimento sobre o sistema educacional do Ensino Superior e seus processos avaliativos inseridos na especificidade da sociedade e da educação brasileira. [...] exige entender o pano de fundo político em que foram construídos e que determinaram o estado em que hoje se apresentam. Revisitar o passado desse contexto específico nos permite compreender mais aproximadamente as consequências que se refletem em seu presente.

Por isso, segundo a autora, é possível visualizar que o conhecimento específico da área de avaliação expandiu-se substancialmente a partir da década de 1980 e ganhou fôlego, com novas e importantes contribuições, nas décadas seguintes. Discussões e reflexões voltadas para temáticas como regulação, projetos políticos, economia e educação, liberalismo e qualidade do serviço ofertado são frequentes nos estudos feitos.

Conforme apontam Bernardes e Rothen (2016, p. 250), “na década de 1980, houve manifestações por parte da comunidade acadêmica e de diversas instâncias da sociedade civil e sindical na busca pela melhoria da qualidade da educação superior”. Essa busca tem início com a Lei nº 9.131/1995, passando pela Lei nº 9.394/1996 e se consolidou com a Lei nº 10.861/2004, a partir da criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Desse modo, a

avaliação institucional implantada nas Instituições de Ensino Superior (IES) considera a avaliação não como um fim em si, mas como parte de um conjunto de políticas públicas, na área da educação superior, contribuindo para um processo mais amplo de revalorização dessa educação e de desenvolvimento da sociedade brasileira (FALLEIROS *et al.*, 2016, p. 594).

De acordo com os autores, a avaliação é parte integrante do processo de conhecimento da realidade educacional do país, ao organizar e dar coerência ao processo e contribuir para a promoção de mudanças no cotidiano das Instituições de Ensino Superior. Para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), “a avaliação das instituições busca identificar o seu perfil e a qualidade da sua atuação, considerando suas atividades, cursos, programas, projetos e setores” (BRASIL, 2015, p. 19) cujo resultado indica uma associação entre avaliação, regulação e supervisão, necessários ao aprimoramento da gestão educacional e ao realinhamento sistemático do planejamento institucional.

De acordo com Dias Sobrinho (2012, p. 22),

A avaliação institucional deve contribuir para o desenvolvimento da pedagogia da integração na universidade. Deve procurar contribuir a superar falsas dicotomias, como ensino x aprendizagem, formação x informação, assim por diante. Para tanto, é necessário um trabalho de sensibilização para a compreensão de tensões que penetram no cotidiano da instituição, como 'repetição, informação, socialização, conservação, aprofundamento, transmissão, preservação e acumulação, mas também criação, pesquisa, crítica, inovação, ruptura epistemológica, superação, desenvolvimento, produção de novos saberes e novas técnicas.

Quanto às ações de políticas públicas, novas normativas são editadas para disciplinar o planejamento, organização e implementação de diferentes tipos de avaliações educacionais no Brasil. Tais mecanismos visam coletar dados e informações sobre a realidade da IES e conhecer os impactos causados pelas ações implementadas nos estudos, pesquisas e formação de estudantes como também sobre o seu corpo docente, técnico, administrativo e de gestão, resultantes das interações sociais, comunicações e experiências intersubjetivas ali construídas.

Portanto, não se trata de oferecer serviços educacionais numa dada realidade, mas sim conhecer os impactos que esses serviços causam na comunidade local ou mesmo na sociedade. E este conhecimento advém dos resultados das avaliações – internas e externas – aplicadas à comunidade acadêmica e aos estudantes. Desse modo, é possível mensurar e acompanhar as transformações que ocorrem e produzir novas reflexões ou mesmo corrigir rotas, propor novos objetivos e metas, tanto pela Instituição de Ensino como pelo gestor público.

Nesse sentido, a Avaliação Institucional torna-se uma parte da grande área do conhecimento sobre Avaliação Educacional, e parte integrante também das ações de políticas públicas presentes no SINAES, cujos resultados podem apontar para

a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004).

Com o estabelecimento do SINAES novos processos foram implementados e organizados de modo a integrar a avaliação das instituições, dos cursos e dos estudantes em referenciais mensuráveis que possam indicar um panorama dos avanços da avaliação na Educação Superior.

É o que indica as reflexões de Pena e Alves (2021) ao falar sobre a avaliação institucional. Segundo os autores, "com isso, o que se pretende evidenciar é a política de avaliação como uma estratégia de gestão da qualidade da educação superior, a qual vem se aperfeiçoando, pelo menos, há 40 anos" (PENA; ALVES, 2021, p. 182).

Autoavaliação na Educação Superior

Outro ponto que merece atenção é a autoavaliação que auxilia no planejamento, organização e execução de ações dentro da instituição de educação e são periodicamente realizadas de acordo com indicações presentes em normativas internas e externas.

Conforme as reflexões de Brandalise (2011, p. 6),

A autoavaliação da escola é aquela em que o processo é conduzido e realizado por membros da comunidade educativa. Pode ser definida como uma análise sistemática da escola com vistas a identificar os seus pontos fortes e fracos, e a possibilitar a elaboração de planos de intervenção e melhorias. Frequentemente é realizada tendo como motivação principal o acompanhamento do projeto pedagógico da escola, no quadro de uma dinâmica de desenvolvimento organizacional e institucional. A avaliação inserida nas várias ações desenvolvidas na escola se coloca como mediadora do crescimento da comunidade escolar.

Ele se mostra na comunidade acadêmica na Educação Superior, de acordo com Bernardes e Rothern (2016). A autoavaliação, como elemento estruturante da reflexão interna sobre os processos de ensino e aprendizagem dentro da instituição bem como da sua organização e trabalho desenvolvido são necessários para o conhecimento da instituição como um todo. Segundo os autores, as normativas que orientam o trabalho de autoavaliação institucional indicam que “cada IES pública ou privada constitua a sua Comissão Própria de Avaliação (CPA), com a finalidade de conduzir e sistematizar a autoavaliação institucional em forma de relatório e encaminhá-lo via sistema e-MEC à administração pública” (cf. Lei nº 10.861/2004; BRASIL, 2015, p.33).

Cada IES deve ter a sua Comissão Própria de Avaliação (CPA), formada por professores, alunos, técnicos administrativos e representantes da sociedade civil. Tem como atribuição planejar, organizar e implementar avaliações sistemáticas internas e organizar os dados obtidos em relatórios e planilhas que, posteriormente, serão enviados à administração pública. Desse modo, “os processos autoavaliativos devem estar institucionalizados e consolidados no Plano de Autoavaliação Institucional” (BRASIL, 2015, p. 33).

Portanto, a “avaliação institucional é realizada internamente, por meio da autoavaliação, pela IES e conduzida pela sua Comissão Própria de Avaliação (CPA)”, e externamente por meio de “comissões designadas pela Daes/Inep [Diretoria de Avaliação da Educação Superior], seguindo as diretrizes da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes²)” (BRASIL, 2015, p. 32). Desse modo, é possível uma visão multidimensional dos processos educacionais – formativo e regulatório – em uma perspectiva global, uma vez que se pode visualizar as avaliações internas e externas como complementares.

² A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) é o órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de Abril de 2004. Tem como atribuições: propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes e articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior, entre outros. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/conheca-a-conaes>. Acesso em 18 nov. 2021.

Segundo Castro e Oliveira (2021, p. 2), “tem crescido o consenso de que os processos de avaliação dos sistemas educacionais e das ações das instituições educativas possuem uma significativa relevância para garantir a qualidade das políticas educacionais”. Desse modo, com a criação do SINAES, a avaliação na educação superior tem por finalidade “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (BRASIL, 2004).

Conforme relata Castro e Oliveira (2021, p. 3),

A avaliação da educação brasileira, em todos os seus níveis, tem sido amparada legalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, elaborada no contexto de uma política de regulação da educação brasileira. [...] A referida Lei explicita a necessidade da avaliação como estratégia de organização da educação, destacando no Art. 9º vários aspectos, entre eles, que é dever da União assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar em todos os níveis de educação (Inciso VI) e autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das instituições de educação superior (Inciso IX)

Por outro lado, segundo Meneghel e Lamar (2001, p. 21), a “avaliação do sistema de ensino brasileiro enfatiza, fortemente, a necessidade de obter subsídios para a tomada de decisões que levem à melhoria da gestão e do controle de resultados”. Desse processo resultam duas áreas de especialização do conhecimento sobre avaliação: a primeira de caráter formativo e de conhecimento da instituição de ensino no que se refere ao serviço oferecido (interna) e a segunda de caráter regulatório, isto é, balizando e aferindo critérios de qualidade para o ensino ofertado (externa), um bem público e um direito social do cidadão.

Cabe ressaltar também que a Lei nº 10.861/2004 estabelece, em seu artigo 3º, que a “avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais” (BRASIL, 2004). Tais “dimensões institucionais” são caracterizadas, segundo a normativa em número de 10, sendo: I) missão e plano de desenvolvimento institucional; II) política para o ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão; III) responsabilidade social da instituição; IV) comunicação com a sociedade; V) políticas de pessoal, carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; VI) organização e gestão da instituição; VII) infraestrutura física (ensino, pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação); VIII) planejamento e avaliação (autoavaliação institucional); IX) políticas de atendimento aos estudantes e X) sustentabilidade financeira. As dimensões de políticas de pessoal e de infraestrutura física, são as que tem maiores pesos na pontuação geral (BRASIL, 2008; BRASIL, 2004).

Desse modo, “um sistema nacional de avaliação que combina autoavaliação institucional e avaliação externa necessita de um constante estudo e acompanhamento de seus processos operacionais” (BRASIL, 2015, p. 109), a fim de que todos os envolvidos – órgãos governamentais, instituições, docentes,

técnicos administrativos e sociedade civil organizada –, compreendendo os seus papéis e suas responsabilidades com a melhoria da qualidade dos processos institucionais.

É o que salienta Falleiros *et al.* (2016, p. 594) ao se referirem à avaliação institucional: “é necessário que os sujeitos envolvidos entendam o seu real significado e não a vejam como, meramente, um programa que deve ser cumprido, para que a universidade se integre ao sistema de educação superior”. Desse modo, quando os atores envolvidos no processo de avaliação tomam consciência do seu papel, os resultados trarão benefícios para a instituição com “políticas e estratégias de desenvolvimento para a organização”. Ou como diz Dias Sobrinho (1996, p. 23), “a avaliação institucional tem várias etapas [...] todas devem ser cumpridas na perspectiva da integralidade, sob pena de ocorrerem vieses importantes.”

As pesquisas sobre avaliação na Educação Superior

Para a composição deste estudo foi necessário realizar uma busca na literatura sobre a temática e uma pesquisa correlata em bancos de dados acadêmicos. Ao definir os descritores para a pesquisa – “avaliação institucional”, “importância da autoavaliação” e “avaliação institucional e gestão” –, a busca encontrou diferentes estudos (de mestrado e/ou doutorado) com objetivos diversificados em diversas Instituições e Programas de pós-graduação *stricto sensu* espalhadas pelo país. Entretanto, utilizando-se o descritor “Autoavaliação na Educação Superior” a quantidade de trabalhos e pesquisas desenvolvidas se avolumou.

O levantamento foi proposto tendo como base pesquisas realizadas nos últimos cinco anos (2016-2021) e disponibilizadas na plataforma digital catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os resultados encontrados evidenciaram a quantidade expressiva de mais de sete mil (7.000) teses e dissertações em diferentes programas e instituições de educação superior. Desse total, foram selecionados, por meio de um refinamento da pesquisa, cinquenta e seis (56) estudos que estavam relacionados à Avaliação Institucional entre os anos de 2017 e 2020. Os demais foram descartados por estarem relacionados à educação básica e que não é o foco desta pesquisa.

Dos cinquenta e seis (56) estudos levantados, foram feitas leituras dos resumos e palavras-chave num primeiro momento para composição de uma tabela que proporcionasse uma visão geral ou panorâmica. Desse total, foi selecionado cinco (05) estudos que indicavam vínculos com os descritores “avaliação institucional” e “autoavaliação institucional”, e que se associam à uma parte dos objetivos deste trabalho. São eles: Oliveira (2017), Fernandes (2017), Stange (2020), Souza (2017) e Dantas (2017).

Oliveira (2017) buscou problematizar a avaliação institucional da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), no âmbito do Sinaes. Para tanto, seu objetivo foi verificar como se deu o processo de implantação da Avaliação Institucional no período de 2012 a 2014 na UFOPA, à luz das políticas públi-

cas de avaliação da Educação Superior. Apresentou como título “Análise da implantação e do processo inicial da avaliação institucional na UFOPA”. Suas conclusões indicam que “a Ufopa concebe a avaliação como instrumento a ser associado ao planejamento e à gestão para a promoção do desenvolvimento institucional, porém ainda não conseguiu concretizá-la enquanto cultura institucional”, de modo que necessita superar uma visão meramente regulatória da avaliação e avançar numa perspectiva de avaliação formativa e vinculação ao planejamento e gestão.

Fernandes (2017) investigou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) com o objetivo de analisar a autoavaliação feita entre os anos de 2004 e 2015 em onze instituições de Educação Superior (IES). Segundo o autor, “definimos a autoavaliação como o fio condutor da investigação e os objetivos específicos alinham-se às ações ou omissões de cada um desses atores em relação à autoavaliação, assim como seu caráter público”. Seu título indica “autoavaliação no Sinaes: prática vigente e perspectivas para uma agenda futura”. Desse modo, conclui que

existe cultura de autoavaliação na maioria das IES investigadas, independentemente do uso de seus resultados por outras instâncias e atores; que o Estado avaliador se manteve alinhado aos princípios e às finalidades do Sinaes; que os dados não permitem concluir que o Estado regulador desconsidere a autoavaliação em seu bojo decisório, ainda que a morosidade processual na fase de instrução, a cargo das secretarias do Ministério da Educação, seja prejudicial à autoavaliação e à política do Sinaes. (FERNANDES, 2001, p. 3).

Já Stange (2020) trouxe uma reflexão sobre a avaliação institucional na linha de política e gestão, com foco na interpretação do conceito de qualidade constantes nos instrumentos de avaliação dos sistemas nacional e estadual do Paraná. Seu objetivo foi “contribuir com debates em relação ao conceito de qualidade proposto através dos instrumentos de avaliação institucional”. Como resultado, o pesquisador indicou que espera que seus estudos possam contribuir

com resultados de ordem conceitual e metodológica, onde os profissionais da Educação possam compreender que a Avaliação Institucional é ainda um Campo em formação e interativo a outros Campos; que a objetividade frente à necessária evidência de situações institucionais não imprima reducionismos de trato apenas executivo em esfera administrativa, mas sim se constitua em atitude interdisciplinar combinatória à compreensão do conceito de qualidade basilar da avaliação; que a Avaliação tem papel preponderantemente pedagógico e representativo para a compreensão de condições equitativas a fim de se bem ofertar condições de igualdade, cuja natureza é essencial para a Educação de qualidade (STANGE, 2020, p. 7).

