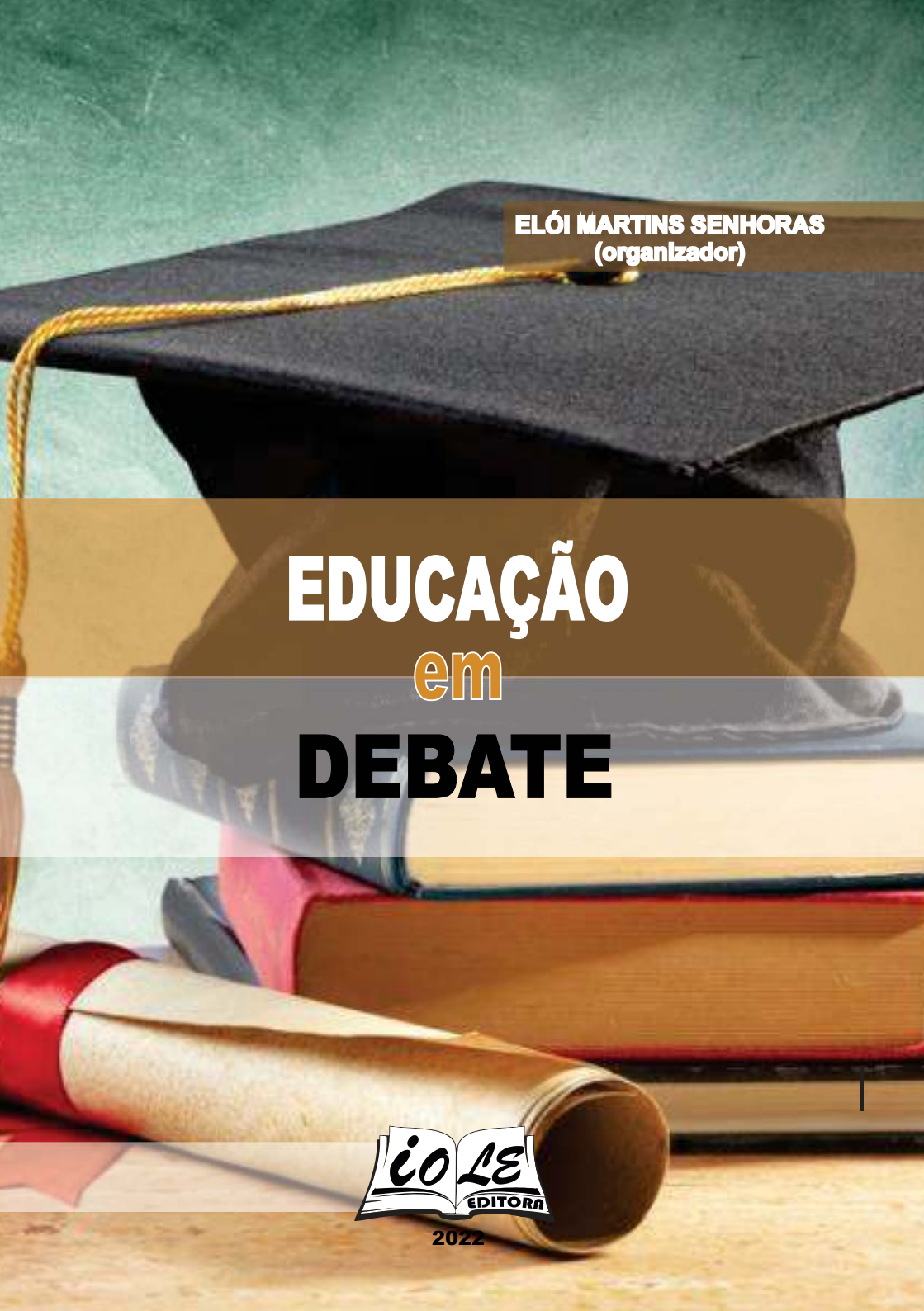


ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizador)

EDUCAÇÃO em DEBATE

EDITORA
2022

EDUCAÇÃO EM DEBATE

EDUCAÇÃO EM DEBATE

ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizador)

BOA VISTA/RR
2022

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Paulo Henrique Rodrigues da Costa

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Se41 SENHORAS, Elói Martins (organizador).

Educação em Debate. Boa Vista: Editora IOLE, 2022, 303 p.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-998358-9-6
https://doi.org/10.5281/zenodo.7344739

1 - Brasil. 2 - Educação. 3 - Ensino. 4 - Pedagogia.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Educação. IV - Série

CDD–370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e das práxis em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capitalização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras
(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2022

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 9

CAPÍTULO 1 |
O Ensino Médio em Tempo Integral: Um Desafio para as Políticas Públicas 13

CAPÍTULO 2 |
Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Atendimento Educacional
Especializado (AEE) na Concepção Teórica e Prática da Educação Inclusiva 43

CAPÍTULO 3 |
O Coordenador Pedagógico e o Processo de
Reflexão da Prática Docente por Meio dos Registros Pedagógicos 65

CAPÍTULO 4 |
O potencial da Plataforma de Gestão
Educativa Esybee na Gestão Pedagógica de Qualidade 95

CAPÍTULO 5 |
As Escolas de Samba e a Educação Não Formal em Ação:
A Representação Fotográfica por Meio dos Casais de Mestre-Sala e Porta-Bandeira 129

SUMÁRIO

CAPÍTULO 6 |
Reflexões do Estudo Literário a partir da Arte: A Recriação da Vida! 147

CAPÍTULO 7 |
O Direito a um Espaço Escolar Digno e de Qualidade 177

CAPÍTULO 8 |
Relacionamento Entre o Setor Empresarial e a
Educação Pública Brasileira: Apontamentos e Reflexões 199

CAPÍTULO 9 |
Terminologia e Ensino Híbrido: Conceitos e
Contextos da Educação Profissional Tecnológica de Nível Superior 233

CAPÍTULO 10 |
Jornada de Aprendizagem de Servidores Públicos da Educação Superior 267

SOBRE OS AUTORES | 293

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A construção do campo de estudos em Ciências da Educação tem passado por uma crescente produção incremental de pesquisas em diferentes partes do mundo em razão das rápidas transformações da realidade social, razão pela qual o presente livro surge para apresentar um conjunto de discussões temáticas com base no trabalho colaborativo de um grupo de pesquisadores, razão pela qual foi intitulado "Educação em Debate".

A estruturação deste livro contou com a participação de uma rede internacional de vinte e um profissionais das áreas de Educação, Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, oriundos de instituições públicas e privadas de ensino do Brasil, Portugal e Suécia, propiciando, assim, uma imersão multidisciplinar no complexo caleidoscópio educacional com base em distintos marcos teórico-conceituais e realidades empíricas.

Organizado em dez capítulos, o presente livro tem o objetivo de reunir um conjunto de pesquisas e seus respectivos pesquisadores em uma troca de ideias e experiências no campo educacional, fornecendo subsídios relevantes sobre a temática para o potencial público leitor, composto, tanto, por interessados ávidos por novas informações e conhecimentos, quanto, por acadêmicos e especialistas atuantes na área.

Com base nos capítulos apresentados nesta obra, a pluralidade de pensamento se manifestou como uma peça chave para abordar distintas realidades educacionais, levando em consideração as competências e expertises específicas dos pesquisadores envolvidos e em recortes teórico-metodológicos variados que valorizam a riqueza de uma leitura multidisciplinar para o campo epistemológico da Educação.

Diante das diferentes contribuições ora apresentadas em linguagem fluida e acessível, este livro é apresentado para os potenciais leitores que buscam novas informações e conhecimentos no campo da Educação à luz de uma instigante leitura multidisciplinar que se fundamenta em diferenciadas análises e estudos de casos, recortes teórico-conceituais e no pluralismo teórico-metodológico.

Os debates propiciados pelas análises, interpretações e construções epistemológicas apresentadas neste trabalho coletivo buscam romper consensos, findando demonstrar a riqueza existente no anarquismo teórico e metodológico das Ciências da Educação em resposta à complexa realidade empírica, razão pela qual convidamos você leitor(a) a nos acompanhar à luz do ecletismo registrado nos estimulantes estudos empíricos deste livro.

Ótima leitura!

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(organizador)

CAPÍTULO 1

O Ensino Médio em Tempo Integral:
Um Desafio para as Políticas Públicas

O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: UM DESAFIO PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Hercules Guimarães Honorato

Maurício Sanches Garcia

> A educação não é um bem acessório, mas uma condição *sine qua non* para que o brasileiro se torne um cidadão, possa exercer seus direitos políticos, seu poder econômico e viver decente e dignamente (Professor Anísio Teixeira).

Em um mundo globalizado, extremamente competitivo, onde novas tecnologias demandam uma capacidade razoável de entendimento e compreensão, a educação se apresenta como um vetor de inclusão e transformação social.

O pensador francês Émile Durkheim (1975), nos apresenta que educação é a ação exercida pelos adultos aos mais jovens, com objetivo de desenvolver estados físicos, intelectuais e morais, necessários para a sociedade. Ela representa, tanto em nível formal quanto informal, um dos fatores mais importantes para o desenvolvimento de uma nação.

No sistema jurisdicional brasileiro, possui tanta relevância que ganhou um capítulo próprio na Constituição Federal de 1988 (CF/88). No Art. 205 da CF/88 (BRASIL, 1988), a educação é um direito do povo e um dever do Estado e da família para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Os objetivos da educação segundo a nossa Carta Magna é formar cidadãos e qualificar para o trabalho.

Observando o Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a educação básica tem por finalidade a formação para o exercício da cidadania, viabilizar meios de progredir no trabalho e de continuar com os estudos.

O Art. 35 da LDB apresenta as finalidades do ensino médio. Elas vão além das já citadas anteriormente, como possibilitar o prosseguimento de estudos e a preparação básica para o trabalho e a cidadania. A LDB propõe objetivos maiores para o ensino médio, como o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética, intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996).

Ficam evidentes, desse modo, as três funções clássicas atribuídas ao ensino médio: a função propedêutica, que prepara para estudos posteriores, a função profissionalizante e a função formativa (CURY, 2002). O ensino médio se apresenta, portanto, como um caminho tanto para o ensino superior como para o trabalho, porém, não deve ser visto apenas nessas perspectivas.

Uma nova estrutura para ensino médio, chamada de Escola de Tempo Integral, foi estabelecida pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), entre outras providências. Essa política de fomento prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação (MEC) para os estados e para o Distrito Federal, pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da sua implementação.

Com relação à avaliação da implantação de Escolas de EMTI, a Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014) estabeleceu um sistema de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, além de estabelecer o Plano Nacional de Educação (PNE), que possui vigência de dez anos (2014 a 2024).

A Educação em Tempo Integral é atendida pela meta 6 (seis) do PNE. Essa meta propõe chegar à sua oferta em, pelo menos, 50% das escolas públicas de educação básica e alcançar, pelo menos, 25% das matrículas até 2024.

No sentido de atender a essas avaliações periódicas, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a cada dois anos, produz um estudo com a evolução das metas para a educação. O Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE – 2020 apresenta dificuldades para se alcançar as metas estabelecidas para o período (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020).

Outras ferramentas para monitoramento da implantação do PNE são o Observatório do Plano Nacional de Educação (2018) e o Anuário Brasileiro da Educação Básica (CRUZ; MONTEIRO, 2019), que apresentam um quadro preocupante sobre a educação.

Diante desse cenário, o objetivo desta pesquisa é analisar como as políticas públicas estão direcionadas para oferecer a Educação em Tempo Integral, ou seja, o alcance da meta seis do PNE em vigor. O estudo está restrito ao ensino médio em tempo integral, considerando o espaço temporal de 2014 a 2024, que é o prazo para a implementação do PNE e, também, da integralidade da meta seis, esta que foi apresentada neste estudo.

A relevância do estudo, de forma resumida, está em verificar se as políticas públicas em vigor estão alinhadas como suporte para atender a meta em questão, específica para o ensino médio em tempo integral.

O estudo foi estabelecido a partir da seguinte questão de pesquisa: Em que medida as políticas públicas educacionais atuais estão alinhadas com o atendimento das metas do Plano Nacional de Educação para o Ensino Médio?

METODOLOGIA

A abordagem metodológica de investigação adotada nesta pesquisa foi em princípio qualitativa, que, segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p.163), é "[...] caracteristicamente multimetodológica, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados [...]".

Um ponto a ser destacado é que toda e qualquer pesquisa é interpretativa, guiada por um conjunto de crenças e de sentimentos em relação ao mundo e ao modo como ele deveria ser compreendido e mesmo estudado. A análise também foi quantitativa em função da avaliação dos dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020), em seu Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE.

Em relação aos objetivos, a presente investigação se caracteriza como exploratória, cujo propósito é "[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]" (GIL, 2010, p. 27). O planejamento contou com duas etapas iniciais: a primeira consistindo no levantamento de dados e análise estatística das metas estabelecidas pelo PNE para o ensino médio; e a segunda numa análise subjetiva de como essas metas estão sendo atendidas pelas políticas públicas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção é apresentado o PNE como o centro das políticas públicas para a área de educação e é abordada a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, apresentando diferentes visões do programa.

O PNE como epicentro das políticas públicas

O professor Luiz Fernandes Dourado (2017), nos apresenta o PNE como epicentro das políticas educativas, por entender sua importância estratégica na materialização do direito social e universal à educação. As suas diretrizes, metas e estratégias devem se constituir no centro das políticas educacionais e se tornar agenda prioritária para assegurar o direito à educação para todos. O PNE constitui o eixo central e traduz o que há de melhor nas políticas educacionais e, portanto, uma efetiva política de Estado para a educação.

Para viabilizar a sua plena execução, o seu Art. 10 prevê a articulação entre o Plano Plurianual (PPA), as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, assegurando recursos orçamentários. A Lei nº 13.249, de 13 de janeiro de 2016, instituiu o PPA para o período de 2016 a 2019 (BRASIL, 2016b) e apresentou como primeira prioridade as metas inscritas no PNE.

Porém, a mudança do cenário político e a adoção de políticas de ajuste fiscal vieram na contramão das políticas sociais e educacionais. O Governo Federal, na Lei de Diretrizes Orçamentária (LDO) de 2018, vetou prioridade para metas do PNE, o que inviabilizou prosseguir com o planejamento para alcançá-las (MARTELLO, 2017).

Segundo Dourado (2017) após o *impeachment* da presidente Dilma, houve um processo de secundarização do PNE, que, antes visto como Plano de Estado, passou a ser considerado audacioso demais. A promulgação da Emenda Constitucional (EC) nº 95, de 15 de dezembro de 2016, instituiu o Novo Regime Fiscal e impôs limites para investimento nas políticas sociais e educacionais, sendo contrária ao próprio PNE (BRASIL, 2016a).

Enquanto o governo limitava as verbas, as entidades ligadas ao ensino requeriam ampliação dos recursos e vinculações constitucionais para a área educacional. Dourado (2017) argumenta que a EC em questão tem grande influência na (in) viabilização da universalização da escolaridade obrigatória, implantação da política de Educação Integral e implantação do piso salarial profissional nacional, entre outros.

No bojo das políticas públicas para a melhoria do ensino médio, destaca-se a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação. Esse autor destaca como fundamental e necessário consolidar uma política nacional de formação, garantindo recursos financeiros para a reestruturação dos espaços físicos, melhoria salarial e condições dignas de trabalho aos educadores (DOURADO, 2017).