Por outro lado, Souza (2017) trouxe como contribuição à reflexão sobre Avaliação a “Autoavaliação do mestrado profissional: uma análise das expectativas dos pós-graduandos”, a escuta das suas expectativas e a proposição de um modelo de acompanhamento e avaliação do mestrado profissional, denominado MODAV/MP. Seu objetivo foi “verificar a compatibilidade entre as expectativas que o poder público tem a respeito dessa modalidade, passando pelos objetivos de um Programa de Mestrado Profissional

(FGE), e as expectativas dos pós-graduandos”, isto é, os sujeitos que vivem o cotidiano da Instituição de Ensino e são impactados pelas ações de políticas públicas. Como resultado de sua pesquisa, trouxe a contribuição de que

houve compatibilidade entre os objetivos do poder público, do Programa Formação de Gestores Educacionais e as expectativas dos pós-graduandos, no entanto, vários indicadores de funcionamento / dinâmica do referido Programa necessitam de atenção para que possam atuar como facilitadores no processo formativo dos seus envolvidos (SOUZA, 2017, p. 8).

Por fim, Dantas (2017) refletiu sobre a “avaliação institucional na produção acadêmica e seus efeitos à prática pedagógica do docente universitário”. Desse modo, perseguiu como objetivos

a análise e constituição da avaliação institucional da educação superior como objeto de pesquisa e seus efeitos à prática pedagógica do docente universitário; mapear as concepções de avaliação institucional presentes nas produções; averiguar as Teorias de Estado que circulam na produção dos pesquisadores; identificar e analisar, a partir das produções e dos relatórios institucionais, os efeitos da avaliação institucional na feitura da prática pedagógica do professor na docência universitária (DANTAS, 2017, p. 7).

Para finalizar, suas reflexões trouxeram como contribuição à pesquisa e ao conhecimento sobre a Avaliação Institucional pesquisas de diferentes áreas do conhecimento,

sendo problematizada como uma prática social, histórica, complexa e plurirreferencial voltada para o desenvolvimento institucional, do ponto de vista teórico, as produções são emolduradas dentro de duas matrizes conceituais oposicionistas, a regulatória ancorada na epistemologia objetivista e a concepção emancipatória na epistemologia subjetivista. [...] Entretanto, mesmo com a predominância de práticas regulatórias, esta produz efeitos e contribuições à prática pedagógica da docência universitária conjugando elementos regulatórios e emancipatórios por meio de aderências, resistências e refratações, confirmando a complexidade, a dialogicidade e plurirreferencialidade da avaliação (DANTAS, 2017, p. 7).

Desse modo, os estudos indicam que há uma produção multirreferencial sobre a avaliação institucional no Brasil, com diferentes olhares e perspectivas sobre esta dimensão da Avaliação Educacional, o que possibilita que novos pesquisadores entrem em ação visando o estabelecimento de uma cultura da avaliação no país.

Considerações finais

As reflexões apresentadas neste estudo são parte integrante de uma pesquisa mais aprofundada sobre a Avaliação Institucional. Para tanto, neste primeiro momento, enfatizou-se a busca e a compreensão sobre os processos de implantação das políticas de autoavaliação institucional nas IES. A proposta foi buscar elementos para o entendimento desta dimensão da avaliação – a institucional – e, a partir dela ampliar a visão sobre os sujeitos envolvidos na dinâmica avaliativa (organizadores e destinatários).

Neste estudo foi possível compreender, através de pesquisa correlata e documental, alguns trabalhos e normativas legais que pudessem contribuir com a reflexão e o aprofundamento da questão da avaliação no contexto da Educação Superior. Durante a pesquisa correlata, foi possível identificar uma quantidade expressiva de trabalhos feitos em anos recentes (2016-2020), defendidos em programas de pós-graduação *stricto sensu* espalhados em diferentes regiões do país. Tais estudos indicam que existe uma cultura avaliativa no país, resultante de políticas públicas de avaliação efetivadas a partir da década de 1980 e continuada nos anos seguintes, como também a existência de profissionais especializados na área de avaliação.

Foi possível também perceber que as IES estão cada vez mais inseridas nos processos avaliativos (internos e externos) e conscientes de que a avaliação é parte integrante de seus processos educacionais e de gestão, contribuindo assim para a gestão e a melhoria da qualidade do ensino ofertado.

Os trabalhos encontrados indicam um aprimoramento técnico-conceitual nas reflexões feitas tanto dentro da grande área de Avaliação Educacional como na dimensão da Avaliação institucional, contribuindo com os processos de gestão da educação. Os resultados das avaliações planejadas, organizadas e implementadas trazem significativa contribuição para a gestão e a tomada de decisão com vistas à melhoria da qualidade da educação como um todo.

Desse modo, o estudo mostrou que, ao se aprofundar na área de conhecimento da avaliação, um novo olhar se projeta sobre a realidade e sobre a dinâmica social que vai se construindo e se consolidando no tempo histórico, possibilitando investigar fenômenos sociais e os próprios sujeitos que constroem e produzem informações.

Referências bibliográficas

BERNARDES, J. dos S.; ROTHEN, J. C. O campo da Avaliação da Educação Superior: foco na Comissão Própria de Avaliação. **Revista Meta: Avaliação**, v. 8, n. 23, p. 248-277. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v8i23.991>

BRANDALISE, M. Â. T. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. **Olhar de Professor**, v. 13, n. 2, p.317-332, 2011. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.13i2.0008>

BRASIL. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. Portal Planalto. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/L10.861.htm. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Portal Planalto. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 1.264**, de 17 de outubro de 2008. Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

(SINAES). Portal MEC. Brasília-DF: 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2995-port-1264-2008&Itemid=30192. Acesso em 05 nov. 2021.

BRASIL. **Roteiro de Auto-Avaliação Institucional 2004** – Orientações Gerais. INEP/MEC. – Brasília-DF: 2004. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/roteiro_de_auto_avaliacao_institucional_2004.pdf. Acesso em 05 nov. 2021.

CASTRO, A. M. D. A.; OLIVEIRA, L. M. da C. F. Avaliação e expansão da Pós-Graduação em Educação no Brasil e no Nordeste: assimetrias e desafios. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 59, p.1-24, e-24454, jan./mar. 2021. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n59>

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v.32, n.2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520>. Acesso em 10 ago. 2021.

DANTAS, E. E. V. **A Avaliação Institucional na produção acadêmica e suas repercussões na docência da Educação Superior**. 2017. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Pará, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5061667. Acesso em 05 de jun. 2021.

DAVIDOVICH, L. **Educação superior e inclusão social n Brasil**: Sumário de algumas propostas da Academia Brasileira de Ciências. – Brasília-DF: MEC, [s.d.] Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/academia_brasileira_ciencias.pdf. Acesso em 18 nov. 2021.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação Institucional: marcos teóricos e políticos. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/722>. Acesso em: 13 nov. 2021.

FALLEIROS, A. L. de S.; PIMENTA, M. L.; VALADÃO JUNIOR, V. M. O significado da autoavaliação institucional na perspectiva de técnicos-administrativos de uma universidade pública. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 593-618, jul. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000200014>

FERNANDES, I. R. **Autoavaliação no Sinaes**: prática vigente e perspectivas para uma agenda futura. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6131628. Acesso em 05 de jun. 2021.

FERNANDES, M. E. A. **Avaliação institucional da escola**: base teórica e construção do projeto. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS Revista Científica**, v. 4, n. 1, p. 17-41, jun., 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71540102.pdf>. Acesso em 10 ago. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino).

MARTINS, A. C. P. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 17, Suplemento 3, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0102-86502002000900001>

MENEGHEL, S. M.; LAMAR, A. R. Avaliação como construção social: reflexões sobre as políticas de avaliação da educação no Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 6, n. 4, p. 17-26, out./dez. 2001. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1161/1156>. Acesso em 10 ago. 2021.

OLIVEIRA, L. A. **Análise da implantação e do processo inicial da Avaliação Institucional na UFOPA**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Oeste do Pará, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6288138. Acesso em 05 de jun. 2021.

PENA, N.; ALVES, C. R. Avaliação Institucional e regulação da qualidade da educação superior: enfoque na qualificação docente. In: SILVA, A. J. N. da; SILVA FILHO, V. C. dos S. (org.) **(Des)Estímulos às teorias, conceitos e práticas da educação**. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021. Disponível em: <https://sistema.atenaeditora.com.br/index.php/admin/api/artigoPDF/53134>. Acesso em: 14 ago. 2021.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES) da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, [s.d.]. Disponível em: <https://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>. Acesso em 18 nov. 2021.

SCHUTZER, H.; CAMPOS, S. C. A. Educação Superior e qualificação para o desenvolvimento econômico nacional. **R. Bras. Planej. Desenv.**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 147-164, jan./jul. 2014. <https://doi.org/10.3895/rbpd.v3n2.3588>

SOUZA, F. E. C. de. **Autoavaliação do mestrado profissional: uma análise das expectativas dos pós-graduandos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Cidade de São Paulo, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5353424. Acesso em 05 de jun. 2021.

STANGE, C. E. B. **O conceito de qualidade na Avaliação Institucional no sistema estadual de Ensino Superior do Paraná**: contribuições interpretativas à luz de Bourdieu e Toulmin. 2020. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10415539. Acesso em 05 de jun. 2021.

TOGNARELLI, V. R. **Avaliação institucional: do processo construído à vivência do SINAES – a consolidação do sujeito coletivo institucional**. São Paulo: Terracota, 2012.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. de. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Mariana Luize dos Santos*
Washington Cesar Shoiti Nozu¹

Resumo: Este artigo busca levantar o contexto de influência e de produção do texto das políticas de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas, desenvolvida por Stephen J. Ball e colaboradores e amplamente difundida, no Brasil, por Jefferson Mainardes. Os procedimentos metodológicos envolveram revisão bibliográfica e análise de documentos internacionais e nacionais. Os resultados foram organizados em três seções, a saber: influências e produções textuais internacionais; política nacional de Educação Especial: à guisa de inclusão escolar; e Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica. O estudo apresenta imbricações entre as modalidades Educação Especial e Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo com as políticas de educação inclusiva. Apesar de avanços conquistados, evidencia-se a descontinuidade das ações políticas na área.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Ciclo de Políticas; Educação Inclusiva.

CONSTRUCTION OF INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION POLICIES IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

Abstract: This article aims to present a review of the context of influence and formulation of proposals in the inclusion policies for students eligible for special education in Brazilian Professional and Technological Educational modality, using the approach of Policy Cycle presented by Stephen J. Ball and collaborators, which was disclosed in Brazil by Jefferson Mainardes. The methodological procedures were literature review and analysis of international and national documents. The results were organized into three sections, namely: influences and international literary productions; national policy on Special Education: in the perspective of school inclusion; and Special Education in Professional and Technological Educational System. The study presents overlaps between the Special Education and the Professional and Technological Education moda-

*** Autora correspondente**

Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), na linha de Políticas e Gestão da Educação. Pedagoga do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). E-mail: mariana.santos@ifms.edu.br

1. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Brasil. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos (PPGFDH) da UFGD. E-mail: wcsn1984@yahoo.com.br

Submissão: 15/11/2021

Aceite: 13/12/2021

Como citar:

SANTOS, M. L. dos; NOZU, W. C. S. Construção das políticas de Educação Especial Inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica. **Docent Discunt**, v. 2, n. 2, p. 141-162, 2021. <https://doi.org/10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v2.n2.p141-162>

lities, notably with the inclusive education policies. Despite the advances achieved, the discontinuity of political actions in the area is evident.

Keywords: Educational Policies; Policy Cycle; Inclusive Education.

O presente artigo tem como objetivo levantar o contexto das políticas de inclusão de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na Educação Profissional e Tecnológica. A intenção é apresentar, com base no contexto histórico da construção do direito à educação, os documentos político-normativos que orientam a escolarização do estudante PAEE nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O processo que envolve a construção de uma política pública reflete os conflitos e acordos estabelecidos, que ultrapassam as instituições do Estado e da sociedade, evidenciando a importância de se conhecer os movimentos históricos por trás do texto escrito. Para Ball e Mainardes (2011, p. 13), “as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexecutáveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos”.

Para análise das políticas brasileiras de Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica, este trabalho busca subsídios na Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), desenvolvida por Stephen J. Ball e colaboradores e amplamente difundida, no Brasil, por Jefferson Mainardes. A ACP constitui-se em um referencial analítico, flexível e dinâmico, que destaca a natureza complexa da política, as relações micropolíticas e a atuação criativa dos profissionais no cotidiano escolar (NOZU; BRUNO, 2015).

A ACP é composta por três contextos principais: de influência, de produção do texto e da prática. De acordo com Mainardes (2006, p. 50), “esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates”. No decorrer deste artigo serão abordados dois contextos que possuem uma relação de simbiose (MAINARDES, 2006): o de influência e o de produção de texto.

O contexto da influência é aquele em que a política geralmente se inicia, com a atuação de diversos grupos de interesse, como partidos políticos, sindicatos, setores econômicos, movimentos sociais, instituições financeiras nacionais e internacionais. É no contexto de influência que os discursos são produzidos e legitimados, ligados a interesses específicos dos grupos de pressão (MAINARDES, 2006). Segundo Nozu (2013, p. 43), “para compreender o contexto de influência [...] é relevante situar como os discursos são construídos no decorrer do tempo, de modo a apontar algumas influências presentes na política investigada e elucidar as relações globais, nacionais e locais”.

Em relação ao contexto da produção de texto, os documentos políticos utilizam uma linguagem de interesse geral e, por consequência dessa generalidade, costumam apresentar contradições e limi-

tações (MAINARDES, 2006). Isso porque, conforme Mainardes (2006, p. 52), os textos “podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção”.

Os procedimentos metodológicos adotados no exame dos contextos de influência e de produção do texto envolveram revisão bibliográfica e análise de documentos internacionais e nacionais. Trata-se de um exercício analítico que intenta não fragmentar os contextos eleitos, compreendendo-os em suas intrínsecas articulações. Para tanto, os resultados foram sistematizados em três seções: a) influências e produções textuais internacionais; b) política nacional de Educação Especial: à guisa de inclusão escolar; e c) Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica.

Influências e produções textuais internacionais

Para auxiliar na compreensão das influências internacionais nas políticas locais, Ball (1998 *apud* MAINARDES, 2006, p. 51-52) esclarece que elas podem ser interpretadas de duas maneiras. A primeira seria o “fluxo de idéias”, que envolve as redes políticas e sociais, em que ocorre “a circulação internacional de idéias”, o “empréstimo de políticas” e os “grupos que vendem suas soluções no mercado político e acadêmico”. Seria a migração de políticas internacionais colocadas como solução para as questões políticas locais. A segunda está relacionada ao “patrocínio [...] à imposição de algumas ‘soluções’ oferecidas e recomendadas por agências multilaterais”, colocadas como condicionantes para liberação de empréstimos e financiamentos. No entanto, estas influências quando apresentadas no contexto local, são passíveis de “recontextualização e reinterpretação” (MAINARDES, 2006).

Para contextualizar as influências internacionais na construção das políticas educacionais brasileiras, nesta seção, serão apresentados alguns documentos que subsidiaram esse processo.

Um dos primeiros documentos internacionais na busca por igualdade de direitos, foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada em 10 de dezembro de 1948, em Paris. Conforme Nozu, Icasatti e Bruno (2017), a DUDH estabeleceu direitos básicos fundamentais para o exercício da cidadania, e a educação foi listada como um deles.

Em seu artigo 26, a DUDH estabelece que

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos (ONU, 1948).

No texto pode ser destacada a garantia do direito à educação para todos e a previsão de oferta generalizada do ensino técnico e profissional. Os princípios previstos na declaração serviram de base para os movimentos de integração da pessoa com deficiência, que surgiram a partir da década de 1950 (SILVA, 2014). Tais movimentos buscavam conscientizar a sociedade sobre os danos causados pela falta de atenção aos grupos excluídos, e apoiaram as discussões da proposta de integração escolar, que buscava o direito da criança com deficiência participar das atividades escolares (MENDES, 2006).

Entretanto, Mendes (2019) destaca que mesmo com os movimentos para democratizar o acesso à educação, uma grande parcela da população, sobretudo às pessoas com deficiência permaneceram à margem desse direito.

A partir da década de 1990, movimentos internacionais ocorreram com objetivo de diminuir as desigualdades sociais e buscaram conscientizar sobre a importância da oferta de uma educação democrática, capaz de proporcionar a participação integral e desenvolvimento social dos indivíduos das camadas mais pobres, sobretudo de países em desenvolvimento (SILVA, 2017; BARBOSA; FIALHO; MACHADO, 2018). As agências internacionais passaram a preocupar-se com questões ligadas à promoção de direitos, incentivando programas e ações voltadas ao desenvolvimento humano (KASSAR, 2011).

Um desses movimentos foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia. Promovida por organismos internacionais, a Conferência buscou discutir a necessidade de universalização da Educação Básica, de maneira a superar o processo histórico de exclusão escolar, aprovando então, a Declaração Mundial de Educação para Todos – Declaração de Jomtien (MENDES, 2006; NOZU, 2013).

O documento chama a atenção dos países signatários para o desenvolvimento de ações que possibilitem acesso à educação de qualidade a sua população. Para Kassar, Rebelo e Oliveira (2019, p. 7), “a pressão por escolarização dos alunos com deficiência fortalece-se com a assunção, pelo Brasil, [...] com metas estabelecidas a partir da Declaração de Jomtien, em 1990”.

No ano de 1994, foi realizada na cidade espanhola de Salamanca, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, onde foi construída a Declaração de Salamanca. A conferência contou com a participação de delegados de 88 governos e 25 organizações internacionais, buscando reafirmar o compromisso dos envolvidos com a Educação para Todos. O documento elaborado no encontro trata de princípios, políticas e práticas para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino (MATOS; MENDES, 2014).

A declaração é considerada um marco mundial da educação inclusiva (MENDES, 2006; NOZU, 2013), pois estabelece que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994, p. 5).

O público da educação inclusiva descrito na declaração não se limita aos estudantes PAEE, mas sim, a todos aqueles que por algum motivo foram excluídos ou marginalizados do processo de escolarização. Andrade e Damasceno (2017) citam a Declaração de Salamanca como um documento de extrema relevância para a educação inclusiva, pois reconhece que os sistemas de ensino precisam atender com qualidade não só o PAEE, mas todos os estudantes.

Sobre a formação para o trabalho, a declaração estabelece no tópico “Preparação para a vida” que

Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho. Escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. Isto implica em tecnologias adequadas de treinamento, incluindo experiências diretas em situações da vida real, fora da escola. O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e conseqüente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização. Tais atividades deveria ser levadas a cabo com o envolvimento ativo de aconselhadore vocacionais, oficinas de trabalho, associações de profissionais, autoridades locais e seus respectivos serviços e agências (UNESCO, 1994, p. 13).

No trecho pode ser observada a preocupação com a formação profissional, na qual a escola deve procurar formar o estudante para sua inserção no mercado de trabalho, oferecendo experiências diretas para essa formação. Em análise crítica, estas recomendações evidenciam “ações articuladas de Estado e mercado presentes na formação discursiva neoliberal, com matriz política e teórica da regulação tecnicoracional” (BRUNO, 2012, p. 106).

Após a aprovação da Declaração o paradigma da inclusão se globalizou e passou a orientar os discursos oficiais e a embasar as reestruturações dos sistemas de ensino de muitos países, inclusive do Brasil (KASSAR, 2011). Segundo Rebelo e Kassar (2014, p. 4), após a assinatura das Declarações de Jomtien e Salamanca, “a Educação Especial passou a se configurar pela hegemonia de um discurso que pregava o acolhimento de todos os alunos [...] em espaços escolares comuns”.

Outro importante movimento internacional foi a realização do Fórum Mundial de Educação realizado no ano 2000, em Dakar (Senegal). Com a participação da Cúpula Mundial de Educação, o documento denominado Declaração de Dakar – Educação para Todos 2000, estabeleceu que os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de Educação para Todos sejam alcançados e mantidos, reiterando os pressupostos da Declaração de Jomtien. Nele são listados objetivos, compromissos e metas a serem alcançadas até 2015 pelos países signatários. As metas estabelecidas estão relacionadas ao cuidado e educação na primeira infância; educação primária universal; habilidades de

jovens e adultos; alfabetização de adultos; paridade e igualdade de gênero; e qualidade da educação. A educação é colocada no documento como necessária para o “desenvolvimento sustentável”, como um meio substancial para participação na sociedade e na economia (UNESCO, 2000).

Em 2015, outro Fórum Mundial foi realizado em Incheon, Coréia do Sul, com a participação de 160 países, que resultou na Declaração de Incheon para a Educação 2030. Durante o evento foram analisadas as metas de Educação para Todos de 2000 a 2015 e estabelecidos os princípios e diretrizes para o período de 2016 a 2030. Nozu, Icasatti e Bruno (2017, p. 29) indicam que

a Declaração de Incheon está arraigada na busca da inclusão dos excluídos, que são muitos, no desejo de educar para promover o desenvolvimento humano não apenas da comunidade local, mas da sociedade global, garantindo-lhes o gozo de uma vida digna, com liberdade, conhecimento e oportunidades.

Em suma, um número expressivo de movimentos foi realizado, sob a influência de organismos multilaterais. Segundo Kassar (2011), essas instituições propagam teorias econômicas, que relacionam as políticas sociais ao desenvolvimento econômico. O direito de acesso à educação é visto como fundamental para a formação do indivíduo, tornando-o economicamente ativo e contribuindo, assim, com o desenvolvimento econômico do Estado (NOZU, 2013).

A relação das políticas brasileiras com as influências internacionais está ligado “ao processo de internacionalização da economia, que conta com a participação direta de proposições estabelecidas com instituições financeiras internacionais” (KASSAR, 2011, p. 47). Pavezi (2018, p. 96) esclarece que as políticas educacionais, assim como as de Educação Especial, “não refletem exclusivamente os interesses do Estado, tampouco todos os interesses e demandas da sociedade, visto que o campo global das Políticas Educacionais, somado ao campo econômico privado nacional, tem tido supremacia na sua definição”, evidenciando assim o contexto da influência na construção dessas políticas.

Apesar das peculiaridades existentes em cada um dos movimentos apresentados, Souza e Kerbauy (2018) avaliam que eles buscam delimitar um grupo de políticas entre os Estados, em que os gastos educacionais são colocados como promotor de justiça social e a garantia do direito à educação, como elemento fundamental para melhoria do fator produtivo.

Política nacional de Educação Especial: à guisa de inclusão escolar

Durante as décadas de 1980 e 1990, a sociedade brasileira passou por mudanças políticas importantes, que impulsionaram muitos movimentos sociais na busca por garantia de direitos sociais. Em

decorrência desse processo e sob a influência de muitos artigos da DUDH, a Constituição da República Federativa do Brasil foi aprovada em 1988, reconhecendo a educação como um direito social.

Em seu artigo 205, a Constituição Federal estabelece a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 95).

O texto constitucional delegou competências a estados e municípios, isentando o governo federal de algumas responsabilidades. Determinando que cada instância governamental ficasse responsável por seu sistema de ensino (KASSAR, 2013; FRANÇA; PRIETO, 2017).

Sobre a Educação Especial, em seu artigo 208, inciso III, estabelece como dever do Estado: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 96). Segundo Nozu (2013), a utilização do advérbio preferencialmente possibilitou a construção de uma gama de interpretações no bojo das políticas da Educação Especial, abrindo brechas para que distintos grupos de interesse defendessem posicionamentos variados quanto à escolarização do PAEE. Evidenciando a utilização termos passíveis de diversas interpretações no texto da política (MAINARDES, 2006).

Para Kassar (2013, p. 56), a Constituição de 1988 “priorizou o atendimento educacional especializado ao aluno com deficiência nas redes regulares de ensino e explicitou a participação das instituições particulares nesse setor”. Podendo o direito de acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola comum ser efetivado ou não, a depender da interpretação dada ao texto pelos agentes sociais, que podem recriar e reinterpretar a política (PAVEZI; MAINARDES, 2019).

Ball (1992 *apud* MAINARDES, 2006) esclarece que o texto político resulta da disputa de interesse entre os grupos que atuam nos diferentes lugares da produção de texto, e as instituições privadas representam um forte segmento nas políticas de Educação Especial, pois, por muito tempo, foi delegado a estas instituições o processo de escolarização da pessoa com deficiência. Para Mendes (2019), até a aprovação da Constituição de 1988, o que existia no Brasil era um sistema de Educação Especial paralelo à Educação Básica, que não atendia a todos, e em sua maioria, preocupavam-se com os cuidados referentes à saúde e a reabilitação, não com o processo de escolarização.

No ano seguinte à Constituição, foi aprovada a Lei n.º 7.853 de 24 de abril de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, a integração social e a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Em seu artigo 1º, a referida lei “estabelece normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social” (BRASIL, 1989, p. 1).

Sobre a educação destaca que,

Construção das Políticas Públicas de Educação Especial Inclusiva
na educação profissional e tecnológica

- I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;
- II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;
- III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;
- IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- V - o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano; e
- VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo (BRASIL, 1989, p. 7).

Apesar de estabelecer a inclusão da Educação Especial como modalidade educativa, nos sistemas de ensino, fica evidente o paradigma da integração, quando determina a matrícula em cursos regulares das pessoas com deficiência capazes de se “integrarem” no sistema regular de ensino, delegando a responsabilidade de adaptação ao sujeito e não ao sistema. Para Rocha (2016), o texto tenta reforçar um direito que é “claramente negado”, pois somente garante a matrícula do estudante capaz de integrar-se.

Conforme destacam Nozu e Bruno (2015, p. 7), a partir da década de 1990, “o discurso da inclusão passou a ser veiculado como solução para as questões educacionais brasileiras no bojo das reformas no aparelho do Estado [...] com o intuito de ajustar a economia nacional às exigências da reestruturação global da economia”.

Neste período uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi aprovada, a Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Segundo Lima, Aranda e Lima (2012, p. 54), a LDB de 1996 é “tida como a mais democrática das legislações educacionais no Brasil, o estreitamento legal aproxima as necessidades educacionais debatidas por meio de políticas pertinentes às políticas e estratégias do Banco Mundial”.

Influenciada por organismos internacionais, principalmente pelos pressupostos da Declaração de Salamanca, a lei determinou a reestruturação das instituições escolares para receber todas as crianças de forma adequada (KASSAR, 2011). Apresentou um capítulo dedicado à Educação Especial, caracterizada, em seu artigo 58, como uma modalidade de ensino, devendo ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, e estabelecendo como público dessa modalidade, estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996a).

Segundo França e Prieto (2017), a LDB garante a oferta de dois serviços, o atendimento na escola comum e o atendimento nas classes, escolas e serviços especializados, abrindo a possibilidade para que o ensino seja ofertado apenas na escola especial. Mainardes (2006, p. 53) esclarece que os “textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores”. Entretanto, Pavezi (2018, p. 51) destaca que a política como discurso pode apresentar limites de interpretação, pois “a credibilidade

de alguns agentes sociais permite que seu discurso seja tomado como verdade consensualmente, entre os demais agentes daquele campo”.

Sobre a formação para o trabalho, em seu artigo 59, inciso IV, a LDB estabelece que as instituições devem assegurar esta formação, buscando integrar o indivíduo a sociedade, oferecendo suporte aos que não “revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo” através da construção de parcerias com outras instituições e órgãos oficiais (BRASIL, 1996a, p. 24).

No início do século 21, as políticas de Educação Especial foram marcadas por uma maior participação do Estado, no que se refere à escolarização do PAEE, porém, segundo Santos e Mendes (2021), apenas a partir de 2003 surgiram programas e ações com objetivo de ampliar o acesso à escolarização em classe comum da escola regular.

Um importante dispositivo legal que buscou normatizar os princípios da educação inclusiva foi a Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001, que “institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades”, determinado a obrigatoriedade da matrícula desses estudantes nos sistemas de ensino (BRASIL, 2001).

Em seu artigo 17, as Diretrizes estabelecem que,

Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2001).

Este documento reforça o compromisso das redes de educação profissional em oferecer atendimento adequado aos estudantes com necessidades educacionais especiais, bem como a previsão da criação de setores responsáveis pela Educação Especial nessas instituições.

Para França e Prieto (2017, p. 9), tanto as diretrizes estabelecidas pela LDB de 1996 quanto a Resolução n.º 2 de 2001, apesar de reforçarem a importância do atendimento ao estudante PAEE na escola comum, “respaldam a manutenção do caráter substitutivo da educação especial”.

Um importante passo foi dado em 2008, com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Segundo Ramos (2016), este documento passou a demandar um sistema educacional inclusivo, defendendo que todas as pessoas tenham acesso à rede regular de ensino.

O texto estabelece, como objetivo da política,

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

A política reconhece que nas modalidades de Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial pode favorecer maiores oportunidades de escolarização a este público e a possibilidade de formação para inserção no mundo do trabalho (BRASIL, 2008).

Perinni (2017) ressalta que a partir deste documento o AEE passa a ter uma organização específica. Entretanto, Sonza, Vilaronga e Mendes (2020) relatam que a previsão de financiamento e do AEE não atendeu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), pois seu quadro não conta com a previsão de códigos de vagas para contratação de profissional especializado.

A PNEEPEI estabeleceu como público-alvo da Educação Especial: as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ainda, reitera-se a Educação Especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2008).

Segundo Rocha, Mendes e Lacerda (2021), a Política de 2008 prevê o acesso ao AEE com disponibilidade de profissionais especializados na área, e a organização de tempos, espaços e recursos necessários ao processo de aprendizagem de cada estudante atendido pelo serviço. Para Vilaronga (2014, p. 34), a Política de 2008 incentiva alguns aspectos, como o investimento em formação de profissionais especializados para “atuação em sala de recursos multifuncionais, que oferecem um serviço de tamanho único para o AEE”. Assim, o AEE, quando realizado em salas de recursos multifuncionais, no turno contrário ao da sala de aula regular, tem apresentado fragilidades nas articulações pedagógicas para a promoção da escolarização do PAEE (NOZU, 2013).