Políticas públicas e o ensino médio em tempo integral

Dourado (2017), nos apresenta que nenhuma medida tem tanto potencial de produzir impacto no ensino médio como a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. O objetivo do programa, entre outros, é diminuir a evasão escolar e repetência (LIMA, 2019).

Apesar de o programa ser extremamente favorável à melhoria do ensino médio, o Fórum Nacional de Educação (FNE) se posicionou contrário, por entender que ele foi gestado em gabinetes, sem a devida participação da sociedade civil num debate qualificado e responsável, que é requerido para o trato da educação.

As críticas giraram em torno da fragmentação e hierarquização do conhecimento escolar, da obrigatoriedade do ensino da língua inglesa, deixando de fora do currículo disciplinas

como filosofia, sociologia e espanhol. O autor apresenta que a questão central tem a ver com a concepção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dos direitos de aprendizagem, desenvolvimento e qualidade que prevalecerão. Desse modo, uma política voltada para o ensino médio deve passar por um amplo debate com os especialistas no assunto, não devendo basear-se em itinerários formativos que poderão implicar na limitação às múltiplas oportunidades formativas e à formação básica comum.

Essa visão difere de outras instituições, como o Instituto Ayrton Senna, que junto com as secretarias de Educação parceiras, vêm validando a proposta de forma bem-sucedida. No Rio de Janeiro, o Colégio Estadual Chico Anysio (CECA) foi o primeiro a receber a proposta e funciona como o principal piloto para as inovações do programa (POLENGO, [201?]).

O movimento Todos Pela Educação apresenta um estudo, no qual a implantação de escolas Ensino Médio de Tempo Integral aumentou a pontuação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), na avaliação de 2017, em relação às escolas regulares. Um exemplo de caso de sucesso é o estado de Pernambuco, que adotou o programa em 156 escolas. Em 2007, ele ocupava a 22º posição em relação aos demais estados brasileiros, segundo o IDEB do Ensino Médio; dez anos depois, em 2017, passou para o 3º lugar.

Porém, existem desafios a serem vencidos, como a falta de estrutura e recursos para escolas de EMTI. Em 4 de junho de 2017, o jornal Estado de São Paulo (TOLEDO, 2017) editou uma matéria apoiada em dados do Movimento Todos Pela Educação, com base no Censo Escolar de 2016, e ouviu especialistas dos setores privado e público, secretários, professores e alunos. Foi verificado que a maioria dos municípios (53%) tinha apenas uma escola que oferecia o ensino médio regular ou educação profissionalizante. Dos 5.570 municípios brasileiros, 2.967 estavam nessa situação. O aumento da

carga horária demandaria a flexibilidade de turmas e espaço físico, isso porque, cerca de 41,9% das escolas já oferecem três períodos de aula.

Outra questão emergente para a implementação das escolas de EMTI é a formação dos professores na área em que atuam, para que sejam capazes de garantir um aprofundamento de conhecimentos nos itinerários. A questão da falta de estrutura e recursos humanos capazes de desenvolver o trabalho que se almeja pode inviabilizar esse importantíssimo programa. Apesar de exemplos, como o do estado de Pernambuco, darem a esperança de outros bons resultados. Dourado (2017) mostra que uma política robusta para o ensino médio deve ser sistêmica e levar em consideração aspectos como: questões curriculares específicas, as condições da infraestrutura existente, o aperfeiçoamento contínuo dos professores e a diversidade dos nossos alunos.

O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016, é uma importante política para os desafios da Educação Integral (DOURADO, 2017). Em 2017, o programa foi implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa e matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais, no turno e contraturno escolar (BRASIL, 2016b).

ENSINO MÉDIO E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Nesta seção são apresentadas as leis que regulamentam educação no Ensino Médio, com luzes no Ensino Médio em Tempo Integral. No momento, cabe uma rápida diferenciação de como

tratamos da educação: a educação em Tempo Integral se refere ao tempo que o estudante passa dentro da escola. Já educação Integral possui outra perspectiva, ela perpassa os muros da escola, ela dá a oportunidade ao estudante de se desenvolver fisicamente, socialmente, intelectualmente, culturalmente, permitindo-o compartilhar esse desenvolvimento com outras pessoas.

Na década de 1970, o Brasil vivia o chamado milagre econômico, caracterizado pela aceleração do crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), a industrialização do país crescia e havia a necessidade de mão de obra com certo grau de instrução. Essa conjuntura trouxe mudanças na educação.

Até 1971, a educação básica era dividida em primário, ginásio e colegial, os dois últimos formavam o ensino médio, com oito ou nove anos de duração. Essa organização foi alterada com a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), estabelecendo o 1º e o 2º graus. Uma grande mudança dessa reforma foi que o 2º grau passou de propedêutico para profissionalizante. Em curto e médio prazos, todas as escolas públicas e privadas desse nível deveriam tornar-se profissionalizantes.

A Reforma do Ensino de 1971 apresentava aspectos tanto positivos quanto negativos. O aluno, ao se qualificar como técnico ou auxiliar, poderia dar por encerrado os estudos e entrar no mercado de trabalho, uma visão instrumental da formação média. Isso atendia ao mercado e aliviava a pressão por vagas no ensino superior.

Outra crítica à época era de que a universidade servia para os filhos dos ricos, enquanto o ensino profissionalizante seria para os filhos dos pobres. A reforma trouxe uma aparente igualdade nesse sentido, todos iriam se profissionalizar (BELTRÃO, 2017).

O 2º grau profissionalizante determinava que as escolas deveriam sofrer uma transformação radical, mexendo em currículos pedagógicos, montando laboratórios, contratando profissionais e

demandando mais recursos. Segundo a professora Magda Soares, do grupo que elaborou a referida reforma, esses fatores inviabilizaram essa parte da mudança (BELTRÃO, 2017).

Assim, a Reforma do Ensino de 1971 evidenciava o dualismo existente entre ensino médio propedêutico e o profissionalizante. Cury (2002) ressalta que o ensino médio tem uma finalidade em si mesmo, não se apresentando como uma porta para o ensino superior. Embora seja um requisito para tal, não é a chave para o mercado de trabalho, ainda que possa ser necessário.

Em 18 de outubro de 1982, foi sancionada a Lei nº 7.044 que acabava com o caráter obrigatório da profissionalização (BRASIL, 1982). A qualificação para o trabalho, antes obrigatória passou, no inciso 2º da nova lei, a ser chamada de preparação para o trabalho e deixava a critério do estabelecimento de ensino sua implementação. Terminava, assim, uma ideia de um ensino profissionalizante, que não fora discutida com a sociedade e que havia sido imposta pelo governo sem análise das condições das escolas para implementar as mudanças necessárias.

A partir de dezembro de 1978 uma série de transformações políticas ocorreram no cenário nacional. Inicia-se a abertura política, surgem novos partidos políticos e foram convocadas eleições para governadores em 1982, e para Presidente da República em 1989. As mudanças políticas também tiveram reflexos na educação. Com a promulgação da nova Constituição, em 5 de outubro de 1988, teve início o processo de tramitação, no Congresso, de um novo projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em 20 de dezembro de 1996 foi sancionado o texto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei no 9.394, conhecida como "Lei Darcy Ribeiro", em homenagem ao educador político brasileiro que atuou efetivamente na construção da mesma. Segundo Rizzatti e Souza (2020), a LDB 9.394/96 é o marco legal e institucional que

regulamenta a educação nacional, com posteriores normatizações a respeito de níveis e modalidades específicas de ensino.

Em 2017, uma política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral foi instituída pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), para ocorrer de forma gradual, prevendo repasses por escola de recursos do Ministério para os estados e Distrito Federal pelo prazo de dez anos, contado da data de início da implantação do Ensino Médio Integral na respectiva escola.

O ensino em tempo integral tem carga horária mínima de 35 horas semanais, enquanto no ensino médio regular são vinte horas. Conforme dispõe o art. 24, § 1º da LDB, com a redação dada pela Lei 13.415 (BRASIL, 2017), a carga horária anual do ensino médio deverá ser progressivamente ampliada de 800 para 1.400 horas.

No prazo máximo de 5 anos, a partir de 2 de março de 2017, os sistemas de ensino devem oferecer pelo menos 1.000 horas. O inciso 5º estabelece um limite para mil e oitocentas horas, do total da carga horária do ensino médio. Atualmente, de acordo com o MEC (2019), 1027 escolas seguem o modelo de ensino médio integral no país.

Para Libâneo (2014), a princípio, não há evidências suficientes de que mais tempo na escola traga melhoria na aprendizagem, para o autor o tempo dispensado efetivamente à atividade de aprendizagem é que faz a diferença. Segundo Gadotti (2009), esse tema não é novo, é tema recorrente; e cita que desde Aristóteles já se falava em educação integral, sendo vista como a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. Para Aristóteles, o ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida. De acordo com Rizzati e Souza (2020), o educador Paulo Freire possuía uma visão integral da educação, popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora.

Essa nova estrutura pode ser dividida em duas: uma parte é comum e obrigatória a todas as escolas e leva em consideração a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e a outra é flexível e tem o objetivo de aproximar a escola da realidade dos estudantes, à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho (MENDLOVITZ, 2017).

O novo modelo ainda estabeleceu a flexibilização da grade curricular e permitiu que o estudante escolhesse a área de conhecimento para aprofundar seus estudos, em cinco itinerários formativos do ensino médio:

a) Linguagens e suas tecnologias;
b) Matemática e suas tecnologias;
c) Ciências da natureza e suas tecnologias;
d) Ciências humanas e sociais aplicadas;
e) Formação técnica e profissional.

A oferta de diferentes arranjos curriculares se dará conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, art. 36, caput).

O MEC lançou novas diretrizes para o Programa de Fomento às Escolas de EMTI, de modo a beneficiar instituições em áreas de vulnerabilidade social e reduzir a repetência e evasão escolar. O modelo está sendo implantado gradualmente nas escolas, com um mínimo de 40 alunos na primeira série do ensino médio por escola. Antes, eram 120 alunos e podia englobar todo o ensino médio já no primeiro ano. Essa mudança nas regras de implantação, ocorreu pelo fato do quantitativo de alunos que abandonavam essa modalidade, como relata o coordenador-geral do ensino médio do MEC, Marcelo Jerônimo Rodrigues de Araújo: “Percebemos que causava muita

evasão. Às vezes, o aluno tinha outros compromissos e acabava desistindo da escola [...]" (MEC, 2019).

A fim de adequar as escolas ao novo modelo de ensino, houve uma redução na quantidade de alunos, tendo sido reduzido, no ano passado, o número de estudantes de 350 para 200 por unidade escolar. "Era uma meta muito alta. As escolas mais bem adequadas chegavam a duzentos alunos", relatou o referido coordenador do MEC. Para facilitar a participação de escolas em áreas de vulnerabilidade social, também surgiram outras necessidades. O estabelecimento de ensino precisa ter três itens da lista, que inclui seis obrigatoriedades: biblioteca ou sala de leitura, sala de aula, quadra poliesportiva, vestiário, cozinha e refeitório.

Marcelo Araújo (MEC, 2019) também argumenta que antes, eram exigidos quatro itens. "Assim conseguimos que escolas mais vulneráveis, que normalmente não tinham os quatro itens, possam participar", destacou o coordenador-geral do ensino médio do MEC.

Um exemplo de escola que oferece o EMTI é o Centro de Ensino Médio Integrado do Cruzeiro, em Brasília (DF), onde o estudante chega a ter atividades extras para o desenvolvimento intelectual, além de projetos de arte, tecnologia, teatro, orquestra e informática, todos desenvolvidos nas três séries do ensino médio. "Isto não está na grade curricular. É algo a mais que o aluno desenvolve", explicou o vice-diretor do centro, Umbertânio Ilário da Silva (MEC, 2019). O MEC, no início de 2020, direcionou o montante de R$ 82,3 milhões em recursos para que escolas públicas possam oferecer formação de jovens no Ensino Médio em Tempo Integral, sendo a previsão inicial de R$ 80 milhões. A ação faz parte do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Com os recursos, as escolas selecionadas poderiam ofertar até 41.130 novas vagas para o Ensino Médio em Tempo Integral,

destinadas para matrículas do ano letivo de 2020, situação verificada antes da pandemia da Doença do Coronavírus 2019 - COVID-19 (SENHORAS, 2020).

Com as novas diretrizes, o Ministério da Educação deseja incluir 500 novas escolas no programa até 2022, contabilizando, no mesmo período, 120 mil alunos cursando o modelo integral nas três séries do ensino médio. Para atender a esse objetivo, o repasse de recursos do ministério, antes da pandemia, era estimado em R$ 80 milhões para os 26 estados e o Distrito Federal. Cada secretaria estadual receberia R$ 2 mil por aluno, por um período de dez anos (MEC, 2019).

Dados do Censo Escolar 2019, divulgado pelo Inep, mostram que o percentual de estudantes do ensino médio que passaram a contar com, pelo menos, 7 (sete) horas diárias em atividades escolares saltou de 7,9%, em 2017, para 9,5%, em 2018 e para 10,8% em 2019. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020). Esses números estão distantes da Meta 6 (seis) do PNE, que visa a ampliar a oferta da Educação em Tempo Integral, de forma a oferecer, até 2024, atendimento a, pelo menos, 25% dos alunos dos estabelecimentos públicos de ensino da educação básica em, no mínimo, 50% das escolas públicas.

ANÁLISES E DISCUSSÕES DA META SEIS

Nesta seção, é analisada a meta seis do PNE, direcionada a oferecer Educação em Tempo Integral. Para este estudo foram considerados os dados do Terceiro Relatório de Acompanhamento das Metas do Plano Nacional de Educação, emitido pelo Inep, em 02 de julho de 2020. Esse relatório tem como referência os estudos da

Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua (PNAD-C) e o Censo Demográfico, sem prejuízo de outras fontes. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020). A Meta 6 (seis) do PNE tem dois objetivos a serem alcançados até 2024: a oferta da Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, e atender, pelo menos, a 25% dos(as) alunos(as) da educação básica. Dois paramentos são utilizados para esta análise:

> (i) O percentual de alunos da Educação Básica pública que pertencem ao público-alvo do Ensino em Tempo Integral (ETI) e que estão em jornada de Tempo Integral, indicador 6A;
> (ii) O percentual de escolas públicas da educação básica que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público-alvo da ETI, em jornada de tempo integral, indicador 6B. Dourado (2017) nos apresenta que esta é uma meta importante e ousada, que requer claro entendimento sobre Educação em Tempo Integral e também a sua articulação com as demais.

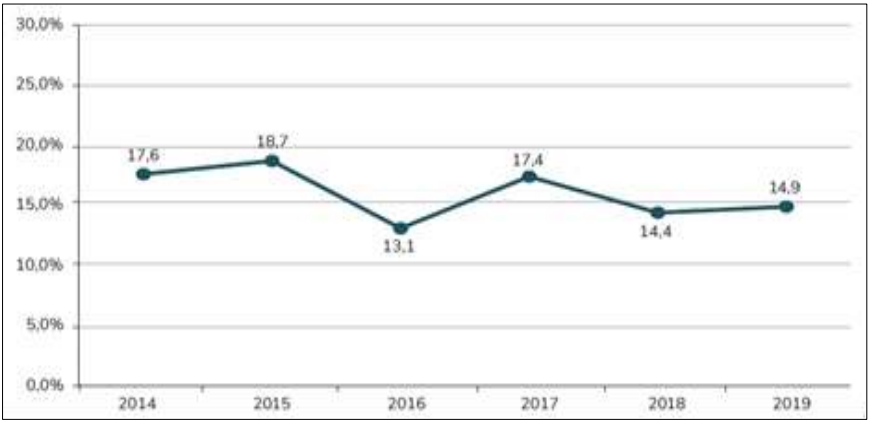
Moll (2018) assevera que, há muito, se pretende ter uma escola pública integral e integrada, o que está explicitado nos Manifestos pela Educação de 1932 e 1959 e na primeira LDB, em 1961, materializada através das Escolas-Parque de Anísio Teixeira, dos Ginásios Vocacionais de Maria Nilde Mascelani e dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) de Darcy Ribeiro.