Em relação às influências de documentos internacionais, Pavezi (2018) esclarece que ao menos quatro documentos orientam a construção da PNEEPEI de 2008, sendo eles: a Declaração de Jomtien de 1990, a Declaração de Salamanca de 1994, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência de 1999 e a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência de 2006.

No ano seguinte à aprovação da Política de 2008, foi promulgada por meio do Decreto Federal n.º 6.949 de 25 de agosto de 2009, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Segundo o documento, a Convenção buscou “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos

humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2009, p. 3).

Em relação à formação profissional, os Estados participantes da Convenção devem garantir o acesso ao ensino superior às pessoas com deficiência, a formação profissional, educação para jovens e adultos, e formação continuada, com igualdade de condições, sendo previstas adaptações necessárias (BRASIL, 2009).

Já em 2011, foi aprovado o Decreto n.º 7.611, que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE. Em seu artigo 1º o decreto estabelece como dever do Estado as seguintes diretrizes:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011a, p. 1).

E prevê ainda, em seu artigo 9º, o duplo cômputo de matrícula ao estudante inserido na rede regular de ensino que recebe o AEE, caracterizado “como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, que podem ser complementar ou suplementar a formação do estudante” (BRASIL, 2011a, p. 3).

No mesmo dia foi aprovado o Decreto n.º 7.612 de 17 de novembro de 2011, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, com a finalidade de promover o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência e a garantia de um sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2011b).

O plano buscou intensificar ações de melhoria de acesso a direitos como educação, transporte, mercado de trabalho, qualificação profissional, moradia e saúde à pessoa com deficiência. Sobre a formação profissional estabelece em seu artigo 3º a “ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional” (BRASIL, 2011b, p. 1).

Em 2015 foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), a Lei n.º 13.146 de 6 de julho, que entrou em vigor em 2016, buscando “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 1).

A LBI estabeleceu, na seção II, que o poder público deve oferecer programas e serviços de habilitação ou reabilitação profissional para a pessoa com deficiência, ofertados em ambientes acessíveis e inclusivos (BRASIL, 2015).

Após todo esse processo histórico de lutas e conquistas em relação à Educação Especial, em 30 de setembro de 2020, por meio do Decreto Presidencial nº 10.502, uma nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – PNEE-2020 (BRASIL, 2020), foi instituída, porém, sua vigência durou apenas poucos dias, sua suspensão ocorreu por Medida Cautelar em 1º de dezembro de 2020, assinada pelo Ministro do Supremo Tribunal Federal, Dias Toffoli.

Rocha, Mendes e Lacerda (2021, p.14) pontuam que

A PNEE-2020 parece ter sido elaborada para garantir o direito à escolaridade ao longo da vida; todavia, essa escolaridade foi ampliada no sentido de poder ser realizada em espaço exclusivo, retrocedendo a perspectiva internacional de atendimento escolar ao PAEE na escola de todos (princípio da educação inclusiva que foi desprestigiado). Da forma como está redigida, favorece o não atendimento desse público na escola comum, o seu isolamento em escolas especiais e não garante que o Estado se responsabilize por esses estudantes, já que o espaço para a iniciativa privada/filantrópica, nesse campo, fica preservado, podendo até ser ampliado em função da disputa pelo financiamento público.

Os autores relatam que o texto apresentado na política “aparentemente, [...] configurar-se-ia como duas políticas em uma, com ações diferenciadas para dois grupos distintos”, um seria composto por pessoas surdas e o outro pelo restante do PAEE (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021, p. 14). O texto apresenta muitas incoerências, fruto dos conflitos que permearam toda sua construção, o que serviu para dividir os pesquisadores da área de Educação Especial (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021).

No documento da PNEE-2020 não há especificamente uma referência à Educação Profissional, contemplando apenas a definição de diretrizes e ações que busquem a inclusão social, acadêmica, cultural e profissional do educando em escola regular inclusiva ou em escolas de atendimento especializado (BRASIL, 2020). A referida Política apesar de estar suspensa, não foi instinta, podendo ser retomada pelos agentes políticos.

Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica

A formação profissional no Brasil, voltada para jovens e adultos com deficiência, durante muitos anos ficou a cargo de instituições especializadas. Segundo Redig e Glat (2017), essa formação era disponibilizada mediante a oferta de oficinas que se caracterizavam mais como uma atividade ocupacional, sem a preocupação em formar o educando para ser inserido no mercado de trabalho.

As desigualdades sociais produzidas ao longo da história configuram-se como empecilho para a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas instituições da Rede Federal de

EPCT. Todo o caminho – desde o acesso, por meio dos processos seletivos, até as infraestruturas existentes nas instituições – não era pensado para atender as peculiaridades desse público, favorecendo assim o processo de exclusão (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

Buscando nortear as ações de inclusão nas instituições federais alguns documentos, orientações e normativas foram estabelecidos, como o envio do Aviso Circular n.º 227 de 08 de maio de 1996, endereçado aos Reitores das instituições de Ensino Superior, abrangendo também as instituições da Rede Federal de EPCT, que ofertam esta modalidade de ensino. O aviso solicitava a execução adequada de uma política educacional dirigida aos “portadores” de necessidades especiais que assegure o acesso ao ensino superior (BRASIL, 1996b), com a previsão de ajustes para atender o estudante com deficiência em três momentos específicos: na elaboração do edital do vestibular, na realização do exame e no momento de correção das provas. No documento são descritas ações que buscam “facilitar o acesso dos portadores de deficiência ao 3º grau” (BRASIL, 1996b).

Em 1999, após um levantamento realizado pela Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação Especial, com objetivo de levantar as instituições federais (Agrotécnicas, Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica, CEFET), que ofereciam formação profissional às pessoas com necessidade educacionais especiais, foi constatado que o total de estudantes atendidos nestas instituições somava apenas 267. Segundo Anjos (2006), não há relatos de como esses dados foram coletados.

Após esse levantamento inicial, algumas reuniões foram organizadas envolvendo secretarias municipais e estaduais de educação, instituições que compunham a rede e órgãos representativos, que possibilitaram a construção de parcerias, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), o Instituto Benjamin Constant (IBC) entre outras instituições (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

Buscando atender aos dispositivos legais, que estabelecem o direito de escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais, foi criado, no ano 2000, o Programa Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TEC NEP), para as instituições da Rede Federal de EPCT. O programa tinha com objetivo instrumentalizar a Rede Federal de EPCT para atender o direito de escolarização e profissionalização do PAEE, e apontava como público-alvo “deficientes, superdotados e com transtornos globais do desenvolvimento” (NASCIMENTO; FARIA, 2013, p. 16).

a Ação TecNep, enquanto política educacional, visa incluir pessoas com necessidades educacionais específicas em cursos de Educação Profissional nas modalidades de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino e assim garantir o acesso à educação e ao mundo do trabalho dentro da perspectiva da efetivação dos direitos humanos (BRASIL, 2000 *apud* PERINNI, 2017, p. 71).

As ações ligadas ao programa foram estabelecidas em momentos, desenvolvidos entre os anos de 2000 a 2011. Há uma divergência entre os pesquisadores em relação a esses momentos, pois um grupo relata a existência de três momentos (SILVA, 2017; SANTOS, 2016; NASCIMENTO; FARIA, 2013) e outros relatam a existência de cinco momentos (SANTOS, 2020; SOARES, 2015).

O primeiro momento foi caracterizado como “mobilização e sensibilização” (2000 a 2003), em que a primeira ação organizada foi a realização de uma oficina intitulada “PNE – uma questão de inclusão” (NASCIMENTO; FARIA, 2013, p. 17).

Já o segundo momento (2003 a 2006) como “consolidação dos Grupos Gestores, dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNEs e a estratégia de implantação da Ação TEC NEP” (NASCIMENTO; FARIA, 2013, p. 18). Com isso, foi estabelecida a criação dos NAPNEs nas instituições da Rede Federal de EPCT.

A Ação TEC NEP desenvolve suas atividades dentro das instituições por meio dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs. É este o setor que articula pessoas e setores para o desenvolvimento das ações de implantação/implementação da Ação TEC NEP no âmbito interno das instituições. Os NAPNEs tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da “educação para a convivência”, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e de comunicação. O Núcleo tem um(a) Coordenador(a) e os outros participantes são denominados membros (NASCIMENTO *et al.*, 2011, p. 5).

Silva (2017) destaca que nesse período houve a mudança de nomenclatura do Programa TEC NEP para Ação TEC NEP, como estratégia para favorecer a continuidade das ações, mesmo com a troca de governo da administração pública federal.

No terceiro momento (2007 a 2009), caracterizado como de formação de recursos humanos, uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva, foi criado o primeiro curso de especialização à distância, *lato sensu*, denominado “Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva”, foram ofertados também cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) de Libras, Braille, Políticas Públicas de Inclusão e Tecnologia Assistiva (NASCIMENTO; FARIA, 2013).

Durante este período, foi instituída em 2008, a Rede Federal de EPCT pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Segundo Nascimento e Faria (2013), com a extinção da Coordenação de Ações Inclusivas em 2011, o quarto momento previsto, que seria a instrumentalização do NAPNE não foi concretizado, e mesmo com as tentativas da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) em prosseguir com o programa, as ações sofreram uma estagnação. Durante o governo Dilma Rousseff, algumas modificações ocorreram no Ministério da Educação, e com a publicação do Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011, as ações da TEC NEP passaram a integrar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (MENDES, 2017).

O quinto momento (2011) foi descrito como Acompanhamento, Avaliação e Implementação (NASCIMENTO *et al.*, 2011). Segundo Santos (2020, p. 53), este processo aconteceu com um “Censo Interno realizado anualmente, por relatórios sobre o processo de implementação apresentados pelos grupos gestores e por meio de visitas técnicas, participações em eventos e reuniões de trabalhos”.

A falta de disponibilização de recursos financeiros foi apontada como uma das principais dificuldades para o alcance dos objetivos previstos pelo programa, pois inviabilizaram as adequações necessárias nas instituições federais (OLIVEIRA, 2018).

Silva (2017) destaca que apesar das lacunas existentes, o Programa TEC NEP caracterizou-se como precursor das ações referentes à inclusão dos menos favorecidos, pois, estabeleceu a importância de se democratizar o acesso e oferta de formação profissional à pessoa com deficiência.

O Programa, configura-se como uma política pública de educação inclusiva, que busca oferecer condições de acesso e permanência para todos os estudantes, nas instituições de Educação Profissional. Azevedo (2018) entende o Programa como democrático, por respeitar a individualidade humana, sem rotular as pessoas como com ou sem deficiência.

Em 2003, houve a publicação da portaria MEC n.º 3.284 de 7 de novembro, na qual questões de acessibilidade foram incorporadas às normas de avaliação para autorização e credenciamento de cursos superiores ofertados pelas instituições de ensino. Os critérios de acessibilidade, segundo a portaria, devem obedecer à Norma Brasil 9050 da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos.

Buscando garantir o acesso às pessoas com deficiência a cursos ofertados em instituições federais de ensino, em 2016, a Lei n.º 13.409/2016 acrescentou à Lei n.º 12.711/2012 a inclusão das pessoas com deficiência ao público-alvo das cotas, ampliando a garantia de acesso do estudante PAEE na Rede Federal. No entanto, Sonza, Vilaronga e Mendes (2020, p. 5) esclarecem que “ainda não se pode mensurar esse aumento por meio de números, pois, os dados estatísticos nacionais ainda não englobaram as instituições que compõem a Rede Federal de EPCT de forma discriminada em seus relatórios”.

Por fim, no ano de 2018, foi criado o documento orientador A Rede Federal de EPCT frente a Inclusão: o atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas (BRASIL, 2018)¹. Elaborado por um grupo de trabalho, instituído por portaria, o documento contou com a participação de órgãos ligados ao governo federal, como o Ministério da Educação, a SETEC, a Diretoria de Políticas e Regulação de Educação Profissional e Tecnológica (DPR), a SECADI e com instituições externas, como o IBC e o INES. O texto busca orientar procedimentos básicos de ações de “gestão, administrativas, técnicas e pedagógicas” para a acessibilidade nas instituições da Rede Federal de EPCT (BRASIL, 2018).

¹ Este documento não foi publicado oficialmente (SANTOS, 2020). Entretanto, em virtude da escassez de materiais que apresentem de forma mais detalhada a organização do NAPNE, optou-se por sua utilização.

Ancorado em uma série de leis, normativas e documentos, o texto ressalta a importância de compreender o estudante em sua “complexidade biopsicossocial”, que ultrapassam questões “cognitivas e acadêmicas” (BRASIL, 2018, p. 12-13).

E esclarece que para constituir-se em um sistema educacional inclusivo

deve acolher todos os estudantes independente de suas características, interesses e necessidades; deve constituir-se *na* e *para* a diversidade, orientando-se por valores éticos mobilizadores do respeito aos direitos humanos, da acessibilidade plena e do reconhecimento e valorização da diversidade (BRASIL, 2018, p. 15, grifo no original).

Sobre a nomenclatura designada à sigla NAPNE, Santos (2020) relata em sua pesquisa que, durante a busca na literatura, encontrou quatro definições diferentes para o termo, entretanto o documento orienta a utilização do nome Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), em que a gestão responsável pelo Núcleo deve ser designada por portaria da Direção-Geral e contar com a participação de uma equipe multidisciplinar, quando disponível na instituição (BRASIL, 2018).

O NAPNE é apontado como o setor responsável pelo planejamento e coordenação das ações e políticas de inclusão, e sua equipe multidisciplinar deve ser composta por pedagogo, psicólogo, assistente social, especialista em AEE, especialista em Tecnologia Assistiva, além de contar com a participação de professores, estudantes e demais servidores. O Núcleo não deve ter um número menor que três integrantes, em que pelo menos um tenha formação para atendimento específico. Deve possuir uma estrutura mínima, com uma sala disponível, equipada com materiais necessários conforme a demanda dos atendimentos (BRASIL, 2018).

O documento enfatiza ainda a importância da Rede Federal de EPCT estimular ações de formação para a inclusão, que busque atender não apenas o corpo docente, mas todos os profissionais, e aponta como responsabilidade da gestão escolar a definição de diretrizes que ofereçam respaldo para a construção de um ambiente escolar de aprendizagem para todos.

Considerações finais

Nas últimas décadas, variados movimentos e documentos internacionais e nacionais têm constituído, discursivamente, a universalização do direito à educação de todas as pessoas, inclusive daquelas compreendidas como PAEE. Esse discurso – para além de uma produção das lutas em prol dos direitos humanos e fundamentais – é construído no bojo das políticas neoliberais, direcionadas aos interesses do mercado.

Nesse sentido, o caminhar das políticas econômicas e as disputas estabelecidas pelos grupos de interesse, nos diversos contextos de influência e produção do texto das políticas educacionais, constituem, nas relações globais-locais, as interfaces da Educação Especial e da Educação Profissional e Tecnológica.

A garantia do acesso e da permanência do PAEE na Educação Profissional e Tecnológica está prevista em documentos político-normativos nacionais, que sinalizam textualmente alguns avanços, como o Programa TEC NEP – que orientou a criação dos NAPNEs na Rede Federal de EPCT – e a Lei n.º 13.409/2016 – que estabeleceu a reserva de vagas para pessoas com deficiência. Entretanto, a descontinuidade das ações governamentais, sobretudo pelos cortes de recursos financeiros, deixa evidente a falta de comprometimento do Estado com políticas de inclusão na Educação Profissional e Tecnológica.

Em face de algumas pistas levantadas nos contextos de influência e de produção do texto das políticas de Educação Especial na Educação Profissional e Tecnológica, urge o desenvolvimento de estudos que aprofundem os desdobramentos dessa proposta no contexto da prática, com a atuação dos profissionais e seus processos de interpretação e de tradução. Trata-se de um desafio potente aos pesquisadores que se interessam pelo tema.

Referências bibliográficas

ANDRADE, P. F. de; DAMASCENO, A. R. Políticas públicas de educação inclusiva: reflexões acerca da educação e da sociedade à luz da Teoria Crítica. **Textura**, Canoas, v. 19, n. 39, p. 201-220, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/viewFile/2083/2038> Acesso em: 26 dez., 2021.

ANJOS, I. R. S. dos. **Programa TEC NEP: avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva**. Dissertação (Mestrado Educação Especial), Programa de Pós-Graduação da Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. 2006.

AZEVEDO, G. M. E. de. Incluir é sinônimo de dignidade humana. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 48-53, jun. 2008. <https://doi.org/10.15628/rbept.2008.2868>

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, D. de S.; FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. dos S. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Rev. Actual. Investig. Educ.**, San José, v. 18, n. 2, mai./ago. 2018. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i2.33213>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 15 mar. 2021

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm Acesso em: 15 mar 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996a. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2e_d.pdf Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Circular n.º 227 de 08 de maio de 1996**. Brasília: Ministério da Educação, 1996b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf> Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf> Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008)**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 15 mar 2021.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília: Congresso Nacional, 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 15 mar 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional Dos Direitos da Pessoa Com Deficiência - Plano Viver Sem Limite. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília: Congresso Nacional, 2011b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm Acesso em 15 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, Brasília: Congresso Nacional, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm Acesso em: 8 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Congresso Nacional, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Congresso Nacional, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC. **Rede Federal De EPCT Frente A Inclusão: o atendimento as pessoas com necessidades educacionais específicas**. Brasília: Ministério da Educação, 2018 (Material não publicado).

BRASIL. **Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm Acesso em: 10 dez. 2020.

BRUNO, M. M. G. Diretrizes nacionais de educação especial: convergências e divergências para sua implementação. In: CARVALHO, C. H. de (Org.). **Desafios da produção e da divulgação do conhecimento**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2012, p. 99-114.

FRANÇA, M. G.; PRIETO, R. G. Gestão dos recursos voltados à educação especial em município brasileiro (2008-2014). **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.33, 2017. <https://doi.org/10.1590/0102-4698168804>

KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, p. 41-58, mai./ago., 2011. Edição Especial. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217170>

KASSAR, M. de C. M. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. de C. M. **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

LIMA, P. G.; ARANDA, M. A. de M.; LIMA, A. B. de. Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 51-64, jan./abr. 2012. <https://doi.org/10.1590/1983-21172012140104>

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf> Acesso em: 07 out. 2020.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/762> Acesso em: 26 dez., 2021.

MENDES, E. G. A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 22, mar. 2019. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3167>

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>

MENDES, K. A. M. de O. **Educação especial inclusiva nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia brasileiros**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Goiás, 2017.

NASCIMENTO, F. C. do; FARIA, R. A Questão da Inclusão na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da ação Tec Nep. In: FLORINDO, Girlane Maria Ferreira; NASCIMENTO, Franclin Costa do; SILVA, Neide Samico da (Org.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

NASCIMENTO, F. C. do *et al.* A Ação TECNEP – Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas como ferramenta de inclusão nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. **Inter Science Place: revista científica internacional**, v. 1, ano 4, n. 18, jul./set. 2011.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. O ciclo de políticas no contexto da educação especial. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 4-21, mai./ago., 2015. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v26i2.3342>

NOZU, W. C. S.; ICASATTI, A. V.; BRUNO, M. M. G. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Inclusão Social**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 21-34, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4076> Acesso em: 25 jun. 2020.

NOZU, W. C. S. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS**: uma análise das práticas discursivas e não discursivas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

OLIVEIRA, J. A. M. de. **Formação Profissional da pessoa com deficiência**: uma experiência da Escola Federal de Sergipe/Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (2001-20117). Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão - SE, 2018.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, Assembleia Geral da ONU, 1948.

PAVEZI, M. **Políticas de Educação Especial no Estado do Alagoas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2018.

PAVEZI, M.; MAINARDES, J. Políticas de educação especial no Estado de Alagoas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 747-764, out/dez. 2019. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400013>

PERINNI, S. T. **Do direito à educação**: o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no IFES. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

RAMOS, I. B. **Inclusão na educação profissional**: uma avaliação a partir da visão dos profissionais e alunos de um campus do IFNMG. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina: UFVJM, 2016.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. Implantação de programas de educação inclusiva em um município brasileiro: garantia de efetivação do processo ensino-aprendizagem? **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 78, ago. 2014. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n78.2014>

REDIG, A. G.; GLAT, R. Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 330-355, abr./jun. 2017. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500869>

ROCHA, L. R. M. da; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-18, 2021. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.17585.050>

ROCHA, V. M. **A educação especial nos institutos federais: o que dizem os Planos de Desenvolvimento Institucionais?** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade da Região de Joinville, Joinville - Santa Catarina, 2016.

SANTOS, J. R. **Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos Institutos Federais brasileiros.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SANTOS, L. M. M. **Interfaces entre a educação especial e a educação profissional: concepções e ações político-pedagógicas.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

SANTOS, V.; MENDES, E. G. Análise da política de inclusão escolar em um município na perspectiva de professores. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1325-1342, maio 2021. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15128>

SILVA, R. L. da. **Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) nos Institutos Federais da Região Nordeste do Brasil: desafios políticos e perspectivas pedagógicas.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

SILVA, R. de S. **Inclusão de estudantes com deficiência no Instituto Federal da Paraíba a partir da implantação da ação TEC NEP.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SOARES, G. G. **A atuação dos núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais no IFRN.** 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SONZA, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação. **Revista Educação Especial**, v. 33, Santa Maria, 2020. <https://doi.org/10.5902/1984686X52842>

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668-681, mai./ago. 2018. <https://doi.org/10.22633/rpge.v22.n2.maio/ago.2018.11679>

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

UNESCO. **Marco da educação 2030**: Declaração de Incheon. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula**: formação nas práticas pedagógicas do coensino. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

PEDAGOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: INTERSECÇÃO DOS CAMPOS

Luciana Vitor Cury*

Maria do Carmo Meirelles Toledo Cruz¹

Resumo: O artigo tem como objetivo apresentar reflexões sobre a relação entre os campos da Pedagogia e das políticas públicas e as incidências desta relação nas políticas educacionais. Parte das reflexões de uma das autoras é proveniente da sua experiência prática como profissional da educação e sua vivência de pesquisa e estudo no Mestrado Acadêmico em Educação. O trabalho traz, brevemente, considerações sobre como o pacto federativo e o modelo de cooperação entre os entes federados refletem nos desenhos de implementação da política. Discute, ainda, como a capacidade institucional influencia a implementação de políticas dos territórios municipais brasileiros. A reflexão abrange a natureza das políticas educacionais e sua aproximação das práticas educativas e aponta para a necessidade de aproximação entre a pedagogia e as políticas públicas educacionais.

Palavras-Chave: Educação; Implementação de políticas públicas; Pedagogia.

PEDAGOGY AND PUBLIC EDUCATION POLICIES: AN INTERSECTION OF THE FIELDS

Abstract: The article aims to present reflections on the relationship between the fields of Pedagogy and public policies and the impact of this relationship on educational policies. Part of the reflections of one of the authors comes from her practical experience as a professional in education and her experience of research and study in the Academic Masters in Education. The work briefly brings considerations about how the federative pact and the cooperation model between federated entities reflect in the policy implementation designs. It also discusses how institutional capacity influences the implementation of policies in Brazilian municipal territories. The reflection covers the nature of educational policies and their approach to educational practices and points to the need for bringing pedagogy and educational public policies closer together.

Keywords: Education; Public policy implementation; Pedagogy.

* Autora correspondente

Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo, Brasil; bolsista do Programa de Suporte à Pós-graduação de Instituições de Ensino Superior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Prosup/Capes). E-mail: lucianavcury@gmail.com

1. Professora doutora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Profissional em Formação de Gestores (PPGP-GE) da Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID), São Paulo, Brasil, e da Pós-graduação em Gestão Pública da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP), São Paulo, Brasil; Secretária Executiva do Instituto para o Desenvolvimento de Inovações Tecnológicas, Sociais, Gestão de Políticas Públicas e Justiça Social. E-mail: carminhameirelles@gmail.com

Submissão: 30/10/2021

Aceite: 01/12/2021

Como citar:

CURY, L. V.; CRUZ, M. do C. M. T. Pedagogia e políticas públicas de educação: intersecção dos campos. **Docent Discunt**, v. 2, n. 2, p. 163-174 2021. <https://doi.org/10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v2.n2.p163-174>

Apesquisa de mestrado surge nos caminhos da trajetória profissional de uma das autoras, como pedagoga, que tem atuado, prioritariamente, em cargos de gestão de escola pública e gestão municipal da educação, assim, se viu envolvida, e responsável cotidianamente, pela implementação de diferentes políticas públicas de educação. Essa atuação como agente de implementação é, portanto, carregada de impressões e memórias; de conhecimentos tácitos, que pretende agora alçar à racionalidade e sistematização dos conhecimentos explícitos¹.

Desafio nada pequeno, esse esforço de “virar a chave” do conhecimento profissional, que se nutre dos contextos imediatos da ação, e que, por ser subjetivo impede sua transmissão, ou tradução, em modelos e conhecimentos técnicos. Com isso, não é diminuída a importância e centralidade desse lugar profissional para a escolha do tema da presente pesquisa.

Apenas por ter acumulado vivência e experiência na escola e educação públicas é que a pesquisadora se posiciona sobre o tema das políticas curriculares. Ou mesmo, exatamente por carregar bagagem repleta de experiências é que se debruça sobre a pesquisa de políticas curriculares e seu processo de implementação.

Como afirma Freire,

A questão central que se coloca a nós, educadoras e educadores, no capítulo de nossa formação permanente, é como, do contexto teórico, tomando distância de nossa prática, desembu-timos dela o saber dela. A ciência que a funda. Em outras palavras, é como do contexto teórico “tornamos distância” de nossa prática e nos tornamos epistemologicamente curiosos para então apreendê-la na sua razão ele ser (FREIRE, 1997, p. 70, grifos no original).

Assim, uma afirmação prévia sobre essa relação dialógica entre prática e conhecimento, vai no sentido de tomar uma posição sobre a identidade desse profissional (que faz e estuda o que faz). Sem pretender aprofundar ou estender-se nesta discussão, basta, para este artigo, posicionar o(a) pedagogo(a) como o profissional que é especialista em Educação.

Afastar-se do que Libâneo (2001) denomina senso comum sobre a identidade do(a) pedagogo(a), como aquele profissional que “aprende como ensinar crianças” (LIBÂNEO, 2001, p. 5) e posicionar essa identidade profissional naquele que compreende, de modo sistêmico, a educação, a política de educação e a práticas derivadas desses dois campos.

Ela (a Pedagogia) tem um caráter ao mesmo tempo explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa, pois investiga teoricamente o fenômeno educativo, formula orientações para a prática a partir da própria ação prática e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação (LIBÂNEO, 2001, p. 6).

¹ O presente artigo foi publicado originalmente como resumo expandido, intitulado “Estudos sobre o Ciclo de Políticas Públicas Aplicadas na Educação - Três Aprendizagens Obtidas”, no II Congresso Internacional de Investigação e Experiência Educativa II/UNASP (2021). Esta versão foi reformulada e ampliada para a publicação.

Essa tomada de posição acerca da identidade profissional norteia as discussões que se pretende a seguir na medida em que: (a) reivindica para a Pedagogia o status de comunidade epistêmica a ser considerada quando dos estudos e das pesquisas sobre políticas públicas de educação; (b) exige que a formação de pedagogos(as) contemple o campo disciplinar das políticas.

Em resumo, no exercício de alinhar prática profissional e as aprendizagens sobre o campo da política um pressuposto fundante é a importância do conhecimento específico da Pedagogia, e portanto dos(as) pedagogos(as). Menos do que afastar as correlações e interações com outros campos de conhecimento, que, somados, potencializam o campo disciplinar das políticas educacionais, a intenção é demarcar o território de atuação e formação específicas do(a) pedagogo(a).

Parte das resistências e críticas a textos e normativas recentes para a educação nacional advém da percepção e do entendimento de um “equivoco de origem” destas legislações.

No âmbito das políticas oficiais, a pesquisa tem mostrado que as políticas educacionais aplicadas à escola nas últimas décadas têm sido influenciadas por orientações dos organismos internacionais, as quais produzem um impacto considerável nas concepções de escola e conhecimento escolar e na formulação de currículos (LIBÂNEO, 2016, p. 40).

Sem a pretensão de questionar ou fazer frente a essa influência, as autoras pretendem apresentar, do ponto de vista de uma pedagoga e autora, algumas reflexões sobre o estudo de políticas públicas de educação.

Para analisar a implementação de políticas públicas de educação, no Brasil, há que se centrar esforços em três questões: (a) o desenho de implementação deve considerar os determinantes advindos da lógica do pacto federativo nacional instituído pela Constituição Federal de 1988 (CF/1988), com especial atenção para os aspectos legais de autonomia, cooperação e complementação; (b) a capacidade técnica dos municípios que serão, por princípio, o território da implementação e portanto, das decisões e escolhas que impactam no desempenho da política; e (c) a natureza do objeto da política de educação considerando a sua proximidade (alcance) destas com as práticas pedagógicas.

Assim, este texto está organizado em três partes além desta introdução. A primeira aponta, brevemente, o pacto federativo. Em seguida, tem-se o conceito de capacidade institucional. *A posteriori* é apresentada a natureza das políticas e a proximidade com as práticas educativas. Por fim, as considerações finais.

O pacto federativo

O modelo federalista brasileiro, desenhado a partir do texto da CF/1988 (BRASIL, 1988), garante aos municípios espaços de autonomia para legislar, de formas complementar e suplementar à legislação federal e estadual. Essa autonomia, expressa nas Leis Orgânicas Municipais (LOMs), dá corpo ao regime de repartição de competências entre as dimensões federativas (União, estados e municípios), descentra-

lizando o poder bem como garantindo a promoção do ordenamento do território. As peculiaridades e características da municipalidade ficam, assim, respeitadas e garantidas (FOGAÇA, 2015).