A meta em tela traz alguns conceitos importantes, como por exemplo, o público-alvo, ou seja, os alunos da educação básica, cujas matrículas de escolarização são presenciais, em escola pública, e não pertencem à educação EJA nem à educação profissional técnica de nível médio. A jornada de Tempo Integral é a jornada, cuja duração, em média, é igual ou superior a sete horas diárias.

Conforme pode ser verificado na Gráfico 1, os resultados do

indicador 6A para o Brasil, no período de 2014 a 2019, mostram grandes flutuações na taxa, com uma queda nos indicadores dos anos 2018-19 em relação aos anos de 2014-15. Em 2019, esse percentual era de 14,9% dos alunos em jornada de ETI. A Meta 6 (seis) estabelece o percentual de 25% em 2024, o que significa ser necessário um crescimento médio de 2,02 p.p. por ano, nos próximos cinco anos. Pode-se inferir que é um desafio gigantesco, em função do cenário atual, de um país atingido por uma pandemia e com problemas econômicos.

Gráfico 1 - Percentual de alunos de ETI – Brasil – 2014-2019

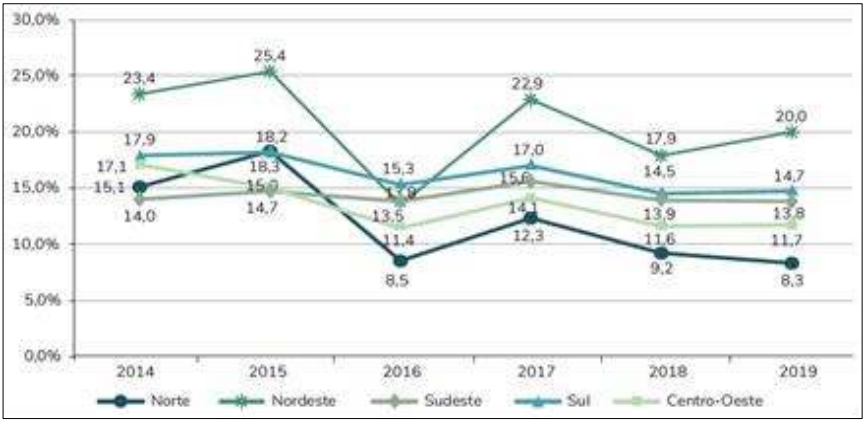


Fonte: INEP (2020).

O Gráfico 2 apresenta o resultado do Indicador 6A, em relação às grandes regiões do Brasil. Note que a região nordeste é a que apresentou, em 2019, o maior percentual de alunos em Tempo Integral, 20%. Diferentemente da região norte, que apresentou o menor percentual, 8,3%. Em segundo e terceiro lugares, ficaram as regiões sul e sudeste, com 14,7% e 13,8%, respectivamente. Comparando a distância da região norte com a região nordeste, no

período de 2014 a 2019, verifica-se que o distanciamento, que era de 9,4 p.p, em 2014, passou para 11,7 p.p, em 2019. Essa desigualdade se deve aos estados do Ceará, Pernambuco e Maranhão terem incrementado o Ensino Médio em Tempo Integral, enquanto a região norte permaneceu estagnada.

Gráfico 2 - Percentual de alunos de ETI por grande região – Brasil – 2014-2019



Fonte: INEP (2020).

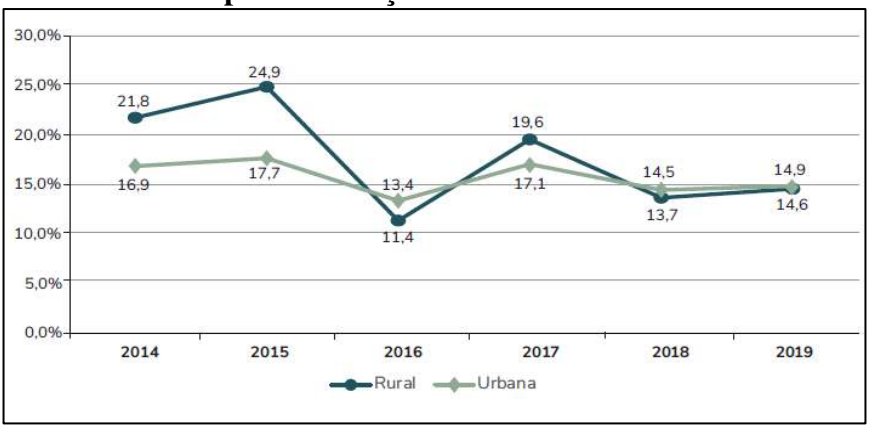
O Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020), apresenta os percentuais em relação aos estados. Os maiores percentuais são encontrados no Ceará (32,5%), na Paraíba (23,4%), no Piauí (23,0%), em Tocantins (21,7%) e em Pernambuco (20,6%), confirmando a liderança da região nordeste na oferta do atendimento escolar em Tempo Integral.

Já Amapá (4,4%), seguido por Roraima (4,9%), Rondônia (5,2%), Distrito Federal (6,8%) e Pará (7,1%), apresentaram os

menores percentuais. A diferença entre o maior e o menor percentual observado, em 2014, foi de 26,8 p.p. e, em 2019 de 28,1 p.p., o que aponta um aumento na amplitude da desigualdade dessa oferta entre as unidades da federação. A Gráfico 3 mostra o percentual de alunos de ETI em função da localização das escolas. Observa-se que a diferença existente em 2014, entre as áreas rural e urbana, de 4,9 p.p, caiu em para 0,3 p.p. em 2019, praticamente igualando a oferta de ETI nessas duas áreas.

Esse fato pode ser considerado positivo pela redução das diferenças, porém, em segunda análise, verifica-se que essa igualdade se deu pela drástica redução de alunos de ETI da área rural. Dourado (2017) destaca como grande desafio institucionalizar e manter uma ação articulada e cooperativa para garantir a expansão das Escolas de Tempo Integral e com Educação Integral, especialmente na realidade do campo.

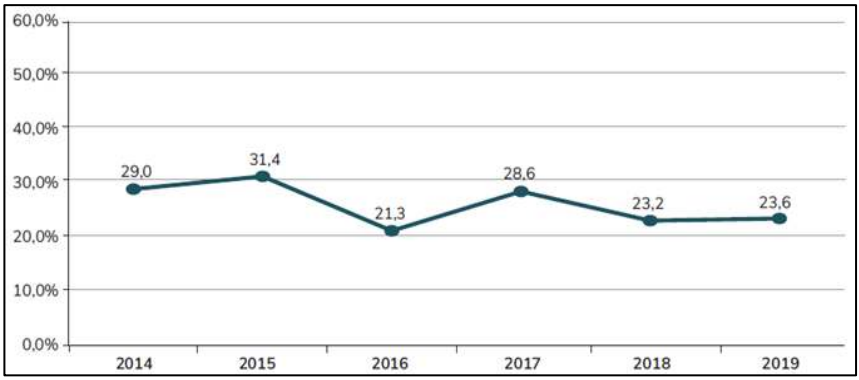
Gráfico 3 - Percentual de alunos de ETI por localização da escola – Brasil – 2014-2019



Fonte: INEP (2020).

O Gráfico 4 apresenta o percentual de escolas públicas da educação básica que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público-alvo da ETI em jornada de Tempo Integral, indicador 6B. Cabe lembrar que a meta estabelece 50% das escolas públicas ofertando ETI até 2024. Note-se que o indicador 6B, em 2019, era de 23,6%, isto é, precisa-se de um aumento de 26,4 p.p, nos próximos cinco anos para alcançar a meta. Isso representa um grande desafio para o alcance da referida meta. Outro fato que merece destaque é o comportamento dos percentuais de escolas de ETI, que, em 2015, era de 31,4% e caiu drasticamente, em 2016, para 21,3%, com uma pequena melhora para o patamar de 2019.

Gráfico 4 - Percentual de escolas de ETI – Brasil – 2014-2019



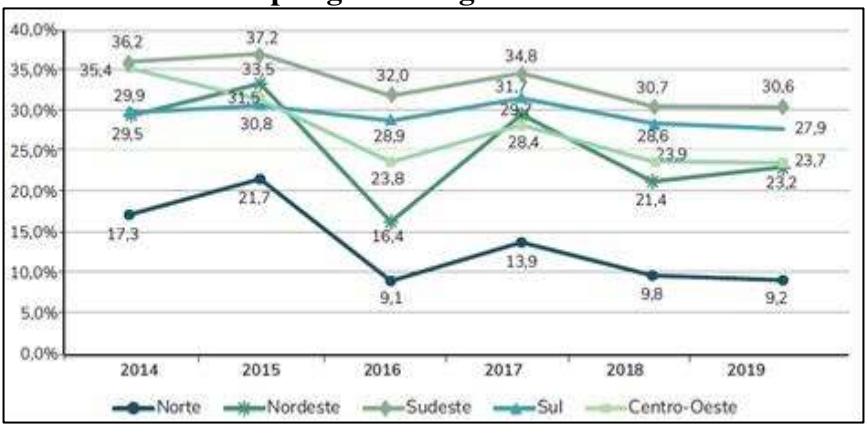
Fonte: INEP (2020).

Nesse momento, é analisada a oferta de escolas de ETI em função das grandes regiões do país, Gráfico 5. As regiões sul e sudeste apresentam os maiores percentuais de escolas de ETI, em 2019, com 30,6% e 27,9%, respectivamente. A região norte apresenta o percentual de 9,2%, significativamente menor do que as demais regiões analisadas. Esses dados evidenciam a desigualdade

existente entre as regiões, em 2019, bem como o leve aumento da amplitude da desigualdade, visto que a diferença entre o maior e o menor valor percentual, em 2014, foi de 18,9 p.p, e em 2019, aumentou para 21,4 p.p.

O Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE (BRASIL, 2020) apresenta o cenário das escolas de ETI, em 2019, por estado, em que o Ceará possuía a maior oferta, seguido por São Paulo, Santa Catarina, Paraná e Rio de Janeiro, 45,6%, 34,5%, 34,4%, 31,7% e 30,6%, respectivamente. Por outro lado, Amapá (3,9%), Acre (5,8%), Roraima (6,5%), Rondônia (6,8%) e Amazonas (7,2%) apresentavam a menor oferta de escolas de ETI. Reitera-se o grande desafio que a região norte enfrenta para oferecer a ETI aos alunos de suas redes de ensino.

Gráfico 5 - Percentual de escolas de ETI por grande região – Brasil – 2014-2019



Fonte: INEP (2020).

Quando se analisa a melhoria obtida pelos estados do Nordeste no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb),

observa-se que essa melhoria teve início nos Anos Iniciais e dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Morais (2018) expõe que a partir da experiência de Sobral, o estado do Ceará se transformou no maior caso de sucesso em políticas de alfabetização, inspirando, depois, o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O Ceará tem hoje 82 das 100 melhores escolas públicas brasileiras, nos Anos Iniciais.

O autor aponta que no Ensino Médio, a maior referência é Pernambuco. O modelo de educação integral mais propalado no país começou neste Estado, que possui o maior número de escolas integrais do país. O investimento em robótica, raciocínio lógico e games vem criando uma escola diferente e mais significativa para os estudantes recifenses e aponta direções para o caminho a ser fortalecido. Foi assim que ele saiu das últimas posições e se tornou 1º lugar no Ideb do Ensino Médio, em 2015. No resultado, em 2017, cresceu no indicador, mas foi ultrapassado por Estados que declaradamente se inspiraram no "modelo pernambucano":

Um questionamento pertinente deve ser feito: em que medida a Lei 13415/2017 contribui para o alcance da meta 6 do PNE? Para a resposta deste questionamento, é necessário conhecer a estrutura do PNE, na qual para cada meta existem estratégias associadas. MACIEL (2019), apresenta que a concretização do objetivo por detrás dessa meta não se dá somente com a extensão do tempo na escola; para tanto, devem ser implementadas as estratégias previstas no PNE, que preveem, por exemplo, investimentos na infraestrutura escolar (estratégias 6.2, 6.3 e 6.8) e atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive recreativas, culturais e esportivas (6.1, 6.4 e 6.9).

Como a Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017), não destinou novos recursos para implementar essas mudanças intrínsecas à observância da meta 6, é possível avaliar que a ampliação da carga horária, por si só, não gerará os efeitos esperados de enfrentar o problema de

grave defasagem na qualidade do ensino médio brasileiro. Duarte e Melo (2013), apontam para a necessidade de recursos humanos, físicos e financeiros que apoiem essa iniciativa. Os autores destacam que a qualidade da educação está vinculada com a própria valorização do magistério a qual implica, entre outras coisas, assegurar condições de trabalho e de salário dignos.

Assim como as outras metas do PNE e com exceção dos temas de interesse do mercado, os compromissos assumidos no campo da Educação Integral, estão em estado estacionário (MOLL, 2018). Neste sentido, Dourado (2017), complementa que é fundamental que a Educação em Tempo Integral seja tratada como política de Estado, seu financiamento e projeto pedagógico, consolidado numa vertente direcionada para todos.

Isso demandaria uma gestão pautada na colaboração e cooperação entre os entes federados, com apoio da União no processo de definição de políticas públicas nacionais e o seu financiamento. Esse autor ainda nos apresenta que é necessário institucionalizar a Educação Integral, com ampliação dos espaços, tempos e oportunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo nos mostrou que a meta 6 (seis) do PNE não foi alcançada até o presente momento, denotando que as políticas públicas não estão sendo capazes de alterar o cenário do Ensino Médio em Tempo Integral. Em relação às escolas públicas que o ofertam, a região norte foi a que apresentou os percentuais mais baixos, tanto de alunos quanto de escolas nessa modalidade.

A desigualdade existente se deve aos estados do Ceará, Pernambuco e Maranhão terem incrementado o Ensino Médio em

Tempo Integral, enquanto a região norte permaneceu estagnada. Os resultados apresentados nos alertam para os desafios que os estados do norte do país enfrentam para promover essa forma de educação.

Temos também boas iniciativas, como o Novo Ensino Médio, em que o EMTI se apresenta como uma solução para a educação nacional. O Estado de Pernambuco, que possui 49% de suas escolas nesta modalidade de ensino, tem sido um bom exemplo de como esse modelo de ensino pode alavancar a educação. Porém, como verificado durante a pesquisa, o fato de esse programa ter sido gestado em gabinetes, sem a participação e os debates necessários com o Fórum Nacional de Educação, foi recebido com críticas e restrições.

A educação em Tempo Integral deve ser tratada como uma política de Estado, com financiamento e projeto pedagógico consolidado e direcionado para todos, não apenas para escolas em vulnerabilidade social. Como sugestão para superar a barreira política que se mostrou como diferencial para materialização das metas, recomenda-se que o PNE seja amplamente conhecido, entendido, debatido e acompanhado pela sociedade como um todo e, assim, oriente as políticas públicas para a materialização de suas metas.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Editora Pioneiras, 1999.

BELTRÃO, T. “Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971”. **Senado Notícias** [27/09/2017]. Disponível em:

<www.senado.leg.br>. Acesso em: 17/07/2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18/03/2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Brasília: Planalto, 2016. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18/03/2021.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília: Planalto, 1971. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18/03/2021.

BRASIL. **Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Brasília: Planalto, 1982. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18/03/2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18/03/2021.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18/03/2021.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 13 de fevereiro de 2017**. Brasília: Planalto, 2017. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18/03/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico**: mais educação. Brasília: Ministério da Educação, 2016b. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 18/03/2021.

CRUZ, L; MONTEIRO, P. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. São Paulo: Editora Moderna, 2019.

CURY, C. R. J. "A educação básica no Brasil". **Revista Educação e Sociedade**, vol. 23, n. 80, 2002.

DOURADO, L. F. **Plano nacional de educação**: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2017.

DUARTE, A.; MELO, S. D. G. "Qualidade da Educação e Política de Remuneração Docente: quais as implicações dessa relação? " **Revista Educação em Questão**, vol. 46, n. 32, 2013.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1975.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: Inovações em Processo. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire. 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE** - 2020. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 18/03/2021.

LIBÂNEO, J. C. "Escola de Tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem". *In*: MOURA, V. M. L. **Educação**: ensino, espaço e tempo na escola de Tempo integral. Goiânia: Editora da UFG, 2014.

LIMA, L. **MEC divulga novas diretrizes do ensino médio em**

tempo integral. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 18/03/2021.

MACIEL, C. S. F. S. "Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE". **Revista Educação e Realidade**, vol. 44, n. 3, 2019.

MARTELLO, A. "Com mais de 40 vetos, governo sanciona Lei de Diretrizes Orçamentárias de 2018". **O Globo** [09/08/2017]. Disponível em: <www.globo.com>. Acesso em: 16/08/2021.

MEC - Ministério da Educação. **Ensino em tempo integral tem novas diretrizes**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 18/03/2021.

MENDLOVITZ, M. R. R. **Nota Técnica 69, de 13 de novembro de 2017**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2017. Disponível em: <www.camara.leg.br>. Acesso em: 18/03/2021.

MOLL, J. "Educação integral". *In*: OLIVEIRA, J. F.; GOUVEIA, A. B.; ARAÚJO, H. (orgs.). **Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação**: PNE 2014-2024. Brasília: ANPAE, 2018.

MORAIS, R. "Os avanços do Nordeste na Educação". **QEdu Blog** [22/11/2018]. Disponível em: <www.qedu.org.br>. Acesso em: 26/11/2021.

OBSERVATÓRIO DO PNE. "O observatório". **Observatório do PNE** [01/11/2018]. Disponível em: <www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em: 19/11/2021.

POLENGO, B. "Educação integral para o ensino médio (RJ)". **Instituto Ayrton Senna** [s.d.]. Disponível em:

<www.institutoayrtonsenna.org.br>. Acesso em: 24/08/2021.

RIZZATI, I. M.; SOUSA, J. S. S. "Breve Histórico do Ensino Médio em Tempo Integral: do Brasil à Amazônia Setentrional". **Revista Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, vol. 13, n. 1, 2020.

TOLEDO, L. F. "Reforma do ensino médio esbarra em falta de estrutura e recursos". **O Estado de São Paulo** [04/06/2017]. Disponível em: <www.estadao.com.br>. Acesso em: 17/06/2021.

CAPÍTULO 2

Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Concepção Teórica e Prática da Educação Inclusiva

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA CONCEPÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Maurício Pereira Barros

Antonio Ricardo de Souza Santos

Helan Sousa

Eliane de Sousa Oliveira Rocha

Considerando as ideias discutidas sobre inclusão, abordaremos no presente trabalho, dentro da temática o Projeto Político Pedagógico - PPP e o Atendimento Educacional Especializado - AEE, torna-se de extremo interesse o desenvolvimento de um estudo que aborde essa área de pesquisa no âmbito da realidade.

Dessa forma, assume um papel de suma importância para comunidade escolar, por ser um tema bastante debatido pela relevância, por isso busca alinhar numa perspectiva de inclusão no âmbito escolar o aluno. Sabe se que o processo de inclusão na escola é marcado por concepções que estão à procura da aceitação, o convívio, a valorização com a ajuda de cada pessoa e a aprendizagem atribuída socialmente.

Portanto, o Projeto Político Pedagógico e o Atendimento Educacional Especializado na concepção teórica e prática da educação inclusiva é um tema desafiador, visto que para que ele seja posto em pratica é indispensável à sensibilização por parte de toda comunidade escolar, gestores e a equipe escolar, a família, e os alunos.

Compreender que é fundamental que todos os ambientes trabalhem a inclusão, sobretudo no ambiente escolar, pois é no mesmo, que o ser humano é desde cedo preparado para viver em sociedade. Pois não é o aluno que deve se adaptasse ao ambiente, mas sim a escola ser adaptada e ser treinada para praticar a educação inclusiva.

Tornam-se o objetivo deste estudo, averiguar como ocorre a eficácia do maior documento institucional do campo educacional, e assegurar a inclusão escolar de alunos no atendimento educacional especializado. Essas medidas, garantem ações apropriadas para garantir o acesso, em igualdade de oportunidades junto aos demais, onde o docente deve levar em consideração todas as particularidades de seus alunos desde o ato de planejar as aulas até o momento de executar as atividades anteriormente planejadas.

Dessa forma, o trabalho assume um papel de suma importância para a família e a escolar, por ser um tema bastante debatido pela relevância, por isso busca alinhar numa perspectiva de inclusão no âmbito escolar o aluno.

A inclusão da criança mesmo diante do mundo globalizado ainda é um desafio diário por vários fatores contribuintes como, por exemplo, falta de capacitação dos professores, preconceito, falta de estrutura escolar e receio por parte da família, por isso é fundamental mudar essa realidade mostrando a importância da criança no processo ensino e aprendizagem.

Compreender que a inclusão da criança na escola é um dos princípios de valorização do ser humano livre de preconceitos, para que tenha o direito de exercer sua cidadania e poder integrar-se na sociedade, tenha a oportunidade de participar do processo de ensino e aprendizagem, bem como de todas as atividades propostas pelo professor. Na busca de ajudar neste processo de forma subjetiva, prima-se por analisar quão necessário é, se propor e atualização

concernente acerca do Projeto Político Pedagógico nas instituições, bem como o Plano Anual de Atendimento Especializado.

Dessa forma, analisar a prática inclusiva em toda e qualquer instituição educacional e, também, o potencial inclusivo do AEE no espaço da escola regular, se torna algo emergencial dentro de uma politica educacional democrática na sociedade vigente, uma vez que há grande variação na intepretação e na viabilização das políticas educacionais.

COMO OCORRE ESSE PROCESSO HISTÓRICO?

Ao logo da história a sociedade tem passado por transformação das mais diversas, sejam no campo econômico, social e educacional, sendo que essas mudanças se tornaram mais evidente no século XX, principalmente relacionado a educação especial. Segundo Marques (2011, p. 5). "A educação inclusiva tem vindo progressivamente a afirmar-se como uma questão central no plano dos direitos humanos, consignada em inúmeras declarações e convenções internacionais. "

De acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no capitulo III, art. 4º, inciso III, diz que: "É dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino".

Diante das reformas educacionais que aconteceram ao longo da história, o principal objetivo era querer assegurar que os alunos com necessidades especiais tivessem o direito de frequentar sala de aula da escola dita como regular, ao invés destes irem para instituições especiais, ou qualquer outro tipo. Sendo assim, a educação especial no decorrer do seu desenvolvimento ocorreu

diferentes estágios, as escolas deixaram de seguir o modelo tradicional, onde aconteceu que a escolar que recebiam alunos especiais eram diferente das escolas consideradas dos alunos "normais", certamente este modelo de educação desfavorecia o alunado, além de incentivar o preconceito com os alunos com deficiência, o sistema escolar não favorecia a inserção da inclusão social dos alunos, por meio de políticas públicas direcionadas a estes com intuito de assegurar que todos tenham uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva, a inclusão recorre às políticas públicas e a organização da educação especial e regular, com a finalidade de garantir a integração das pessoas com deficiência na escola, pois todos os alunos devem frequentar as salas de aula do ensino regular sem distinção.

Diz Matoan, (2006, p. 17),

> A distinção entre integração e inclusão é um bom começo para esclarecermos o processo de transformação das escolas, de modo que possam acolher, indistintamente, todos os alunos, nos diferentes níveis de ensino.

Sabe-se que todo indivíduo tem direito ao acesso à educação isto implica que as pessoas com algum tipo de deficiência têm direito de frequentar a escola regular, por isso é fundamental que as escolas estejam adaptadas para atender as necessidades deste alunado. Logo, é indispensável realizar mudanças na organização, para que possa garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem destes alunos. Apesar de existe atualmente um discurso inclusivo, onde a educação brasileira ainda aponta algumas fragilidades no cotidiano das pessoas.

> A despeito das evoluções no discurso, na atualidade constata-se que, para uma estimativa de cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, cerca de 800 mil matrículas, considerando o conjunto de todos os tipos de recursos disponíveis, ou seja, desde os matriculados em escolas especiais até os que estão nas escolas comuns. A grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais está fora de qualquer tipo de escola (MENDES, 2010, p. 106).

Sendo, que as políticas, planos, ações e programas que foram criados e ampliados nos últimos tempos, com um olhar para a educação especial numa expectativa de inclusão social, ainda os desafios continuam perdurando, é preciso ampliar as ações e investimentos na área, com a finalidade de profissionalizar e qualificar as pessoas que lidam diretamente na escola com estes alunos.

Nessa linha de pensamento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) define a educação especial sendo uma modalidade a ser ofertada principalmente rede regular de ensino. Entretanto, por mais que os avanços na legislação e das políticas públicas venham acorrendo ao longo dos anos, ainda é um desafio à inclusão dos estudantes com necessidades especiais infelizmente ainda persiste no país.

Isto é, por um lado temos a integração, que trabalha com o processo de segregação de alunos com deficiências frente aos demais, ensinando aos mesmos de maneira isolada, sem o convívio social com os outros alunos, e por outro temos a inclusão, que age de maneira radical, orientando aos educadores uma abolição completa dos serviços segregados da educação especial.

Portanto, para desenvolvermos um processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência de maneira coerente,

devemos deixar de lado o processo de integração e passar a prestigiar o de inclusão. Diante de tal demanda social, cabe ao governo desenvolver ações para a criação de políticas públicas que tratem da educação inclusiva.

> O processo de inclusão educacional exige planejamento e mudanças sistêmicas político-administrativas, ou seja, a responsabilidade de incluir os alunos com determinada necessidade, seja ela física ou mental, não está somente nas mãos do professor, mas parte, principalmente do Estado, que tende a viabilizar políticas públicas para repensar e reestruturar as estratégias educativas (MATISKEI, 2004, p. 201).

Umas das políticas públicas voltada para a educação inclusiva que se faz presente em nosso país é o AEE - Atendimento Educacional Especializado, um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Que tem como objetivo buscar formas para desenvolver habilidades dos alunos para facilitar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, na busca de enfatizar a importância da presença do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Projeto Político Pedagógico (PPP), em suas concepções (teórica e prática) da Educação Inclusiva, uma vez que o Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento que reflete a proposta educacional da escola.

É através do PPP que a comunidade escolar pode desenvolver um trabalho coletivo, cujas responsabilidades pessoais e coletivas são assumidas para execução dos objetivos estabelecidos. No

entanto deve possibilitar aos membros da escola, uma tomada de consciência dos problemas e das possíveis soluções, estabelecendo as responsabilidades de todos.

A construção do PPP é uma etapa que requer seriedade estudo, reflexão, diálogo, participação. Entende-se, que a escola compete vários obstáculos e que a elaboração coletiva acarreta em desentendimentos, pois, como sabemos, cada pessoa é única e traz sua própria história, entretanto o que se acredita é que é a partir das diferenças de opiniões que se sucedem as maiores proezas (FERRARI, 2011). Suas práticas pedagógicas. Segundo Veiga e Fonseca (2008, p. 59):

> Nessa perspectiva, precisamos reconstruir a utopia e, como profissionais da educação, refletir e questionar profundamente o ensinar e o aprender que realizamos até hoje em nossas instituições educacionais, sejam elas de educação básica ou superior (VEIGA; FONSECA, 2008, p. 59).

Nessa perspectiva, ver-se outro ponto que pode ser destacado que é em relação a convivência entre os professores. É necessário que os professores revejam suas ações tendo em mente que precisam participar juntamente com os outros profissionais docentes e comunidade na construção do PPP para que dessa forma possam ser revistas questões metodológicas que possam auxiliar na aprendizagem dos alunos.

O projeto político-pedagógico auxilia na função instrutiva da escola, de modo que, orienta não só o que deve ser feito, mas como fazer para que toda a comunidade de alunado cresça no processo de aprendizagem, cooperando com a instituição escolar e somando valores juntamente com toda comunidade.

Outro aspecto importante neste período de retorno às aulas paralisadas em função da pandemia da Doença do Coronavírus 2019 - COVID-19 (SENHORAS, 2020; MARANHÃO; SENHORAS, 2020) é a forma a qual a escola adequa seu (PPP) e sua forma de atuação pedagógica para retomar e acolher os alunos e o Instituto Airton Senna criou um programa chamado Volta ao Novo em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação.

Oferecendo apoio às secretarias estaduais para que multiplicassem informações e práticas sobre as competências socioemocionais, ressaltando sua importância para o acolhimento da comunidade escolar diante dos possíveis efeitos do isolamento social no bem-estar de estudantes e educadores.

Lançada em julho de 2020, a iniciativa abordou as cinco macro competências trabalhadas nas iniciativas do Instituto e consideradas fundamentais para o desenvolvimento pleno: resiliência emocional, amabilidade, abertura ao novo, engajamento com o outro e autogestão. Ações que contribuem para a efetivação de uma política de engajamento e afeto com grande relevância no desenvolvimento e na qualidade da educação oferecida aos alunos em especial os atendidos nas salas de AEE.

A presença do debate possibilita a produção de critérios coletivos no seu processo de elaboração, assimilando significados comuns aos diferentes agentes educacionais e colaborando com a identificação desses com o trabalho desenvolvido na escola. É um mecanismo eficiente e capaz de proporcionar a escola condições de se planejar, buscar meios e reunir pessoas e recursos para a efetivação da política de inclusão na sua construção e execução.

E aprofundando-se mais nesse campo educacional especializado, a educação inclusiva é um principio que tem se destacado, ganhando assim espaço e investimento por parte das políticas públicas. Esse investimento é um passo importante para

garantir que os alunos com deficiência tenham a atenção que precisam e também aprendam de forma efetiva, assim como os demais, pois é fato que um professor da educação básica, que tem uma turma com muitos alunos, não consegue se dedicar integralmente a turma e ainda tratar de forma atenciosa o aluno com deficiência, trabalhando assim suas particularidades e melhorando o seu desenvolvimento.