A investigação dos marcos legais descritos no texto da CF/1988 (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 1996 (BRASIL, 1996), permite afirmar que a regulação normativa da educação oferece direcionamentos e ordenamentos para a implementação da política já que é necessário adequar as diretrizes dos textos ao modelo federalista do Estado brasileiro. Cabe, pois, a reflexão sobre os impactos que essa legislação sobrepõe ao desenho das ações de implementação pois se faz necessário considerar não apenas as instâncias federativas, mas também o grau de autonomia que cabe a cada uma, respectivamente, no que tange à legislação educacional.

Do modelo federalista nacional, vale destacar os pressupostos regulatórios descritos nos artigos 23, 24 e 30 da CF/1988, que estabelecem diferentes competências legislativas para os níveis de governo federal, estaduais e municipais que estabelecem ações de cunho complementar, concorrente ou exclusivo.

Libâneo (2016) apresenta a constatação de que o cenário brasileiro das políticas educacionais envolve interesses e visões nem sempre convergentes e, de modo parecido, reconhecem haver interesses de grupos e relações de poder nacionais e internacionais.

Estudos recentes indicam, por exemplo, que uma das orientações mais presentes nos documentos do Banco Mundial é a institucionalização de políticas de alívio da pobreza expressas numa concepção de escola como lugar de acolhimento e proteção social, em que um de seus ingredientes é a implementação de um currículo instrumental ou de resultados (LIBÂNEO, 2016, p. 40).

Esse cenário permeado de tensões e disputas e que parece congrega interesses contraditórios e, até mesmo, antagônicos, caracteriza a elaboração de agendas e formulação de política. Capella (2018) compreende o processo de formulação de políticas como o processo que engloba dois elementos: definição da agenda e definição de alternativas, sendo que “definição” é aspecto importante.

A noção de definição é importante por se tratar de um processo, ou seja, um conjunto de elementos interligados e relacionados entre si – e não um evento único ou aleatório – que é construído ao longo da formulação. Tanto a agenda quanto as alternativas são definidas, isto é, determinadas em termos de suas características distintivas, *em uma complexa combinação de instituições e atores, envolvendo elementos técnicos e políticos*. (CAPELLA, 2018, p. 9, grifo nosso).

Ao mesmo tempo, a autora indica que a pesquisa sobre formulação de agenda pode evidenciar tensões na matriz de atores e concepções sobre o teor conceitual da política:

O exercício do poder envolvido no processo de definição da agenda tem sido estudado há algumas décadas [...], e tem implicações para o processo democrático porque envolve o estabelecimento de entendimentos sobre os problemas públicos, estruturando o debate em torno

dessas questões, definindo seu tratamento e encaminhamento para a tomada de decisão pelo sistema político (CAPELLA, 2018, p. 10).

Importante reconhecer, portanto, que alianças e disputas fazem parte do processo expresso no ciclo das políticas. Elaboração da agenda, formulação da política e a implementação, são impactados e direcionados pelas tensões presentes no cenário geral da sociedade.

Pode-se, então, admitir, que teorias de política prevejam disputa e também relações assimétricas de poder dentro da sociedade aspectos que fatalmente ocasionarão reflexo em todo o ciclo de políticas. A alternância de grupos no poder é outro fator que aparece no jogo democrático influenciando a continuidade ou a interrupção de políticas e programas. Mas há um fator, razoavelmente, equilibrante, dessa perspectiva que seria o ordenamento jurídico da educação e do estado federalista no caso das políticas educacionais brasileiras. O aspecto normativo, que abriga a promulgação de políticas fruto de disputas e antagonismos pode garantir clareza quanto às diretrizes e aos objetivos da política e informando o papel dos diferentes atores (HAM; HILL, 1993).

Ham e Hill (1993) e Matland (1995), debruçam-se em estudos sobre os conflitos gerados pela ambiguidade dos objetivos da política e, ambos, afirmam que a clareza dos postulados e a comunicação desses assumem papel central para impactar a diminuição das resistências, distorções e embates, na prática da implementação.

Capacidade institucional dos municípios

Um impacto significativo no cenário político nacional, após a promulgação da CF/1988, segundo Abrucio (2015), é o fortalecimento da autonomia de Estados e governos municipais.

De fato pode-se observar uma maior autonomia política, administrativa e financeira dos municípios em relação ao período anterior, acompanhada de uma descentralização de recursos e atribuições (ABRUCIO, 2015, p. 67).

Ao lado dessa descentralização de atribuições, a resolução de problemas exige maior articulação entre os entes federados, pois é impossível para qualquer uma das três esferas de governo, enfrentar a complexidade de alguns dos quadros sociais. É bem verdade que o federalismo enfrenta o desafio de “resguardar a autonomia local, mas procurando formas de manter a integridade territorial num país marcado por heterogeneidades” (ABRUCIO, 2015, p. 58), afirmação que pode ser aplicada à análise das políticas educacionais.

Assim, no caso específico da Educação, como objeto de políticas públicas, toda e qualquer alteração no tecido social e nas diretrizes legais tem impacto direto e perceptível no cotidiano das redes de ensino e das escolas. Por consequência, é válido afirmar que estabelece novas exigências para o perfil técnico e político dos quadros das secretarias e das escolas (gestão educacional e gestão pedagógica). O

território municipal, via de regra, carece de parcerias e articulação com os entes federativos na busca do equilíbrio entre as diretrizes gerais das políticas e programas e as características regionais.

Assim, aqui será discutido o conceito de capacidade técnica dos municípios, notadamente, quando se considera a municipalidade como território da implementação de políticas. Conceito polissêmico e que vem sendo analisado diferentemente por autores, via de regra, refere-se à capacidade de produzir políticas públicas e entregar bens e serviços à sociedade (HUERTA, 2008; VELOSO *et al.*, 2011; CRUZ *et al.*, 2011; MARTINS *et al.*, 2013; PIRES; GOMIDE, 2016).

A capacidade institucional envolve duas dimensões:

- I-técnico-administrativa, que envolve as capacidades derivadas da existência e funcionamento de burocracias competentes e profissionalizadas, dotadas dos recursos organizacionais, financeiros e tecnológicos necessários para conduzir as ações de governo de forma coordenada;
- II- político-relacional, associadas às habilidades e procedimentos de inclusão dos múltiplos atores (sociais, econômicos e políticos) de forma articulada nos processos de políticas públicas, visando à construção de consensos mínimos e coalizões de suporte aos planos, programas e projetos governamentais (PIRES; GOMIDE, 2016, p. 127).

A primeira dimensão implica as noções de eficiência e eficácia, a segunda, as ideias de legitimidade, aprendizagem e inovação nas ações dos governos. Outro estudo realizado por Fernandes (2016) aponta para a preocupação de se medir as capacidades institucionais com intuito de aprimorá-las, ou reforçá-las, e, para tanto há a necessidade de se compreender a dimensão sobre qual competência se refere, o que indica a premência em se responder sobre a capacidade de municípios para a implementação de política educacional.

Em outro estudo sobre capacidade institucional, Huerta (2008) aponta para a necessidade de se distinguir os níveis e componentes que a compõe. A autora apresenta os níveis micro – o indivíduo como recurso humano básico para o sucesso de qualquer ação ou política; nível médio – a organização, o fortalecimento organizacional da capacidade de gestão; e o nível macro – contexto organizacional.

Por fim, a discussão de Huerta (2008) aponta para a necessidade de analisar, após a identificação dos componentes e níveis que constituem a capacidade institucional, as formas pelas quais esta capacidade se expressa.

A autora explica que, no nível micro, a capacidade administrativa se expressa:

com base no número de recursos humanos disponíveis para o organização, as características desses recursos (ou seja, o tipo de pessoal), o tipo de contratação, o tempo de dedicação, a adequação do perfil; bem como através da forma de recrutamento, promoção, salários, cargos, treinamento e sistemas de recompensas e punições (HUERTA, 2008, p. 133).

No nível médio, ou seja, a organização manifesta-se:

nos recursos econômicos alocados para o desempenho de tarefas planejadas; em responsabilidades, propósitos e funções da organização; na cooperação e coordenação de organizações localizadas no mesmo e em diferentes níveis; na autoridade legal para fazer com que outras instituições cumpram suas programas; nas características das políticas e programas que elaboram e executam; no marco regulatório e nas “regras do jogo” que eles emergem das relações entre os atores envolvidos. (HUERTA, 2008, p. 133).

E, por último, no nível macro – contexto institucional:

na participação política, ou seja, os atores participantes e as formas pelas quais participam; bem como nas formas de negociação e na luta pelo poder, ou seja, na aceitação pelos atores da distribuição potência existente (HUERTA, 2008, p. 133).

Para as análises da capacidade institucional, há que se selecionar os níveis que melhor representam as questões-chave para a política pública, garantindo, assim, que se empreenda análise detalhada e profunda. Considerando as questões de tempo e recurso para análises, a autora recomenda que o foco se localize em aspectos das capacidades técnica e política, que são mais importantes para o desenvolvimento da capacidade do que o governo, e determinada política requerem mais fortemente (HUERTA, 2008).

A natureza das políticas e a proximidade com as práticas educativas

Se, por um lado, é preciso que a racionalidade atribuída ao papel do Estado na condução das políticas públicas seja analisada de modo crítico, podemos assumir, de modo geral, que “analisar a ação do Estado implica descrever e explicar a ação estatal e como ela se desenvolve e, ao mesmo tempo, oferecer subsídios para essa ação” (FARAH, 2018, p. 57). Ora, é justamente essa explicação da ação do Estado que implica considerar a não racionalidade do processo, a não linearidade do ciclo de política e a interlocução com diversos atores, que definem o quadro de complexidade do campo das políticas.

Para o presente texto, importa destacar que essa matriz temática (não racionalidade, não linearidade e múltiplos atores) perpassa as análises de políticas educacionais ao mesmo tempo em que é transversal pelo pacto federalista.

Para esta matriz de referência é preciso, ainda, aplicar uma reflexão que parece ser fundamental: a natureza do objeto da política. Embora pareça se tratar de um jogo com preposições, serão discutidas rapidamente uma diferença importante entre política *para* educação e política *de* educação.

Tomemos como exemplo a própria LDBEN/1996 que estabelece parâmetros *para* a organização da educação nacional descrevendo princípios, etapas, modalidades; detalhando as competências dos

entes federados. O mesmo ocorre com a legislação específica para a composição e transferência de recursos do Fundeb², que descreve as condições para as composições orçamentárias municipais.

Os programas federais que regulam o transporte escolar (Programa Nacional de Transporte Escolar, PNATE), a alimentação (Programa Nacional de Alimentação Escolar, PNAE), e mesmo a distribuição de livros e materiais didáticos impressos (Programa Nacional do Livro e do Material Didático, PNLD), tratam de descrever e orientar ações municipais que estruturam as políticas de funcionamento da educação.

Ao mesmo tempo, somam-se um grupo significativo de políticas e programas federais (e estaduais) de educação que procura incidir diretamente na prática pedagógica das escolas. Mais do que orientar decisões da macro política municipal, alguns textos intentam prescrever, recomendar, orientar, transformar e, até mesmo, definir as práticas pedagógicas que acontecem dentro da sala de aula.

O desenho de implementação da política de educação (e outras) permite que se preveja, e até mesmo intente, o impacto das práticas profissionais dos chamados “burocratas de nível de rua”(BNR) resultando, assim, em uma melhor qualificação da sua ação discricionária. Lotta (2019, p.24) aponta que discricionariade é “a margem de liberdade para tomada de decisão que os burocratas de nível de rua possuem.

O que é importante para a análise pretendida é a ideia de que a discricionariade do professor abarca notadamente o que se denomina “prática educativa ou pedagógica”, o que se constitui, segundo a literatura especializada, como espaço para ação e ação em si, desse profissional.

1. discricionariade enquanto espaço para ação – liberdade do indivíduo limitada pelos contextos da atuação burocrática. (estrutura das regras, parâmetros organizacionais e atuação dos superiores).
2. discricionariade enquanto ação – como os indivíduos exercem a discricionariade a eles delegada – que comportamentos desempenham e o que os influencia (sistema/modelo de estado; organizações/regras; fatores individuais) (LOTTA, 2019, p. 27).

Lipsky (2010), ao discutir o papel do BNR embora adote o termo “conflito” indica que esse burocrata oferece resistência ao desenho de determinadas políticas, menos por não compreensão e mais por exercício da discricionariade que lhes cabe. Assim, o conflito em Lipsky pode ser compreendido como uma ação positiva do BNR que precisa tomar decisões para a entrega das políticas.

Matland (1995) analisa o papel do BNR levando em conta seu poder de decisão e os impactos possíveis (ou não) na implementação das políticas.

Os burocratas de rua têm poder de reivindicações legítimas com base em sua experiência, mas esse poder de reivindicação não tem a mesma qualidade moral que reivindicações baseadas

² O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública, por meio da Emenda Constitucional 108, de 27 de agosto de 2020, encontra-se regulamentado pela Lei 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

em poderes concedidos por cidadãos soberanos. Portanto, é legítimo medir o sucesso da implementação em termos de sua capacidade de executar fielmente os objetivos e os meios presentes no mandato estatutário (MATLAND, 1995, p. 155, tradução livre).³

A Matriz de ambiguidade-conflito para análise de processos de implementação de políticas, proposta por Matland (1955), sugere que níveis menores de ambiguidade nas diretrizes e prescrições das políticas tende a gerar níveis também menores de conflito potencializando o desempenho de implementação da política. É importante, entretanto, destacar uma observação do mesmo autor sobre a controvérsia inevitável de determinadas políticas.

Algumas políticas são inevitavelmente controversas e não é possível ajustá-las para evitar conflitos. Muitas vezes, um conflito é baseado em uma incompatibilidade de valores e não é possível apaziguar as partes envolvidas fornecendo recursos ou outros pagamentos colaterais. O nível de conflito de políticas tem vários efeitos importantes. O conflito de políticas afeta diretamente a facilidade de acesso ao processo de implementação (MATLAND, 1995, p. 157, tradução livre).⁴

À guisa de conclusão deste texto, mas não do debate em discussão, deve-se procurar compreender que políticas educacionais que tangenciam as práticas educativas levadas a termo por professores(as) estarão em risco de controvérsia exatamente por incidirem na discricionariedade desses profissionais.

Segundo Zabala (1998, p. 16):

Em primeiro lugar é preciso se referir àquilo que configura a prática. Os processos educativos são suficientemente complexos para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que os definem. A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. Mas a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, idéias, valores, hábitos pedagógicos, etc.

Nas palavras de Gomes (2019, p. 60.):

Se acreditarmos que a escola pode fazer a diferença – a despeito dos fortes elementos externos à escola que determinam o desempenho escolar –, então, conhecer quais políticas, programas ou ações geram os resultados esperados e em quais contextos de implementação poderia se transformar em instrumentos de equidade social.