A militância pelos direitos e fim da discriminação das minorias é algo histórico cultural que ocorre no Brasil. Partindo de exemplos como a luta da classe LGBTT, dos afrodescendentes e das mulheres, é historicamente perceptível as conquistas e que a luta por direitos, na maioria dos casos, proporciona os resultados almejados. A insatisfação, o desrespeito e a exclusão, servem de estímulo para que a classe se movimente em busca de dignidade e papel social, para que as gerações futuras não sofram o que seus antecessores passaram.

A discriminação e exclusão de pessoas com deficiência ocorre em todos os aspectos sociais e começa nas coisas mais simples, como por exemplo quando uma calçada não possui rampa para aqueles que são cadeirantes. A maioria desses preconceitos são ocasionados por falta de conhecimento sobre a necessidade de atender a essas especificidades. As leis e diretrizes acerca da deficiência, existem com o intuito de fazer acontecer o direito dessa classe e para fazer com que as pessoas respeitem as diferenças.

A Convenção dos direitos da criança (ONU, 1989) garante o cumprimento dos demais direitos da constituição para com as pessoas em condição de deficientes no Artigo 23:

> Atendendo às necessidades particulares da criança deficiente, a assistência fornecida nos termos do Nº 2 será gratuita sempre que tal seja possível, atendendo aos recursos financeiros dos pais ou daqueles que

> tiverem a criança a seu cargo, e é concebida de maneira a que a criança deficiente tenha efetivo acesso à educação, à for 16 Crianças deficientes A criança deficiente tem direito a cuidados especiais, educação e formação adequados que lhe permitam ter uma vida plena e decente, em condições de dignidade, e atingir o maior grau de autonomia e integração social possível. Direitos, aos cuidados de saúde, à reabilitação, à preparação para o emprego e a atividades recreativas, e beneficie desses serviços de forma a assegurar uma integração social tão completa quanto possível e o desenvolvimento pessoal, incluindo nos domínios cultural e espiritual.

Esse Artigo 23 garante, ao menos em papel, que sejam cumpridos os mesmos direitos de saúde e educação das crianças sem deficiência às demais crianças que possuam alguma deficiência. No Artigo 2 é assegurado o direito de a criança não sofrer discriminação, seja por sua cor, classe social ou deficiência:

> Art. 2. Os estados assegurarão a toda criança sob sua jurisdição os direitos previstos nesta convenção sem discriminação de qualquer tipo baseadas na condição, nas atividades, opiniões ou crenças, de seus pais, representantes legais ou familiares (ONU, 1989).

Desmistificar o pensamento propagado na sociedade de que os deficientes não possuem a capacidade de desenvolver suas habilidades e competências em sala de aula, e que, quando realizam algo grandioso, como boas notas e aprovação universitária, eles tiveram uma ‘’forcinha’’ dos professores ou das políticas públicas, como as cotas, é crucial para desenraizar o mito de que o deficiente não pode estudar ou conviver socialmente, e tornar de conhecimento

público que o jovem com deficiência é tão capaz quanto qualquer outro fora dessa condição.

Os professores, junto com a escola, devem entender que esse aluno não é um ser limitado e sim com habilidades diferenciadas, que devem ser analisadas de forma singular, exemplo de educação, que deveria existir nas escolas, onde o professor realiza o processo de inclusão do aluno na condição de deficiente com os demais alunos, respeitando e adaptando as atividades a cada condição dos alunos, que variam de acordo com a deficiência. Essa ideia é fomentada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica CNE n. 04/2009, a qual diz:

> Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

É por lei, no Brasil, garantir o direito a educação a toda e qualquer criança com deficiência e punição as pessoas que agirem de má fé, recusando um aluno em uma instituição pela sua condição de deficiente. Esse argumento é amparado pela Lei 7853/89 da Constituição que diz:

> [...] punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa: I. recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de um aluno em estabelecimento de ensino de qualquer

> curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta (MEC/SEESP, 2001b, p. 274).

Na Constituição Brasileira, o Capítulo V é de leis e diretrizes a respeito dos direitos dos deficientes, isso é de suma importância para o cumprimento dos direitos pelas instituições e pessoas perante uma criança com deficiência. É dever do Estado garantir a efetivação desses direitos pelas escolas e possibilitar recursos e serviços para a alfabetização e educação de crianças com necessidades específicas.

A Lei n° 10.098 de 19 de dezembro de 2000, é conhecida como Lei da Acessibilidade. Esta possui dois artigos, sendo que o Artigo 1 diz:

> Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

O Artigo 2 é dividido em pontos, que no geral, falam a respeito da acessibilidade que deve ser garantida aos deficientes nas ruas e transportes públicos, inclusive dentro do ambiente educacional, onde a estrutura física da escola tem que ser apta a acolher esses alunos, garantindo assim a acessibilidade. Isto é, não deve ser apenas no âmbito da estrutura física, mas também de barreiras nas comunicações, promovendo, assim, a garantia de comunicação na instituição.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, assegura o direto ao AEE pelo Decreto

7611/2011 e pela Resolução n° 04//2009 CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica) e pela Constituição de 1988. Toda criança com deficiência tem o seu direito garantido para educação de qualidade, sem discriminação e com inclusão.

É de conhecimento que existem leis e diretrizes que amparem as pessoas com deficiência, mas o que está escrito no papel nem sempre é o que é visto nas escolas, na rua, por isso, não se deve calar em situações de discriminação, injustiça, exclusão e ausência de dignidade.

A criança com deficiência exige do profissional da educação um olhar sensibilizado, compreensivo e adaptador acerca das atividades e convívio social. Cada deficiência possui suas particularidades e singularidades, mas isso não torna o aluno um ser inerte, ele pode aprender, ensinar, e desenvolver as suas habilidades.

A sala de atendimento especializado funciona como mediador da relação de aprendizado em sala de aula regular e desenvolvimento das competências, sendo assim um recurso da educação especial na rede regular de ensino.

É verdade que os professores, na realidade escolar brasileira de salas lotadas, muitas vezes, não tem condições ou oportunidades de ter esse olhar sensibilizado a respeito dos alunos deficientes. É nessa etapa que se encaixa o AEE, possibilitando essa atenção especial ao aluno, atendendo às suas necessidades.

O sistema de atendimento do AEE na rede escolar funciona da seguinte maneira: os alunos com deficiência são incluídos em sala de aula com os demais alunos, em um horário contrário a sala de aula regular, são atendidos na sala de AEE. Para que o profissional, professor do atendimento especializado, avalie e acompanhe se a inclusão está ocorrendo e se o aluno está evoluindo educacionalmente. Por meio de atividades monitoradas, sempre

respeitando e sendo paralelas ao que o professor regular está ministrando, o profissional especializado analisa e dá o seu parecer acerca daquele aluno.

Através de relatórios feitos pelo professor do AEE, a Secretaria de Educação tem acesso a situação que o aluno se encontra na escola e no âmbito familiar, essa relação da escola e família, é de suma importância para o desenvolvimento de qualquer aluno, e com a criança com deficiência, é importante que a família compreenda a particularidade com outros olhos para haver esse crescimento intelectual e social.

No Atendimento Educacional Especializado, são disponibilizados diversos recursos para a fomentação de uma educação digna para os alunos com deficiência. Com diversos jogos que estimulam raciocínio lógico e espacial, a coordenação motora, assuntos matemáticos e de Língua Portuguesa, auxiliam o aluno a diversificar seus conhecimentos e aprender de uma forma divertida e inteligente. Uma opção para crianças que cuja deficiência gera a falta de concentração, as cores e desenhos atrai na criança o desejo de descobrir, e utilizar a ferramenta.

A ferramenta digital (computadores) parte do pressuposto de inserção as novas tecnologias e redes sociais, além da adaptação as necessidades de cada deficiência, há a adaptação as condições sociais hoje vividas. As redes sociais são algo que todos estão usando, se comunicando, e é mais uma forma de aprendizado e interação que possibilita inserir o aluno com deficiência em ambientes diversificados. É importante a apresentação de algo novo, como o computador, sempre ensinando o quanto essa tecnologia é útil para o aprendizado.

O Braille como recurso de aprendizado para alunos com deficiência visual, é de suma importância, pois é sua forma de escrita, é outro recurso do AEE, a Máquina Braille, é apresentada

aos alunos não só com deficiência, mas aos demais como recurso de escrita dos deficientes visuais.

O professor do AEE necessita estar apto a ensinar a utilização dessa máquina as crianças e adolescentes com deficiência. Diversos recursos digitais, livros, brinquedos, estão disponíveis nas salas de atendimento educacional especializado, todos eles acessíveis para que abracem o maior número de crianças deficientes, para que, assim, nenhuma se sinta excluída ou sem acesso à educação digna.

É nesse ambiente de recursos educacionais especializados a cada deficiência que o professor de AEE tem seu destaque e exerce sua função acerca da educação de crianças e jovens com deficiência. A atuação no AEE deve ser exercida pelo professor que deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada. Esse professor não tem como único papel o atendimento ao aluno. Suas atribuições estão ligadas a ações que promovam igualmente e disponibilidade de recursos de acessibilidade.

> As condições singulares de cada escola e os contextos vivenciados pelos educadores os desafiam a se reorganizarem, a mudarem concepções, posturas e a promoverem ações pedagógicas que permitam criar e recriar o modelo educativo escolar, considerando todas as possibilidades de ser e de aprender de seus alunos. Portanto, a interação do professor do AEE e do professor de sala regular requer ações em conjunto, tendo como elemento essencial a criatividade na perspectiva de um trabalho coletivo consciente (BEDAQUE, 2014, p. 66).

Partindo desse pressuposto, é notável que para uma efetivação da educação de crianças e adolescentes com deficiência, é necessário um trabalho conjunto de professor de AEE, escola,

professor regular, família e auxiliar, possibilitando assim, meios acessíveis e eficazes de educação.

Algumas intervenções do profissional do AEE que são de suma importância e estão atreladas a seu papel são: a atuação junto com os professores da sala de aula comum, orientação às famílias dos alunos deficientes, elaboração e execução do plano de AEE e promover a inclusão do aluno no âmbito educacional.

Estudar o caso de deficiência de cada aluno é fundamental para o desenvolvimento do trabalho do professor do AEE, pois é um modo de investigação e avaliação. A partir desse estudo do caso, o professor, atribuído de um olhar sensibilizado sobre aquele aluno deficiente, conhecerá os aspectos cognitivos, afetivos, motores, sociais e construir um perfil do aluno.

Para, assim, ser elaborado um plano de AEE que atenda as especificidades de cada deficiência e contribua na aprendizagem a partir do pressuposto de união e parceria entre professor da sala regular e professor do AEE.

O plano de AEE é construído pelo professor da sala de atendimento educacional especializado ao concluir o estudo do caso. É necessário a clareza a respeito da deficiência, para um plano educacional mais eficaz e educação digna, garantindo assim um resultado satisfatório na aprendizagem, e evitando a evasão escolar.

O direito a auxiliar é de todas as crianças com qualquer tipo de deficiência. Este age dentro da sala de aula regular junto com o professor da turma, o profissional de AEE, com o próprio aluno e com toda turma. Em síntese, a escola como um todo contribui para o aprendizado e inclusão desse aluno na escola.

Não se deve confundir o papel de auxiliar como o de professor regular e o de professor de AEE e muito menos enxergar o auxiliar como “babá” do aluno com deficiência. O auxiliar está

para o aluno como auxiliador das atividades propostas pelo professor e como mediador da inclusão deste no convívio social escolar, tanto quanto, auxiliar da turma em geral.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo tem seu foco voltado para o caráter subjetivo dos dados a serem analisados, o que o constitui como uma pesquisa qualitativa.

> Explorar as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação (MOREIRA, 2008, p. 73).

A presente pesquisa foi desenvolvida com base em uma abordagem qualitativa que, de acordo com Prodanov (2013, p. 70) "considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números".

Portanto, passamos a compreender e interpretar os objetos investigados a partir da observação. Em vista do desenvolvimento dos objetivos, a investigação seguiu guiada pelo viés descritivo-interpretativo, considerando que, além de expor as características a serrem observadas na coleta de dados, buscamos argumentar sobre os fatores contribuintes para o que será observado. Com base nas fontes de informação, consideramos que esta é uma pesquisa de cunho qualitativa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No decorrer desta pesquisa foi possível identificar que o PPP dentro das fontes pesquisadas, bem como o AEE ainda necessita de muitos ajustes para adequar-se a proposta inclusiva, justa e de forma democrática e imparcial nas instituições. Os PPP das escolas, estão elaborados e adequados à legislação vigente e a proposta inclusiva, porem com falhas e lacunas que evidenciam deficiências a olho nú ao que tange uma proposta inclusiva e que agregue de forma direto no processo ensino aprendizagem.

O projeto político-pedagógico não é apenas um documento que deve ser feito e depois guardado e sim deve servir como um guia devendo ser usado para que se possa manter a ordem das questões relacionadas a escola, e de acordo com o que foi analisado no PPP da escola, em questão, percebeu-se que o projeto não é colocado em prática pela gestão dentro do ambiente escolar.

Outra questão importante que é destacada nos PPP da escolas, diz respeito a importância da oferta de formação continuada para os professores da escola. Foi analisado ao longo do estudo, que apesar de está no PPP que é ofertado, quando vemos a realidade das escolas isso realmente não acontece.

Com as vivências nas escolas verifica-se que há apenas encontros pedagógicos com os docentes, porém não foi visto como a categoria docente trabalha o processo de inclusão, discutindo novas práticas pedagógicas que possam ser desenvolvidas pelos professores em salas de aulas regulares, ou que ofertam o atendimento educacional especializado.

Os estudos dessas temáticas proporcionam o conhecimento acerca dos direitos das pessoas com deficiência e os documentos escolares no que diz respeito a práticas políticas e educacionais, que

possibilitam a todas essas pessoas o acesso a uma educação de qualidade e direito igualitários.

Por mais que a prática não siga, fielmente, a teoria, é confortável saber que no decorrer dos anos, as pessoas com deficiência vieram lutando e conquistando seus direitos e espaço na sociedade, principalmente no que se relaciona com a educação.

O investimento em políticas públicas para auxiliar essas pessoas deve continuar e ser cada vez mais valorizado, pois transforma a realidade desses alunos, que antes não tinham perspectivas, pois muitas vezes são taxados como inválidos na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 08/08/2022.

FERRARI, G. V. "A importância do coletivo na construção do projeto político pedagógico da instituição escolar". **Perspectiva**, vol.35, n.132, 2011.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula.** Brasília: Editora da UnB, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MARANHÃO, R. A.; SENHORAS, E. M. "Orçamento de Guerra no enfrentamento à Covid-19: entre manobras parlamentares e

batalhas políticas. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 6, 2020.

MARQUES, A. **Educação Inclusiva e Educação Especial Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas**: um guia para diretores. Lisboa: Editora Cercica, 2011.

MATISKEI, A. C. R. M. **Políticas públicas de inclusão educacional**: desafios e perspectivas. Curitiba: Editora Educar, 2004.

MENDES, E. G. "Breve Histórico da Educação Especial no Brasil". **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, n. 57, 2010.

ONU - Organização das Nações Unidas. Convenção dos Direitos da Criança. **ONU** [1989]. Disponível em: <www.unicef.org>. Acesso em: 08/08/2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. D. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. Novo Hamburgo: Editora da FEEVALE, 2013.

SENHORAS, E. M. "A pandemia do novo coronavírus no contexto da cultura pop zumbi". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 1, n. 3, 2020.

VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. **As dimensões do projeto político-pedagógico**. São Paulo: Editora Papirus, 2008.

CAPÍTULO 3

O Coordenador Pedagógico e o Processo de Reflexão da Prática Docente por Meio dos Registros Pedagógicos

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E O PROCESSO DE REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE POR MEIO DOS REGISTROS PEDAGÓGICOS

Maria Emiliana Lima Penteado

Ana Lucia Madsen Gomboeff

> *Conversar com pessoas parecidas conosco é fácil, elas estão preparadas para aplaudir o que dizemos, são agradáveis e, antes de a conversa começar, elas já nos entendem. Mas discutir assuntos com pessoas que possuem diferentes pontos de vista, dos quais não gostamos, negociar algum tipo de acordo e de compromisso, um modus vivendi com essas outras pessoas, isso é uma habilidade* (BAUMAN, 2014).

No decorrer do tempo, a formação permanente docente, concebida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo de toda carreira, passou a ser essencial, já que os professores trabalham cercados de uma realidade complexa e em constante transformação que demanda deles adaptações frequentes às situações inusitadas que surgem no cotidiano escolar e tomadas de decisão rápidas (IMBERNÓN, 2010).

Esse processo formativo contínuo deve contribuir para a readequação ininterrupta da prática pedagógica do professor (VAILLANT; MARCELO, 2012; SOUSA; PLACCO, 2016). Essa readequação demanda que o docente participe de sua própria formação, assumindo o protagonismo dela e refletindo sobre sua atuação profissional com base em um referencial teórico

convergente para que possa discutir com seus pares as questões e os problemas do dia a dia para encontrar soluções conjuntas.

Para Souza (2001), o coordenador pedagógico é o profissional responsável pela formação continuada dos professores no contexto escolar. Portanto, ele precisa organizar situações formativas em que o docente seja protagonista e deve "fazer a interlocução com os professores, ajudando-os a amadurecer suas intuições e a superar as contradições entre o que pensam, planejam e as respostas que recebem dos alunos" (BARTOLOMEU; SANCHES, 2017, p. 225).

O trabalho formativo com registros pedagógicos pode propiciar o protagonismo ao docente, pode possibilitar a retomada e a reflexão da prática pedagógica e pode ser um canal de interlocução.

Ao produzir seus registros pedagógicos, o professor assume um papel ativo quando busca registrar o que fez e como fez suas atividades pedagógicas, e ao intervir na produção desses registros produzidos pelo docente, por meio de questionamentos ou apontamentos, o coordenador pedagógico pode levá-lo a refletir criticamente sobre o que e como fez, à medida que estabelece interlocução e parceria com ele.

Além disso, o próprio coordenador pedagógico também é impelido a questionar sua prática, ao procurar estratégias que possam movimentar o pensamento do professor. Desse modo, há chance de criar-se um contexto formativo em que ambos, coordenador e docente, ampliem seus conhecimentos.

Diante do exposto, este capítulo pretende discutir o papel do coordenador pedagógico no processo de reflexão crítica, por parte do professor, acerca da sua prática pedagógica com o uso dos registros pedagógicos.

Para alcançar esse objetivo, analisamos nove relatos de professoras, seis docentes da educação infantil (EI) e três docentes dos anos iniciais do ensino fundamental (EF). Esses relatos foram encaminhados às pesquisadoras por meio de e-mail e *WhatsApp*, a partir da seguinte consigna:

> Olá, professor(a), eu e uma amiga pesquisadora estamos escrevendo um artigo sobre registros pedagógicos. Gostaríamos de saber se e como o coordenador pedagógico tem contribuído com você para o aprimoramento dos registros que você produz. Ou seja, os apontamentos que o coordenador faz tem te ajudado? Se sim, ajuda em quê?

Como procedimento de análise dos dados produzidos, recorremos aos Núcleos de Significação (NS) (AGUIAR; OZELLA; 2006, 2013; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015), e como aporte teórico, pautamo-nos no método do Materialismo Histórico e Dialético (MHD), nos princípios da Psicologia Sócio-Histórica (PSH) e da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

Para fundamentar a escrita deste texto, na análise dos dados, utilizamos os estudos que abordam o papel do coordenador pedagógico como formador em contextos escolares (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015; PENTEADO; GOMBOEFF, 2019) e os que tratam da formação docente (NÓVOA, 1992; IMBERNÓN, 2010; PASSOS; ANDRÉ, 2016).

Para compreensão crítica dos dados analisados, acrescentamos as contribuições de autores que seguem as perspectivas da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2003; 2011; 2015) e da Psicologia Sócio-Histórica (AGUIAR; BOCK, 2016). Os estudos de Vigotski (2001; 2004; 2007) e seus seguidores também serviram como referenciais.

Em seguida, explicamos brevemente como ocorreu o processo de análise e interpretação dos dados, por meio do procedimento de análise denominado NS. Seguimos as orientações de Aguiar e Ozella (2006; 2013) e de Aguiar, Soares e Machado (2015).

Prosseguimos apresentando os quatro Núcleos desenvolvidos com a análise dos dados produzidos a partir do material de pesquisa, ou seja, os relatos das professoras participantes da pesquisa, tomando como base o referencial teórico-metodológico explicitado e o objetivo do estudo.

Nas considerações finais, ressaltamos a dimensão transformadora do trabalho do coordenador pedagógico, e o registro pedagógico como importante instrumento formativo, por meio do qual coordenadores e docentes podem assumir sua autoria no trabalho e, quiçá, transformar suas práticas pedagógicas, dentro de uma concepção de educação em que ensinar é criar possibilidades para o outro aprender em uma dinâmica de "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 1997, p. 25).

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

De acordo com o aporte teórico expresso neste capítulo, o ser humano, desde seu nascimento, constitui-se como ser histórico, cultural, social e individual ao mesmo tempo, negando a dicotomia subjetividade-objetividade. Diante dessa concepção, afirma-se que o humano, constituído numa realidade dialética, é uma síntese provisória de múltiplas determinações. Em outras palavras, a relação do ser humano com a cultura, o social, a história geral, ou seja, a história da humanidade e com a sua história pessoal é multifacetada, dinâmica e única, configurando sua singularidade.

As diversas e complexas relações sociais que compõem a história de vida de cada pessoa são mediadas por múltiplos aspectos da sociedade da qual é parte. Assim, as experiências vividas pelos seres humanos, nos diferentes ambientes que interagem, constituem seu modo de sentir, pensar e agir no mundo.

Ressaltamos que as relações humanas, compreendidas como sociais e históricas, são constituídas na realidade dialética, marcadas pela contradição e objetivadas por meio de diferentes mediações. Essas mediações se interpõem nas relações humanas como um centro organizador e gerador de conflitos. Segundo Severino (2002, p. 44), mediação é:

> [...] uma instância que relaciona objetos, processos ou situações entre si; a partir daí o conceito designará um elemento que viabiliza a realização de outro que, embora distinto dele, garante a sua efetivação, dando-lhe concretude.

No campo das relações sociais, a mediação apresenta-se como elemento fundamental na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Da concepção ao nascimento, e no decorrer da vida humana, as relações dos seres humanos são mediadas.

São nessas relações, mediadas social, cultural e historicamente, que o ser humano aprende, desenvolve-se e torna-se verdadeiramente humano; ao ser apresentado ao mundo por outro ser humano, humaniza-se. Dessa maneira, para apreender a complexidade humana, é imprescindível ter-se em mente essas mediações que a compõem.

No caso dos docentes, o meio profissional em que atuam configura-se como espaço mediado por aspectos das regras da escola, da cultura do território em que a escola se situa, das relações de poder presentes no cotidiano, das políticas públicas, das diretrizes da rede de ensino em que trabalha, dos cursos que participa e de muitos outros aspectos que poderão compor as significações deles no contexto educativo.

Compreendemos significações como a articulação dialética dos sentidos e significados, que como par dialético, ou seja, opostos, constituem-se mutuamente. Ainda que carreguem os significados, pois um não é sem o outro, os sentidos são produções únicas e singulares do sujeito e, sendo assim, transformam-se de forma mais dinâmica e fluída (VIGOTSKI, 2001).

Já os significados são produções mais estáveis e, em decorrência dessa estabilidade, permitem que a comunicação ocorra, visto que podem ser dicionarizados. Embora estáveis, os significados podem se modificar, devido às mediações históricas e sociais.

Diante do expresso, entendemos que as significações produzidas pelos docentes acerca do papel do coordenador na escola e da atuação dele como formador do grupo de professores são mediadas por múltiplos elementos e constituídas diariamente nas relações sociais vividas por eles no contexto de trabalho e, desse modo, estão em constante movimento de tensão.

Tomamos o coordenador como elemento mediador e defendemos seu potencial para gerar reflexão crítica no grupo de professores a partir de estratégias e instrumentos formativos, como os registros pedagógicos. Salientamos que a reflexão gerada não é unilateral, pois o movimento de provocar o professor em seu modo de pensar também é vivido pelo coordenador pedagógico.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Iniciamos a análise dos dados a partir de uma leitura flutuante que serviu para um primeiro contato com o material empírico. Relemos o material várias vezes a fim de localizar e negritar fragmentos de texto que indicassem indícios das significações das nove professoras acerca das intervenções realizadas pelo coordenador pedagógico durante o processo de produção dos registros pedagógicos delas e também revelassem recorrência, contradições ou relevância temática de acordo com o objetivo de pesquisa. Esses fragmentos de texto foram chamados de pré-indicadores.

Depois disso, agrupamos os pré-indicadores em indicadores. Para isso, relemos cada pré-indicador e, com base nas relações de similaridade, complementaridade e/ou contradição (AGUIAR; OZELLA, 2013) estabelecidas entre eles, empreendemos esse processo de articulação.

Na etapa seguinte, realizamos nova leitura do material com a intenção de iniciarmos um novo processo de articulação e nomeação dos Núcleos de Significação (NS). Agrupamos os indicadores a partir de suas semelhanças, contradições e complementaridades para formar os Núcleos. Assim, organizamos quatro NS, que serão apresentados a seguir:

- A autoria docente;
- A reflexão sobre a prática pedagógica e o replanejamento docente;
- O registro pedagógico como canal de interlocução;

- As significações das professoras acerca das intervenções do coordenador pedagógico.

A AUTORIA DOCENTE

Este núcleo busca evidenciar como o registro pedagógico pode favorecer a autoria docente. Para Fujikawa (2010), os registros pedagógicos produzidos pelos professores não são apenas simples anotações daquilo que foi trabalhado em sala de aula. Para a autora, esses registros apresentam como as relações entre o docente, o educando e aquilo que pretendemos que seja vivenciado e aprendido se estabeleceram, apontando os procedimentos adotados e as concepções de ensino sob as quais o professor se apoia, conforme indica o trecho a seguir:

> E-mail - C – EI - Me detendo em especial ao relatório já escrito sobre a trajetória do grupo, foi um momento de intensa imersão. Peguei um grupo que já estava formado e com propostas, mas nesse grupo inseri mais projetos e por ter chego com olhar novo, pude identificar alguns desafios como: as relações interpessoais, problemas de disciplina (não me refiro a engessar as crianças, ao contrário, poder dar autonomia para que realizem tarefas com capacidade e longe de conflitos) e até mesmo de aprendizagem e fala, alguns pontos que mereciam destaque.

O relatório escrito sobre a trajetória das crianças possibilitou não só a autoria de quem documentou sua prática pedagógica, mas também permitiu que essa docente conhecesse os educandos e o que já havia sido proposto para eles e também identificasse os desafios a serem enfrentados que, nesse caso, foram revertidos em pontos de

atenção no planejamento e no aprimoramento do trabalho docente. Essa professora assume um papel ativo ao considerar o registro pedagógico escrito pela outra professora, assim como a autoria do seu planejamento.

Assim, o registro pedagógico "torna-se substancialmente importante a partir do momento em que o professor faz o movimento reflexivo e revela a sua capacidade de decidir" (BARTOLOMEU; SANCHES, 2017, p. 226).

Percebemos que o registro pedagógico pode evidenciar para os professores suas dificuldades e potencialidades. O trecho a seguir aponta para essa possibilidade:

> WhatsApp R (EI): Para mim as devolutivas [da coordenadora] dos relatórios foram muito positivas. Tenho um pouco de dificuldade para desenvolver o texto, faço sempre muito sucinto, fui alertada [pela coordenadora] para detalhar mais como foram realizadas as atividades e, principalmente, para que eu identificasse nelas o PPP [Projeto Político Pedagógico]. Recebi orientações também sobre o tempo verbal, sugestões de palavras que ficavam melhor colocadas nos contextos e também elogios quando coloquei algo importante. Enfim, é sempre muito bom ter esse acompanhamento [da coordenadora], só tenho que agradecer à coordenadora.

Ao receber as devolutivas da coordenadora, essa professora pôde compreender que tem dificuldade de desenvolver textos com detalhes necessários à construção dos sentidos que quer expressar, pôde receber do coordenador pedagógico orientação que a auxiliou a refletir e objetivar seu pensamento e pôde, ainda, perceber quais aspectos da sua prática pedagógica merecem destaque.

Sabe-se que o pensamento, entendido aqui como dialético, poderá ou não se realizar na fala. O que ocorre é que, muitas vezes, o pensamento, em sua expressão de fala, no nosso caso, na escrita dos professores, pode não achar meios que contemplem todos os elementos para explicar aquilo que se quer dizer.

O coordenador pedagógico, por meio de suas devolutivas a partir da leitura dos registros pedagógicos escritos pelas professoras, parece buscar compreender as fragilidades contidas na escrita dessa docente, sem julgamentos pré-estabelecidos, porém, com embasamento teórico condizente com os princípios pedagógicos documentados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e vivenciados nos contextos formativos.

A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O REPLANEJAMENTO DOCENTE

O tema da reflexão sobre a prática pedagógica e do replanejamento docente constituiu este núcleo porque sinaliza como essa reflexão e esse replanejamento podem ser favorecidos pelo uso dos registros pedagógicos.

É importante destacar que a produção dos registros pedagógicos pelos professores, quando tomados como instrumento de reflexão sobre sua prática pedagógica, de modo que, essa prática possa ser aprimorada permanentemente para estar cada vez mais alinhada às necessidades do nosso tempo, pode favorecer o contínuo desenvolvimento profissional dos professores, em um processo crítico e reflexivo.

Nessa perspectiva, a reflexão deve ser concebida como um processo pelo qual o profissional atribui sentidos e, a partir disso, estabelece certo padrão de comportamento que direciona suas ações

a partir das experiências que viveu (BARTOLOMEU; SANCHES, 2017).

O trecho a seguir além de reforçar a proposição de parceria entre coordenadores pedagógicos e docentes, indica a possibilidade de o registro ser um instrumento autoformativo e interformativo (WARSCHAUER, 2001):

> E-mail – MO (EF): As devolutivas sempre me ajudaram. Tem detalhes que passam e uma segunda perspectiva deve ser encarada como soma e reavaliação. Eu me sinto muito tranquila em relação aos apontamentos, ou não seria profissional. O erro é encarar como pessoal. Em tempos de pandemia também é tudo tão novo que é super válido ter um olhar a mais. Estamos todos aprendendo juntos.

Quando o professor compreende que os apontamentos do coordenador pedagógico são instrumentos que possibilitam a ele uma reavaliação da sua prática a partir da reflexão e se abre para um movimento reflexivo a partir desses apontamentos, o registro pode assumir função autoformativa.