³ "Street-level bureaucrats do have legitimate claims to power based on their expertise, but this power claim does not have the same moral quality as claims based on powers bestowed by a sovereign citizenry. It is therefore legitimate to measure implementation success in terms of its ability to execute faithfully the goals and means present in the statutory mandate" (MATLAND, 1995, p. 155).

⁴ "Some policies are inevitably controversial and it is not possible to adjust them to avoid conflict. Often a conflict is based on an incompatibility of values and it is not possible to placate the involved parties by providing resources or other side payments. The level of policy conflict has a number of important effects. Policy conflict directly affects the ease of access to the implementation process" (MATLAND, 1995, p. 157)

A complexidade e fluidez inerentes às práticas pedagógicas não se restringem a uma melhor apreensão de diretrizes de política o que pode sugerir um alerta para processos de formulação e implementação de políticas de educação quando tratarem da ação docente.

Comentários finais

Faria (2012, p. 7), no texto de apresentação de seu livro, afirma que implementar significa “executar algo, um plano um programa ou projeto por exemplo; por em prática por intermédio de providências concretas”. As políticas educacionais são objetos de pesquisa importantes, pois carregam em si o potencial de combate à desigualdade e superação de muitas defasagens que a escola e o ensino públicos carregam.

Novamente, sem descartar as interlocuções necessariamente obrigatórias com outras áreas de conhecimento, a Pedagogia deve constituir e fortalecer o campo de investigação das políticas públicas, pois oferece aporte de conhecimento especializado sobre as dinâmicas dos territórios escolares ao mesmo tempo que permite tematizar o campo específico sobre os quais incidem essas políticas. Este aspecto interdisciplinar das pesquisas sobre políticas educacionais possibilita, não apenas, ampliar as limitações epistêmicas dos campos bem como indicar a necessidade de novas pesquisas que investiguem a formação dos(as) pedagogos(as).

Pedagogos(as) são especialistas em Educação, mas não necessariamente contam em sua formação com a ótica do campo das políticas. Este é um aspecto para aprofundamento em pesquisas posteriores.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, out.1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, dez, 1996.

ABRUCIO, F. Federalismo, município e democracia. In: OFICINA MUNICIPAL. **Princípios da democracia**. São Paulo: Oficina Municipal, 2015. v. 1.

CAPELLA, A. C. N. **Formulação de políticas públicas**. Brasília: Enap, 2018.

CRUZ, M. do C. M. T.; MONTORO, F. A. F.; BIO, S. R.; VIANA, M. T.; CRAVEIRO, S. da S.; CASTRO, T. P de. Gestão pública municipal no estado de São Paulo: Elementos para um olhar analítico. In: VELOSO, J. F. A.; MONASTERIO, L. M.; VIEIRA, R. da S.; MIRANDA, R. B. **Gestão Municipal no Brasil: Um retrato das prefeituras**. Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: https://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_gestaomunicipal.pdf. Acesso em: 31 out. 2020.

FARAH, M. F. S. Abordagens teóricas no campo de política pública no Brasil e no exterior: do fato à complexidade. **Rev. Serv. Público**, Brasília, 69, ed. especial: Repensando o Estado Brasileiro, p. 53-84, dez. 2018. <https://doi.org/10.21874/rsp.v69i0.3583>

FARIA, C. A. P. (Org.). **Implementação de políticas públicas**: Teoria e prática. Belo Horizonte: PUC Minas, 2012.

FERNANDES, F. S. Capacidade institucional: Uma revisão de conceitos e programas federais de governo para o fortalecimento da administração pública. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, jul./set. 2016. <https://doi.org/10.1590/1679-395128311>

FOGAÇA, J.O **município da constituição federal**. Oficina Municipal: Série Cidadania e Política, v. 5, p. 9-25, 2015.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

GOMES, S. Sobre a viabilidade de uma agenda de pesquisa coletiva integrando implementação de políticas, formulação e resultados. In: LOTTA, G. (Org.). **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019.

HAM, C.; HILL, M. **O processo de elaboração de políticas no estado capitalista moderno**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

HUERTA, A. R. Una ruta metodológica para evaluar la capacidad institucional. **Política y Cultura**, Ciudad de Mexico, n. 30, p. 119-134, 2008. Disponível em: <https://polcul.xoc.uam.mx/index.php/polcul/article/view/1065/1042>. Acesso em: 3 jul. 2020.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: Inquietações e buscas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, jun. 2001. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.226>

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. <https://doi.org/10.1590/198053143572>

LIPSKY, M. **Street-level bureaucracy**: Dilemmas of the individual in public services. Nova York: Russel Sage Foundation, 1980.

LOTTA, G. A política pública como ela é: Contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In: LOTTA, G. (org.) **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019.

MARTINS, A. M.; PIMENTA, C. O.; FERNANDES, F. S.; NOVAES, G. T. F.; LOPES, V. V. A capacidade institucional de municípios paulistas na gestão da educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 812-8350, 1 dez. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000300005>

MATLAND, R. E. Synthesizing the Implementation Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation. **Journal of Public Administration Research and Theory**, v.5, n. 2, p. 145-174, abr. 1995. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1181674> Acesso em: 27 dez., 2021.

PIRES, R. R. C.; GOMIDE, A. de Á. (Eds.). **Capacidades estatais e democracia**: Arranjos institucionais de políticas públicas. Brasília: Ipea, 2014.

PIRES, R.R.C.; GOMIDE, A. de Á. Governança e capacidades estatais: uma análise comparativa de programas federais. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, v. 24, n. 58, p. 121-143, 2016. <https://doi.org/10.1590/1678-987316245806>

VELOSO, J. *et al.* **Gestão Municipal no Brasil**: Um retrato das prefeituras. Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: https://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_gestaomunicipal.pdf. Acesso em: 31 out. 2020.

PROJETO INTERDISCIPLINAR ENTRE PSICOLOGIA E DIREITO: OFICINA DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Joene Vieira-Santos*

Estevão Schultz Campos¹

Resumo: A necessidade de envolver o aluno de graduação na produção de conhecimento científico traz desdobramentos importantes para a vida estudantil e para as oportunidades de formação que serão ofertadas ao aluno durante sua passagem pelo Ensino Superior. O presente estudo consiste em um relato de experiência do desenvolvimento da Oficina de Produção de Conhecimento, uma atividade de iniciação científica interdisciplinar conduzida por professores dos cursos de Direito e Psicologia e voltada para a produção e divulgação de conhecimentos científicos, com interdisciplinaridade entre Psicologia e Direito. Demonstrar-se-á a evolução da Oficina e a compreensão por parte dos professores-condutores da atividade na proposta da produção científica.

Palavras-chave: Psicologia; Direito; Interdisciplinaridade.

AN INTERDISCIPLINARY PROJECT BETWEEN PSYCHOLOGY AND LAW: A KNOWLEDGE PRODUCTION WORKSHOP

Abstract: The need to involve undergraduate students in the production of scientific knowledge brings important consequences for student life and for the training opportunities that will be offered to the student during his/her passage through Higher Education. The present study consists of an experience report on development of the Knowledge Production Workshop, an interdisciplinary scientific initiation activity conducted by professors from the Law and Psychology courses and aimed at the production and dissemination of scientific knowledge with interdisciplinarity between Psychology and Law. The evolution of the Workshop and the understanding of the Teachers-conductors of the activity in the proposal of scientific production will be demonstrated.

Keywords: Psychology; Law; Interdisciplinarity.

*** Autora correspondente**

Psicóloga, Doutora em Psicologia (pela Universidade Federal de São Carlos) e Professora do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Hortolândia, Brasil. E-mail: joenesantos@yahoo.com.br

1. Doutorando em Direito pela PUC-SP. Bacharel em Direito pela Universidade Vale do Rio Doce, em 2012. Pós Graduado em Direito Público e Mestre em Direito do Estado, pela Faculdade Autônoma de Direito de São Paulo. Professor do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Hortolândia, Brasil. E-mail: estevaoadv@hotmail.com

Submissão: 25/09/2021

Aceite: 01/12/2021

Como citar:

VIEIRA-SANTOS, J.; CAMPOS, E. S. Projeto interdisciplinar entre Psicologia e Direito: oficina de produção de conhecimento. **Docent Discunt**, v. 2, n. 2, p. 175-183, 2021. <https://doi.org/10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v2.n2.p175-183>

A Universidade tem como principais finalidades (a) produzir conhecimento, (b) preparar profissionais capazes de aplicar os conhecimentos científicos e (c) proporcionar suporte técnico e científico para o avanço da sociedade nos aspectos culturais, sociais e econômicos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005). Pensando especificamente na função de preparar profissionais capazes de aplicar os conhecimentos científicos, é necessário que a Universidade promova condições para que os alunos sejam capazes de (a) identificar formas de produzir conhecimento científico, (b) produzir conhecimento científico e (c) analisar criticamente o conhecimento que é produzido.

A produção de conhecimento científico é uma tarefa extremamente complexa, pois envolve o desenvolvimento de diversos conhecimentos, habilidades e competências. Tal complexidade pode trazer ao menos três desdobramentos importantes para a vida estudantil. Primeiro, a complexidade envolvida na produção de conhecimento pode levar o aluno a crer que é uma tarefa inalcançável, causando ansiedade e procrastinação; contudo, estudos têm destacado a importância da inserção do aluno em projetos de pesquisa (BRIDI, 2010; BRIDI; PEREIRA, 2004; MASSI; QUEIROZ; DINHAM, 2010), possibilitando uma formação mais ampla, crítica e consistente.

O segundo desdobramento está relacionado às mudanças que têm ocorrido no perfil do aluno de Educação Superior nos últimos anos. De acordo com Almeida *et al.* (2012), o aluno tradicional – que entra na faixa etária esperada (18 a 24 anos), é mantido pelos pais e dedica-se exclusivamente aos estudos – tem cedido espaço para um novo perfil de aluno, que caracteriza-se por pessoas fora da faixa etária esperada, que já encontram-se inseridas no mercado de trabalho e buscam uma formação superior para obter melhor qualificação e melhores oportunidades de emprego. Os alunos que apresentam esse “novo perfil”, muitas vezes, apresentam déficits em habilidades de escrita, interpretação de texto e operações matemáticas, possuindo maior dificuldade para atender as demandas acadêmicas e maior necessidade de suporte para desenvolver os conhecimentos, habilidades e competências requeridas para a conclusão do curso. Para esse grupo, devem ser propostas oportunidade de aproximação gradual com o processo de produção e análise crítica de conhecimento, de tal forma que possa desenvolver habilidades que já deveriam ter sido desenvolvidas durante a Educação Básica.

Por fim, a maioria dos cursos de graduação requer que o aluno apresente um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como parte dos critérios para concluir o curso e obter o diploma. O TCC pode consistir em uma pesquisa bibliográfica ou em uma pesquisa de campo (envolvendo coleta de dados). Todavia, seja qual for a opção, identificar um problema de pesquisa (que será abordado no TCC) sempre irá requerer uma revisão da literatura sobre o tema de interesse (COSTA, 2013) e uma visão crítica sobre a relevância social, científica e prática do conhecimento que será produzido.

Outro aspecto a ser considerado quando se reflete sobre a produção científica como uma atividade de formação acadêmica na graduação é a forte relação entre a aprendizagem da linguagem escrita e a consciência linguística. Por vezes, a discussão dessa temática fica restrita a formação ofertada nos anos

iniciais da alfabetização. No entanto, ao analisar que o aluno de graduação é inserido em um novo contexto linguístico, desenvolver a habilidade de escrita crítica é determinante (MALUF; ZANELLA; PAGNEZ, 2006), pois toda a estrutura linguística que acompanhará o aluno por sua carreira acadêmica-profissional deve ser despertada e desenvolvida durante os anos da graduação. A habilidade de escrita científica requer a reflexão e o autocontrole envolvidos na metalinguagem (MALUF; ZANELLA; PAGNEZ, 2006), os quais precisam ser intencionalmente ensinados por meio de condições que possibilitem e incentivem uma visão crítica do conhecimento que está sendo consumido e produzido.

Por fim, voltando às principais finalidades da universidade, tanto preparar profissionais capazes de aplicar os conhecimentos científicos como proporcionar suporte técnico e científico para o avanço da sociedade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005), implicam no desenvolvimento das habilidades necessárias para que o egresso seja capaz de divulgar os conhecimentos científicos desenvolvidos dentro dos muros da universidade. Nessa direção, é importante que a universidade proporcione condições para que o futuro profissional identifique o seu papel e a contribuição que pode dar a sociedade, bem como formas de aproximar aquilo que é discutido na universidade das pessoas que podem ser beneficiadas por tal conhecimento. Assim sendo, a divulgação científica é o passo seguinte para o aluno compreender como pode expor suas reflexões.

A preocupação com o desenvolvimento da habilidade de divulgação científica não se dá apenas na graduação, mas tem se tornado uma necessidade para a universidade por diversos motivos, entre os quais podem ser ressaltados a busca de financiamento e apoio para a manutenção dos programas de pesquisa e as questões da extensão. Em relação ao financiamento e apoio para a manutenção dos programas de pesquisa, Escobar (2018) sugere que a redução orçamentária imposta à ciência brasileira nos últimos anos fez com que os cientistas brasileiros se vissem impelidos a convencer a sociedade, como um todo, de que a ciência é importante e necessita ser financiada pelo poder público para o bem e avanço da sociedade. Nessa direção, a divulgação científica torna-se um dos meios de a sociedade conhecer o que tem sido produzido na universidade e os benefícios que tal produção traz para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural para a sociedade.

Já no âmbito da extensão, a divulgação científica pode ser utilizada como uma forma de envolver os alunos no atendimento de demandas presentes no contexto em que a instituição está inserida. Por exemplo, Alves-Brito e Massoni (2020) conduziram um projeto de extensão voltado para a divulgação cultural e científica da Astrofísica junto a pessoas idosas. As atividades realizadas despertaram a curiosidade científica e fortalecimento da autoestima dos idosos. Já no nível de pós-graduação, um exemplo foi a realização de cursos para comunidade ministrados por alunos do Programa de Pós-Graduação em Psicobiologia da Universidade de São Paulo (USP) sobre as temáticas abordadas nas pesquisas desenvolvidas no (ANTONELLI-PONTI *et al.*, 2018). Assim, reitera-se que a produção científica e o desenvolvimento da habilidade de divulgação científica deve iniciar-se o quanto antes, na graduação.

Tendo em vista a complexidade envolvida na produção de conhecimento científico e seus desdobramentos para a vida estudantil, a relação entre a aprendizagem da linguagem escrita e a consciência linguística e necessidade de promover o desenvolvimento das habilidades de divulgação científica nos futuros profissionais, o presente relato de experiência pretende descrever o processo de construção da Oficina de Produção de Conhecimento, uma atividade de iniciação científica interdisciplinar conduzida por professores dos cursos de Direito e Psicologia e voltada para a produção e divulgação de conhecimentos científicos situados na interface dessas duas áreas de conhecimento.