Quando as fragilidades do docente são as mesmas fragilidades e dúvidas do coordenador, poderá ser aberto um espaço interformativo mais autêntico e humanizado porque a alteridade pode gerar avanços à medida que, juntos ou com o auxílio do grupo, ambos podem aprender e avançar na produção de um conhecimento crítico e transformador, com vistas a contribuir com o aprimoramento das práticas pedagógicas e dos princípios expressos no PPP.

Outro aspecto a ser considerado quando refletimos sobre a importância do registro escrito na formação docente e o

acompanhamento do coordenador pedagógico diz respeito ao desenvolvimento da identidade profissional do professor.

Segundo Almeida (2015, p. 27), "o formando se abre ao novo e se dispõe a aprender quando é afetado, quando algo o toca; quando percebe que é respeitado, reconhecido" como profissional. Cardoso *et al*. (2007, p. 19) corrobora acerca do desenvolvimento da identidade profissional docente, afirmando que "para que alguém se veja como profissional é preciso que tenha a oportunidade de ser reconhecido como tal, inclusive no seu processo de formação".

Essa autora defende que, no processo formativo, o professor deve ser concebido como profissional que é, que seus saberes sejam considerados e que a base da formação seja a prática profissional real..

A formação que trabalha com os saberes dos professores, compreendendo-os como sujeitos históricos e tomando como base as práticas docentes reais, inseridas no momento histórico em que ocorrem, pode mobilizar o modo de pensar desse profissional e ajudá-lo a construir uma autoimagem mais positiva em relação a sua capacidade (WARSCHAUER, 2001).

Ao construir uma autoimagem mais positiva em relação a sua capacidade, de acordo com Cardoso *et al.* (2007), o professor pode ter a sua construção do conhecimento favorecida e também pode perceber a profissionalização que pode estar embutida em seu trabalho diário.

Ao ler os relatórios pedagógicos escritos por outros professores, a professora Nat da EI percebeu que a concepção de ensino vigente na rede municipal de ensino de São Paulo engloba o processo de observação e de escuta ativa em relação às crianças, conforme indica seu relato encaminhado pelo *WhatsApp*: "ao entrar na rede pública, percebo que todo documento escrito por professores faz parte do processo de observação e escuta ativa com as crianças".

Esse processo de compreensão da concepção com a qual trabalha a rede de ensino, possivelmente, contribuiu para que essa docente pudesse se situar e, assim, dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem da turma, à medida que pôde replanejar de modo mais assertivo, a partir dos subsídios que encontrou nos relatórios pedagógicos. Esses registros dos professores constituem a documentação pedagógica da escola, prestando-se de referência de estudo para professores que ingressam na rede de ensino ou na escola.

O REGISTRO PEDAGÓGICO COMO CANAL DE INTERLOCUÇÃO

O objetivo central deste núcleo é colocar em evidência como o registro pedagógico pode constituir-se como um potente canal de interlocução com outros profissionais. O relato a seguir indica que a professora C, que escreveu os registros pedagógicos que compuseram o relatório semestral de acompanhamento pedagógico da EI, concebe o ato de registrar como uma forma de interlocução com o outro:

> E-mail - C – EI - Escrever é sempre expor, comunicar a um terceiro tudo aquilo que seus olhos são capazes de ver e seu inteiro de sentir.
>
> E-mail - C – EI - Particularmente tenho uma escrita mais formal para este tipo de registro, visto que documenta um processo [...]
>
> E-mail - C – EI - Por ser um compilado de dados da realidade a escrita não foi tão difícil, foi prazerosa.

Para Vigotski (2001), pensamento e palavra não se constituem do mesmo modo. A linguagem não expressa o pensamento exatamente como ele é, mas é o meio pelo qual o pensamento pode se organizar e se realizar. Os registros pedagógicos produzidos pelas professoras apresentam-se como meios propícios de expressão e organização de seus pensamentos. É importante lembrar que o pensamento é dialético, portanto, contraditório.

Como vimos, a linguagem contém o pensamento, mas não em sua integralidade, pois é apenas um meio para que ele se realize. Diante dessa proposição do autor supracitado, podemos afirmar que os registros pedagógicos redigidos pelos professores carregam seus pensamentos, assim como sua forma de ver, sentir e agir sobre a realidade. No entanto, devemos atentar-nos às incompletudes e contradições presentes e ao não dito, que poderá estar implícito na escrita docente.

O registro da professora C evidencia que, para ela, escrever significa expor ao outro, sua forma de ver e sentir o processo pedagógico que ocorreu na sua sala de aula. Ao mesmo tempo, sua escrita também parece sugerir o desafio que C enfrenta para registrar a realidade de modo a não cair na armadilha de romantizá-la ou de ficar no campo das queixas, o que demonstra compromisso, responsabilidade e empenho da docente ao documentar o processo de ensino e de aprendizagem.

A professora C, por meio do registro pedagógico, apresenta ao outro a forma como significou o processo educacional vivido por ela e as crianças na escola, conforme revelam os trechos a seguir:

> E-mail - C – EI - Sendo assim, escrevi sobre o que a turma já vivenciou, sobre as novas propostas, o que estamos realizando e claro o que buscamos alcançar com aquilo que propomos.

> E-mail - C – EI - No relatório de uma criança é ainda mais difícil, temos a tarefa de escrever a realidade com todo seu encantamento e com todos os seus desafios. Mostrar às famílias o momento exato da sua criança no processo educativo e ao mesmo tempo comunicar o trabalho do coletivo, com toda intencionalidade por trás das propostas de ensino.

Essa docente garante que no seu registro pedagógico buscou narrar como ocorreu as vivências das crianças no espaço educacional, evidenciando toda intencionalidade pedagógica que essas vivências carregavam, bem como buscou expor o momento do processo educativo da criança.

Ao narrar todos esses aspectos, compartilhou com o outro, no caso o coordenador pedagógico, sua prática pedagógica de maneira a favorecer a reflexão acerca do que vivencia ao comunicar o que realiza no seu trabalho.

Dentro do processo formativo é muito importante que o professor exponha aos outros suas experiências pedagógicas e como as significa. Quando esse compartilhamento das experiências profissionais se ancora “nos contextos de trabalho, nas situações específicas da prática” (PASSOS; ANDRÉ, 2016, p. 12), é possível que haja reflexões compartilhadas (OCHOA, 2011) sobre os problemas vividos no chão da escola e articulação entre teoria e prática na formação.

O intercâmbio que esse instrumento, o registro pedagógico, pode proporcionar é exemplificado no pré-indicador a seguir:

> WhatsApp S (EI): Além do nosso momento de formação, produzimos uma avaliação crítica-reflexiva, em que registramos nossa observação sobre as atividades planejadas,

> situações de interação com as crianças ou até mesmo situações particulares de algumas crianças, e, por meio desse registro e observações individuais feitas pela coordenadora, abrimos diálogos para alinhar e enriquecer nosso trabalho.

A professora S afirma que, por meio do registro, impera o diálogo com o intuito de alinhar e melhorar a prática pedagógica. Desse modo, o registro pedagógico mostra-se um instrumento útil para escapar da cultura individualista (PÉREZ-GÓMEZ, 2001), que endossa uma visão equivocada da atividade docente ser, por si só, individualista.

Outro exemplo de como o registro pedagógico pode constituir-se em um meio de interlocução com fins de aprimoramento pedagógico encontra-se no pré-indicador expresso no e –mail da docente P do EF:

> Sim, também acho importante quando escrevo, [no período de pandemia da COVID-19], eles [os estudantes] vêm que estou acompanhando e não se sentem sozinhos. Estou animada com o retorno deles. Isso dá motivação para trabalhar também.

No período de pandemia da COVID-19, professores e estudantes estabeleceram canais de interlocução por meio da plataforma Google Sala de Aula. Nesse processo, o registro docente tornou-se forte instrumento de acompanhamento e análise crítica do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, assim como o registro dos alunos propiciou motivação para que os professores pudessem planejar propostas mais adequadas para a situação vivida.

AS SIGNIFICAÇÕES DAS PROFESSORAS ACERCA DAS INTERVENÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Este núcleo lança luz sobre as significações das professoras acerca das intervenções do coordenador pedagógico no processo de reflexão da prática pedagógica docente por meio do registro pedagógico.

Os vários trechos, a seguir, nos ajudam a entender como as coordenadoras realizam intervenções e contribuem com o processo formativo do professor, desempenhando seu papel formador, mesmo, muitas vezes, enfrentando muitos desafios com acúmulos de tarefas alheias a sua função e tensões de relação de poder na equipe gestora (PENTEADO; GOMBOEFF, 2019):

> WhatsApp NAT (EI): A Coordenadora nos ajuda também a eleger fatos que merecem registros e outros que são irrelevantes.
>
> WhatsApp B (EI): As devolutivas [do coordenador] contribuem diretamente para a reflexão sobre a nossa prática, para a incorporação de novas ideias e metodologias ao nosso trabalho e para manter um diálogo permanente entre nós, professores e nosso (a) coordenador (a) pedagógico (a).
>
> E-mail – MO (EF): Tem me ajudado muito [as devolutivas da coordenadora], me faz sim repensar algumas atividades, esclarece outras que, às vezes, não estão bem explicadas e me ajudam bastante a ter outras ideias após ouvir as suas sugestões. Me sinto amparada no meu trabalho, pois sei que ela sempre procura fazer críticas e sugestões produtivas para que possamos desempenhar o nosso trabalho da melhor forma possível. Sim, o seu trabalho é de vital importância para que possamos refletir sobre o nosso.

As significações das professoras acerca dos registros sugerem a existência de vínculos de confiança e diálogo contínuo, franco e respeitoso entre as coordenadoras e as docentes, assim como reflexão crítica acerca da prática realizada.

Fujikawa (2010) afirma que a interlocução por meio dos registros pedagógicos permite que o coordenador pedagógico e os professores estabeleçam vínculos, reelaborem saberes e direcionem encaminhamentos. Souza (2001) corrobora destacando a importância do estabelecimento de vínculo com o professor para que o coordenador tenha sucesso em sua ação formadora.

Nessa direção, compreendemos que o coordenador deve colocar-se como par avançado, ou seja, um parceiro real que mostra novas possibilidades, pontua avanços e discute fragilidades com vistas a sua superação. Quando o coordenador pedagógico é parceiro do professor, é possível que as práticas docentes cotidianas sejam contextualizadas, que as situações que envolvem a educação sejam melhor compreendidas e que as queixas dos professores sejam transformadas em problemas solucionáveis (BARTOLOMEU; SANCHES, 2017).

No entanto, essa ação formadora do coordenador pedagógico só é possível quando esse profissional compreende seu papel, busca e participa constantemente de formação para aprimorar o seu trabalho e é apoiado e respeitado por seus pares da equipe gestora (PENTEADO; GOMBOEFF, 2019).

Tudo isso reverbera no reconhecimento e na validação de sua função de formador no grupo de professores, colaborando com a construção da história de um coletivo comprometido com sua atividade.

É imprescindível que os professores encontrem interlocutores dispostos a discutir o que acontece na sala de aula e compartilhar reflexões, como indica este relato:

> E-mail J (EI): As indicações de leituras, discussões coletivas, ou individuais durante as reuniões e até mesmo as devolutivas que recebo em meus registros são primordiais para a elaboração de novos e melhores planejamentos e, consequentemente, evolução em meus registros.

O relato dessa professora evidencia que ela reconhece a existência de um trabalho formativo sério e intencional voltado para a emancipação profissional e para a autonomia dos docentes.

À medida que esse trabalho formativo respalda os professores por meio de leituras, intercâmbios entre os pares e devolutivas da coordenadora pedagógica nos registros promove a autoria e a participação deles no planejamento e replanejamento de suas próprias práticas pedagógicas, ajudando-os a sair da padronização sugerida pelos guias curriculares ou livros didáticos, explica Warschauer (1993), e da dependência do que os outros produzem.

Além da emancipação profissional e da autonomia dos docentes, é preciso acentuar que "a singularidade do narrador se faz presente em seu texto, de maneira que, transpondo para a narrativa a experiência docente, o professor enquanto pessoa, identidade única, mostra-se em seu texto" (WARSCHAUER, 2001, p. 187), como revela o fragmento a seguir:

> E-mail - C – EI - Inclusive achei interessante quando a Coordenadora pontuou termos colocados no relatório. Particularmente tenho uma escrita mais formal para este tipo de registro, visto que documenta um processo e as palavras destacadas serviram exatamente para lembrar da função social da escrita de comunicar. Quando escrevo, escrevo para quem?

A professora, nesse registro, revela que, por intermédio da interlocução com a coordenadora pedagógica, por meio do registro pedagógico, pôde perceber a formalidade da sua escrita – uma forma de autoconhecimento - e pensar na função social que esse instrumento comunicativo carrega. Esse trabalho formativo só foi possível porque a coordenadora, por meio do registro da docente, conseguiu conhecer um pouco da individualidade dela para intervir.

Conhecer melhor os professores, como pessoas e como profissionais, é algo precioso, visto que o planejamento da formação "só pode ser desenvolvido a partir das leituras das necessidades do grupo de professores" (SOUZA, 2001, p. 28).

No entanto, para que haja o desenvolvimento de cada professor dentro do grupo ao qual pertence, é preciso que o coordenador pedagógico, ao exercer sua função formadora (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015), consiga enxergar cada um desses indivíduos dentro desse grupo e não uma massa docente homogênea (WARSCHAUER, 2001), como ilustra o fragmento a seguir:

> WhatsApp Nat (EI): Por mais que existam documentos que auxiliem o professor nesse processo (de escrita dos registros), acredito que a participação da coordenadora ajude a construir uma identidade para a comunidade escolar, unindo os docentes aos objetivos em comum, sem descartar as características individuais desses profissionais.

Essa professora revela o cuidado da coordenadora com a construção identitária da comunidade escolar, porém, sem perder de vista a individualidade de cada docente. No processo formativo liderado pelo coordenador pedagógico, é imprescindível que seja

considerada a singularidade de cada um, conforme explicitado também no pré-indicativo presente no e-mail da professora A do Ensino Fundamental: "sim, suas devolutivas [da coordenadora] têm sido importantes. Além do apoio e da organização com a qual ela tem conduzido o trabalho do grupo com todas as suas singularidades".

Ainda tratando do processo de formação docente, defendemos que as práticas de formação devem considerar a dimensão coletiva do trabalho docente (NÓVOA, 1992), conforme indica o e-mail da professora A da EF:

> Os apontamentos da necessidade de estabelecer relações interdisciplinares [entre as áreas curriculares] e os comentários [da coordenadora] nos direcionam para uma unidade de trabalho e trazem a segurança do caminho que estamos percorrendo.

Essa docente, por meio do seu registro, revela a preocupação da coordenadora pedagógica, que exercendo sua função articuladora (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015), chama a atenção para a necessidade do trabalho interdisciplinar. A interdisciplinaridade questiona a fragmentação e a linearidade do conhecimento e requer envolvimento dos docentes para que a ação deles convirja para uma mesma direção, exigindo visão unitária – o que pressupõe cuidado com a dimensão coletiva da prática docente.

Rios (1995, p. 133), ao tratar da interdisciplinaridade relacionando-a com ética, competência e alteridade, afirma que é preciso conceber a interdisciplinaridade num contexto de interlocução criadora entre duas ou mais disciplinas, "na qual se transcende o espaço da subjetividade para ir ao encontro de muitas subjetividades".