O desenvolvimento de uma proposta de Oficina de Produção de Conhecimento Interdisciplinar

No primeiro semestre de 2019, a primeira autora deste artigo, em parceria com o Programa de Apoio ao Discente (PROAD) do UNASP-HT, ofertou a *Oficina de Escrita de Artigos de Revisão* para os alunos dos cursos de graduação. A Oficina consistia em uma atividade teórico-prática em que os alunos teriam contato com os passos necessários para a elaboração de um artigo de revisão de literatura e, ao mesmo tempo, desenvolveram um artigo de revisão sobre um tema de seu interesse e relacionado à graduação que estavam cursando. Os principais objetivos da Oficina eram: (a) fornecer subsídios para que os alunos soubessem como realizar diferentes tipos de revisão de literatura de acordo com as metodologias existentes na literatura e (b) incentivar os alunos a publicar artigos científicos de qualidade, com coerência e consistência metodológica.

A Oficina 2019.1 foi realizada em 10 encontros, entre os meses de março e junho. Os encontros eram realizados semanalmente em um laboratório de informática da instituição, com duração de aproximadamente 1h30min. Cada encontro envolvia uma parte teórica, na qual a coordenadora da Oficina aborda um tema relacionado ao processo de revisão de literatura, e uma parte prática, na qual os alunos, em duplas ou trios, deveriam trabalhar na elaboração do seu artigo de revisão. Os temas abordados na parte teórica foram: (a) elaboração de um problema de pesquisa e métodos de revisão de literatura; (b) bases de dados e estratégias eficientes de buscas nas bases de dados (busca simples, busca avançada, critérios de inclusão e exclusão); (c) metodologia PRISMA (GALVÃO; PANSANI; HARRAD, 2015); (d) estratégias de triagem e seleção dos artigos de interesse e programas de gerenciamento de referências; (e) estrutura de um artigo de revisão; (f) estratégias de análise dos artigos selecionados; (g) elaboração de resumos para artigos científicos; (h) avaliação QUALIS de periódicos científicos e o processo de escolha das possíveis revistas em que o artigo pode ser submetido; (i) o processo de submissão do artigo. O projeto da Oficina também previa a colaboração de outros professores, vinculados aos cursos de graduação nos quais os participantes estavam matriculados, que atuariam supervisores-especialistas no tema escolhido pela dupla/trio.

Quinze estudantes se inscreveram para participar da Oficina 2019.1. Contudo, apesar de ter sido pensada para alunos que estivessem próximo do final da graduação e/ou em fase de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), todos os inscritos estavam no primeiro semestre do seu curso, sendo que 66,7% eram alunos do curso de Direito.

Mesmo com todo o empenho dos alunos e da coordenadora, a Oficina não apresentou o resultado esperado. Ao final do semestre, apenas uma dupla havia concluído o seu artigo. No entanto, esse aparente fracasso foi essencial para que a Oficina passasse por mudanças significativas para atender de maneira mais eficiente o público que demonstrou interesse em participar da Oficina: estudantes ingressantes no Ensino Superior.

No segundo semestre de 2019, o coordenador do curso de Direito do UNASP-HT, compreendendo o potencial da Oficina para a formação dos alunos e em função do interesse demonstrado pelos estudantes de Direito na primeira oferta da Oficina, optou por tornar essa uma atividade de iniciação científica do curso. Desta forma, em 2019.2, o segundo autor uniu-se a primeira autora no processo de condução e organização da Oficina, a qual passou a ter um novo foco: produzir materiais sobre a temática da liberdade religiosa, tema de relevância para a mantenedora do UNASP.

A Oficina de 2019.2 foi destinada exclusivamente para os alunos do curso de Direito. Os alunos trabalharam em duplas ou trios na análise de acórdãos que apresentavam casos judiciais relacionados à intolerância religiosa. Cada equipe foi orientada a escrever um artigo para relacionar a jurisprudência do Tribunal de Justiça de São Paulo relacionado ao tema.

A perspectiva inicial, em se tratando de alunos do segundo semestre do Curso de Direito, era: (a) inseri-los na leitura técnica no âmbito jurídico; (b) demonstrar como a argumentação jurídico-filosófica importa ao operador do Direito; (c) capacitar o aluno na escrita jurídica com adequação técnico-formal e; (d) produzir reflexões sobre a temática que merece atenção em meio a crescente polaridade social.

Os alunos tiveram liberdade para escolherem a dupla de trabalho e os acórdãos pré-selecionados. A partir desse pontos, todos foram instados a trabalharem a compreensão do acórdão selecionado com o desenvolvimento do artigo na seguinte perspectiva: (a) Introdução ao tema tratado no acórdão; (b) Análise das teses utilizadas pelos Desembargadores; (c) Discussão teórico do acórdão, com base na jurisprudência e doutrina e; (d) Conclusão, com possibilidade ampla para que o aluno concordasse com a conclusão produzida ou não.

Alguns alunos, em razão da dificuldade da compreensão da linguagem técnica e de organização para seguir o cronograma, não conseguiram entregar uma base textual dentro dos critérios de qualidades estabelecidos para a Oficina e para a publicação. Por outro lado, das 10 (dez) duplas formadas, seis entregaram o artigo completo, conforme modelo inicial proposto, e com conteúdo coerente e com potencial para um futura publicação. Ainda assim, alguns equívocos foram identificados no decorrer da atividade, sendo, o principal deles, a subjetividade no modelo proposto do artigo.

No primeiro semestre de 2020, a Oficina passou a ser denominada de *Oficina de Escrita Científica*, uma vez que o foco, agora, não era mais a elaboração de artigos de revisão sistemática. Além disso, algumas alterações na estrutura da Oficina foram realizadas no intuito de avançar em um proposta interdisciplinar.

Na oferta de 2020.1, a Oficina passou a ser destinada aos alunos dos cursos de Direito e Psicologia. A atividade principal ainda era a análise de acórdãos que apresentavam casos judiciais relacionados à intolerância religiosa e os participantes se agrupavam em duplas ou trios para analisar um determinado acórdão e produzir um texto sobre as questões relevantes identificadas no acórdão. No entanto, apesar de a Oficina contar com a participação de alunos de Direito e de Psicologia, a formação das duplas e trios para análise do acórdão ainda foi disciplinar, ou seja, as equipes eram formadas por alunos do mesmo curso. Os alunos do curso de Direito examinavam o acórdão sob a luz do Direito e os alunos do curso de Psicologia analisavam as questões apresentadas no acórdão a luz da Psicologia.

A Oficina 2020.1 trouxe resultados animadores tanto para os alunos de Direito como para os de Psicologia. Aos alunos do curso de direito foi proposto, para evitar a subjetividade da atividade na oferta de 2019.2, o desenvolvimento de um produto a ser apresentado no Encontro Anual de Iniciação Científica (ENAIC) do UNASP-HT, na modalidade resumo simples. A simplicidade do material e a objetividade na proposta motivou os alunos de modo que das 16 duplas formadas, 14 conseguiram desenvolver concluir atividade com êxito, apresentando uma material adequado para a submissão ao ENAIC. Das cinco alunas de Psicologia inscritas, quatro delas concluíram os seus trabalhos, resultando na produção de dois artigos (que estão em fase de preparação para submissão a periódicos científicos) e um resumo que será submetido à ENAIC. Vale ressaltar que, um dos artigos elaborados por uma das alunas de Psicologia teve a contribuição do segundo autor do presente relato de experiência, iniciando um processo de integração e interdisciplinaridade na produção de materiais que apresentem interface entre Direito e Psicologia.

A experiência de 2020.1 fez com que a proposta da Oficina para 2020.2 evoluísse para uma atividade mais interdisciplinar, na qual estudantes de Direito e de Psicologia pudessem trabalhar juntos na elaboração de materiais que abordem temas situados na interface dessas duas áreas de conhecimento. Além disso, baseado na experiência que ambos os coordenadores da Oficina tiveram em outras atividades docentes (realizadas em 2020.1 de maneira independente e sem conhecimento mútuo), a oferta da Oficina de 2020.2 também se voltou para a divulgação de conhecimentos científicos e temáticas relevantes para a formação cidadã. Nessa nova configuração, a Oficina passa a ser denominada de *Oficina de Produção de Conhecimento* e teve como principal objetivo criar condições para que os participantes produzissem curtas-metragens sobre conteúdos atuais e situados na interface entre Direito e Psicologia, a saber, (a) democracia e (b) alienação parental.

Para a oferta de 2020.2 foram selecionados 21 alunos, sendo 12 estudantes de Direito e nove de Psicologia. Os alunos foram divididos em seis grupos formados por três ou quatro pessoas. A formação dos grupos poderia ser de acordo com as afinidades dos alunos em função do tema ou dos colegas. O único critério que deveria ser obedecido é que cada grupo deveria ter pelo menos um aluno de cada um dos cursos, de tal forma que as equipes pudessem abordar os temas sob uma perspectiva interdisciplinar. Desta forma, foram criadas condições para que os temas fossem discutidos de maneira interdisciplinar.

Cada um dos temas escolhidos (democracia e alienação parental) foram divididos em três tópicos. A organização dos tópicos foi realizada pelos professores da Oficina no intuito de evitar sobreposições no conteúdo que seria apresentado em cada vídeo. Alienação parental foi dividida nos seguintes subtópicos: (a) o que é alienação parental; (b) impactos sobre a sociedade e a família; e (c) a atuação do psicólogo e do advogado diante desse fenômeno. Já o tema Democracia foi subdividido da seguinte forma: (a) o que é democracia; (b) como efetivar a democracia; e (c) a democracia a partir da atuação do psicólogo e do advogado.

Os alunos receberam uma instrução por escrito que orientava detalhadamente como deveria ser realizada a atividade e os produtos que deveriam ser entregues ao final da disciplina pelos grupos, a saber: (a) trabalho escrito e (b) vídeo (link ou arquivo). O trabalho escrito deveria conter: (a) dados de identificação dos alunos; (b) título do vídeo; (c) sinopse do vídeo; (d) caracterização das personagens; (e) *storyboard*; (f) link do vídeo (caso o vídeo tenha sido elaborado em um programa que gera link para acesso); e (g) referências bibliográficas utilizadas para elaboração do vídeo.

Os alunos receberam *feedback* dos orientadores da oficina semanalmente durante o processo de escrita do roteiro do vídeo e de elaboração propriamente dita do vídeo. Das seis equipes formadas, cinco conseguiram entregar dentro do prazo estabelecido os materiais solicitados.

Os vídeos produzidos foram apresentados para estudantes do Ensino Médio do UNASP-HT no intuito de fomentar um processo de reflexão e discussão, neste público, sobre os temas, contribuindo para o desenvolvimento de pensamento crítico e cidadania. As apresentações dos vídeos foram realizadas no período de aulas dos alunos do Ensino Médio em horário previamente agendado com a Direção da Educação Básica do UNASP-HT. Em função dos horários disponibilizados pela escola, a apresentação foi realizada pelos professores responsáveis pela Oficina. Os alunos do Ensino Médio participaram da apresentação dos vídeos por meio de perguntas, comentários e relatos de experiência sobre os temas abordados, demonstrando tanto a relevância dos temas escolhidos como a efetividade da estratégia escolhida para produzir e divulgar conhecimento científico com a participação ativa dos graduandos nesse processo.

Considerações Finais

Dentre tantos objetivos da Universidade a produção de conhecimento efetiva para a sociedade está dentre as mais importantes. Na maior parte da construção do conhecimento do aluno de graduação, este recebe alta carga teórica, com pouca comunicação com outras áreas. No entanto, o mercado de trabalho requer cada vez mais a capacidade de diálogo e o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para o exercício profissional. A produção acadêmica deve proporcionar ao aluno colocar em prática o teor teórico e o diálogo. Nessa direção, a *Oficina de Produção de Conhecimento* pode implementar o diálogo teórico-prático de modo a alçar os alunos em patamar esperado no ensino de qualidade, em definitivo.

Por vezes, a Universidade não compreende o modo de inserir o aluno na qualidade de pesquisadores e toda a teoria fica cercada pelos muros físicos e psíquicos. Fazer nascer nos alunos o interesse pela pesquisa é tarefa, também, da instituição. Como exposto acima, a Oficina está em processo de construção para solidificar a interdisciplinaridade, ainda assim, em todas as edições observa-se o interesse em participar da atividade.

A Oficina é promissora. Ao observar os equívocos e a busca por melhoramentos com vistas a solidificar a proposta, constata-se que os alunos retornam ávidos por aprender coisas novas e saber expor suas ideias e argumentos. A dedicação na proposta pedagógica será sentida, profundamente, quando esses alunos estiverem próximos da construção do TCC. O aprofundamento da interdisciplinaridade buscada nesse segundo semestre de 2020, capacitou alunos e professores a compreenderem o conhecimento de modo holístico, indicando opções relevantes de tornar a interdisciplinaridade um realidade dentro do mundo acadêmico.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, L. S.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; AMARAL, A.; DIAS, D. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 899–920, nov. 2012. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300014>

ALVES-BRITO, A., MASSONI, N. T. O papel da divulgação científica em Astrofísica na velhice: relato de uma experiência na extensão universitária, **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 11, n. 2, p. 199-212, 8 jul. 2020. <https://doi.org/10.36661/2358-0399.2020v11i2.11423>

ANTONELLI-PONTI, M., VALENTI, L., DÍAZ, D. A. C.; PICOLI, R. M. de M. de; VERSUTI, F. M. Divulgação científica em psicobiologia: educação a distância como estratégia para a promoção da extensão universitária. **Expressa Extensão**, v. 23, n. 3, p. 183, 31 ago. 2018. <https://doi.org/10.15210/ee.v23i3.13668>

BRIDI, J. C. A. Atividade de Pesquisa: contribuições da Iniciação Científica na formação geral do estudante universitário. **Olhar de Professor**, v. 13, n. 2, p. 349-360, 28 dez. 2010. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.13i2.0010>

BRIDI, J. C. A.; PEREIRA, E. M. DE À. O impacto da Iniciação Científica na formação universitária. **Olhar de professor**, v. 7, n. 2, p. 77-88, 2004. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1404> Acesso em: 27 dez., 2021.

COSTA, F. (Org.). **Manual de trabalhos acadêmicos**. Engenheiro Coelho: Unaspress - Imprensa Universitária Adventista, 2013.

ESCOBAR, H. Divulgação científica: faça agora ou cale-se para sempre. In: VOGT, C.; GOMES, M.; MUNIZ, R. (Orgs.). **ComCiência e divulgação científica**. Campinas, SP, BCCL/ UNICAMP, 2018, p. 31-35.

GALVÃO, T. F.; PANSANI, T. DE S. A.; HARRAD, D. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 24, n. 2, p. 335-342, jun. 2015. <https://doi.org/10.5123/S1679-49742015000200017>

MALUF, M. R.; ZANELLA, M. S.; PAGNEZ, K. S. M. M. Habilidades metalingüísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. **Bol. psicol**, São Paulo, v. 56, n. 124, p. 67-92, jun. 2006. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432006000100006&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 28 ago. 2020.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L.; DINHAM, R. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 173-197, abr. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000100009>

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. DAS G. C. **Docência no ensino superior**. 2a. ed. São Paulo: Cortez, 2005.