Muitas vezes, inexiste “esforço coletivo para discutir, analisar e buscar soluções no âmbito das escolas” (AZANHA, 2006, p. 96), apesar da importância do trabalho coletivo. Diante disso, surge a necessidade das práticas formativas, baseadas num plano de ação, voltarem-se para a dimensão coletiva do trabalho do professor.

Um grupo de professores fortalecido e consciente de sua força é fundamental para provocar movimentos de mudança no contexto escolar e, desse modo, avançar para transformar o território, pois poderá afetar outros segmentos.

Nessa direção, Nóvoa (1992) defende que haja articulação da formação docente com o projeto da escola. O e-mail da professora C EI revela que os registros pedagógicos contribuíram para que ela pudesse compreender o PPP da unidade: “[o registro] ajudou a me situar junto ao projeto político pedagógico da escola, reviver o que já havia acontecido e me nortear frente aos meus objetivos futuros”.

Certamente os registros lidos pela professora faziam menção ao PPP da escola devido à mediação do trabalho formativo realizado com o corpo docente pelo coordenador pedagógico, por isso a docente conseguiu se situar e planejar objetivos futuros. Esse cenário aponta para importância de se ter clareza da relevância do PPP e de dar visibilidade a esse documento, como parece ocorrer na realidade da escola em que a professora C atua.

O PPP não pode ser um documento de gaveta. Ele deve pulsar em cada educador, espaço, projeto, atividade que compõem o universo escolar, das mais simples ações às mais complexas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há vários outros aspectos sobre a importância do acompanhamento e da intervenção pedagógica do coordenador

pedagógico acerca dos registros pedagógicos como instrumento de protagonismo docente, de retomada e de reflexão da prática pedagógica e de canal de interlocução que não foram abordados neste texto, assim como outras análises possíveis dos relatos das docentes. Decidimos priorizar o que foi apresentado.

Nossa intenção, neste capítulo, não foi esgotar todas as possibilidades de análise e de discussão sobre o tema, mas sim mostrar como os coordenadores pedagógicos atuam profissionalmente utilizando registros pedagógicos para cumprir sua atribuição essencial que é a formação docente.

Com base nos resultados expressos nos Núcleos de Significação, na análise interpretativa, destacamos a dimensão transformadora do trabalho do coordenador pedagógico (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015), que envolve tanto o professor como seu local de trabalho, isto é, o contexto organizacional (NÓVOA, 1992).

É possível perceber, no processo analítico, o registro pedagógico como importante instrumento formativo, por meio do qual coordenadores e equipe docente criam condições objetivas para assumir posição de autoria e de interlocução ativa com os contextos educativos em que atuam e, ainda, para intervir de modo a produzir conhecimento e transformação de práticas pedagógicas, pois há um movimento de ação-reflexão-ação.

Constatamos, ainda, que a autoria docente é algo a ser incentivado pelo coordenador pedagógico ao criar condições propícias ao diálogo reflexivo com a prática docente nos processos formativos de sua responsabilidade.

Nessa direção, o professor deve ser encorajado a escrever suas experiências profissionais e deve receber suporte para isso, já que,

> [...]escrever é imprescindível para aqueles que assumem a docência como profissão, isto é, como uma prática que requer previsão, reflexão, troca com colegas, comunicação e discussão de experiências (CARDOSO *et al*., 2007, p. 205).

Desse modo, o registro escrito é,

> [...] uma tarefa básica do professor, pois, é por meio dele que é possível dar forma, comunicar o que se pensa, para então refletir, rever, aprofundar e investigar o que ainda não se conhece e que é necessário aprender para o desempenho das atividades docentes (BARTOLOMEU; SANCHES, 2017, p. 228).

Cabe destacar que o trabalho formativo realizado pelo coordenador pedagógico, por meio dos registros pedagógicos ou outras estratégias formativas, precisa ser respeitado e valorizado no contexto escolar por todos, visto que, muitas vezes, falta clareza da real atribuição desse profissional na escola (PENTEADO; GOMBOEFF, 2019).

A escrita do registro pedagógico apresenta-se como um potente instrumento para o professor reconhecer-se como profissional responsável por sua prática, pois o coloca em situação desafiadora e conflitante. Ao ler os registros pedagógicos dos professores, o coordenador pedagógico também enfrentará os desafios de tentar compreender a prática docente e as teorias que a embasam e de tentar encontrar maneiras para dialogar criticamente com o grupo docente e com cada professor.

Assim, o processo de reflexão sobre a prática pedagógica é vivido conjuntamente com os professores, embora de modo diverso,

considerando o campo de atuação de cada um, e poderá promover formação e/ou autoformação para todos os profissionais envolvidos. Por fim, consideramos de fundamental importância ao trabalho do coordenador pedagógico que ele consiga reconhecer-se como formador do grupo de professores, assumindo seu papel de modo efetivo no contexto educativo.

Somado a isso, é mister que o coordenador pedagógico tenha um momento determinado em sua rotina de trabalho para que possa ler atentamente os registros pedagógicos produzidos pelo grupo de professores, pois assim poderá pensar e realizar intervenções qualificadas. Em outras palavras, o coordenador necessita de uma rotina que inclua horário de estudo, planejamento e acompanhamento do trabalho docente para que suas ações reverberem no processo formativo e na escola como um todo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. "Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação". **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 94, n. 236, 2013.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. "Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos". **Psicologia: Ciência e Profissão**, vol. 26, n. 2, 2006.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. "Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações". **Cadernos de Pesquisa**, vol. 45, n. 155, 2015.

ALMEIDA, L. R. "Memórias de incidentes críticos como impulso para iniciar processos formativos". *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.) **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Editora Loyola; 2015.

ANDRÉ, M. E. D. A. "Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional". *In*: ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Editora Papirus, 2016.

AZANHA, J. M. P. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora do Senac, 2006.

BARTOLOMEU, F.; SANCHES, E. M. C. C. "A formação continuada do professor da educação infantil e os desdobramentos de uma experiência de prática reflexiva". *In*: PASSARELLI, L. G. (org.). **Formando Formadores para a escola básica do século XXI**: relatos de pesquisa. Campinas: Editora Pontes, 2017.

CARDOSO, B. *et al.* **Ensinar**: tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Editora Record, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FUJIKAWA, M. M. "O coordenador pedagógico e a questão do registro". *In*. ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a questão da contemporaneidade**. São Paulo: Editora Loyola, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2010.

NÓVOA, A. "A Formação de professores e profissão docente". *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992.

OCHOA, L. A. R. **Profesores principiantes y inserción profesional a la docencia**: preocupaciones, problemas y desafios (Tese de Doutorado em Didactica y Organización Educativa). Sevilla: US, 2011.

PASSOS, L.; ANDRÉ, M. E. D. A. "O trabalho colaborativo, um campo de estudo". *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Editora Loyola, 2016.

PENTEADO, M. E. L.; GOMBOEFF, A. L. M. "A falta de clareza do papel do coordenador pedagógico e como isso afeta o cotidiano da escola". **Momentum**, vol. 1, n. 17, 2019.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **A Cultura Escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

PLACCO, V. M. N.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. "Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuanças das funções articuladoras e transformadoras". *In:* PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Editora Loyola, 2015.

RIOS, T. A. **Ética e Competências**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

SAVIANI, D. "Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas". **Poíesis pedagógica**, vol. 9, n. 1, 2011.

SAVIANI, D. "O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural". **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, vol. 7, n. 1, 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Editora Autores Associados, 2003.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Editora Olho D'Água, 2002.

SOUZA, V. L. T. "O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores". *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Editora Loyola, 2001.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora da UTFPR, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2004.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1993.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 2001.

CAPÍTULO 4

O potencial da Plataforma de Gestão Educativa Esybee na Gestão Pedagógica de Qualidade

O POTENCIAL DA PLATAFORMA DE GESTÃO EDUCATIVA *ESYBEE* NA GESTÃO PEDAGÓGICA DE QUALIDADE

Adriana Mendonça

Filomena von Zeipel

Neste capítulo realiza-se um estudo comparativo entre as plataformas de gestão educativa utilizadas na Young Epilepsy (*Earwig Academic* e *Databridge*) e a plataforma educativa – a Esybee. Analisa-se o tipo de informação recolhida, a sua importância para a gestão educativa em relação aos ambientes de gestão e de aprendizagem educativa, e o seu reflexo na qualidade da educação.

Para tal, realiza-se um estudo exploratório, com recurso a um estudo de caso selecionado através de uma amostragem por conveniência, numa turma de jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE), no colégio de *St. Piers*, *Young Epilepsy* (YE), em Inglaterra, no ano letivo de 2020-2021 (ano da pandemia da COVID-19).

Neste estudo recorreu-se à monitorização do desempenho dos estudantes, em quatro sessões no colégio. A recolha de dados foi realizada através da observação não-participante e participante, de conversas formais e informais, com recurso a evidências fotográficas, folhas de exercícios e notas de campo, que ajudaram na monitorização do estudante na *Earwig Academic*.

Esta análise qualitativa permitiu compreender:

a) As fragilidades dos ambientes *online* utilizados;

b) A importância da diferenciação educativa para colmatar as dificuldades identificadas;
c) A relevância de uma equipa educativa capacitada para o sucesso educativo;
d) A importância do recurso a plataformas de gestão educativa de qualidade para uma educação inclusiva e de qualidade.

A importância e a necessidade do acesso a plataformas de gestão educativa construídas com base em teorias de aprendizagem e ensino ficaram patente, pelo que se procurou apresentar a relevância da *Esybee,* plataforma de gestão educativa, desenhada e construída com base da teoria construtivista de Piaget, Bruner, David Ausubel e na teoria socio-construtivista de Lev Vygotsky – designadamente a "Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP".

Tenta-se ainda responder à questão sobre o uso da tecnologia na educação e a sua importância na sala de aula. Enfatiza-se que a tecnologia é indispensável nos processos de ensino e de aprendizagem, dado que estimula e torna a aprendizagem mais atraente. Incentiva a formação dos estudantes, facilita a organização de informação docente, e permite ao estudante adaptar-se ao seu próprio ritmo e estilo de aprendizagem, atendendo a que poderá, se necessário, sempre voltar à mesma informação.

Analisa-se ainda as tecnologias "Inteligência Artificial" (AI) e a "Machine Learning" (Aprendizagem de Máquina) e o seu impacto nos processos de ensino e de aprendizagem. Estas estão a revolucionar a educação através da mudança dos modelos de aprendizagem, identificando áreas que exigem mais atenção e atribuindo-lhes tarefas e atividades consoante a sua localização. Esta tecnologia equilibra o conhecimento artificial e o humano, constituindo uma aprendizagem completa e individualizada.

A AI não só vai tornar a educação mais eficiente, como também vai alterar o contexto onde a aprendizagem ocorre e *avaliar objetivamente a prestação do aluno*. No entanto, também se corre o risco de, ao utilizar a "Machine Learning", categorizar os estudantes com base nos resultados das provas, dos testes e nos resultados dos trabalhos de casa, replicando práticas que não estão relacionadas com a aprendizagem do aluno.

Ao longo do capítulo é evidenciada a importância da diferenciação educativa, a relevância da estruturação das práticas educativas em teorias científicas, o uso da tecnologia na gestão educativa e a importância da plataforma educativa *Esybee* como uma solução para uma educação de qualidade.

A plataforma de gestão educativa *Esybee* visa contribuir para a melhoria da qualidade da educação, oferecendo aos docentes respostas educativas individualizadas, garantindo a eficácia dos processos de ensino e de aprendizagem, a par da gestão pedagógica.

A plataforma é estruturada de acordo com o modelo *Multi-Tiered System of Support*, base para o apoio a uma aprendizagem mais individualizada, onde se recorre a estratégias e recursos mais adapatados às necessidades individuais do estudante. Recorre ainda ao modelo *response to intervention* (RTI), onde o docente, no seu "feedback", inclui a divisão da explicação e instrução em microunidades, dá exemplos e recorre a estratégias diversificadas de aprendizagem.

A agenda das Nações Unidas para Portugal até 2030 atribui uma importância central à educação ao longo da vida, procurando inverter atrasos e exclusões históricas, com impacto direto no bem-estar das pessoas, no desempenho económico, no combate à pobreza, na promoção da igualdade e coesão social, da cidadania e do ambiente, reconhecendo-se como desígnio prioritário e via transversal para alcançar outros Objetivos de Desenvolvimento

Sustentável (ODS), o ODS4 – Educação de Qualidade (CABAÇO; BRÁS; MOTTA, 2017, p. 8).

No estudo apresentado neste capítulo evidencia-se a importância do acesso a *Esybee*, visando a potencialização das competências, procurando-se inverter dificuldades e necessidades especiais de aprendizagem, potencializar a inclusão a fim de possibilitar o bem-estar dos estudantes, de acordo com a implementação de um desenvolvimento sustentável, e assegurar uma educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida e para todos.

GESTÃO DA QUALIDADE EDUCATIVA

Em educação, a gestão total da qualidade é uma parte da gestão educativa, que visa atingir metas de qualidade, por meio de planeamento, monitorização, garantia e melhoria da qualidade. Os indicadores de educação são ferramentas que, por um lado, revelam a qualidade do ensino e o desempenho da gestão da educação e, por outro lado, expressam, de uma forma muito objetiva, o que é necessário ser corrigido para se otimizar os resultados dos alunos, professores e gestores da educação.

No entanto, a escolha do sistema de indicadores de qualidade da educação, bem como os critérios relacionados com os indicadores de qualidade, ajuda as escolas a identificar as áreas cruciais das suas atividades, as suas próprias vantagens e desvantagens, assim como oportunidades de desenvolvimento. É importante salientar que a eficiência e o sucesso da educação não dependem apenas da quantidade, mas também da qualidade.

De acordo com Longo (1996, p. 10), a gestão total da qualidade:

> [...] é um modelo de gestão de controle que consiste em promover e supervisionar atividades e respetivas funções a fim de se alcançar e manter o nível desejado dentro da organização ou seja, criar, alcançar, manter e garantir um nível desejado de consciência de qualidade em todos os processos organizacionais, assim como consistência dos produtos e serviços oferecidos; garantir a satisfação do cliente; promover o trabalho em equipe; buscar o compromisso de toda a organização; buscar continuamente a solução dos problemas, e reduzir os erros.

Hoje, na educação, recorre-se a vários sistemas de gestão administrativa e de aprendizagem, mais conhecidos por *Learning Management System (LMS)*, para se garantir uma gestão total de qualidade. O LMS é uma espécie de "*software*", desenhado para promover uma gestão de qualidade na educação e na aprendizagem e fazer parte do sistema de indicadores de qualidade da gestão total de qualidade.

O LMS oferece várias ferramentas importantes para a eficiência da gestão educativa, tais como: melhoria na apresentação do conteúdo curricular, equipamento dos professores com ferramentas de seguimento, comunicação e avaliação do estudante, procurando rentabilizar o tempo do professor e, simultaneamente, visando tornar a avaliação mais transparente e objetiva.

LMS: UM SISTEMA DE GESTÃO DE APRENDIZAGEM

O LMS é um sistema de gestão de aprendizagem que possibilita a adaptação do currículo e das aulas às necessidades do estudante. Permite aos docentes, estudantes e pais desenhar a melhor solução educativa, oferecendo as ferramentas, recursos, apoio para

acompanhar e gerir a aprendizagem. Os docentes podem fornecer conteúdo diferenciado, ajustado às necessidades de cada estudante. Nos sistemas LMS o design é económico, quantitativo, qualitativo e confiável.

De acordo com o Desenho Universal para a Aprendizagem, a construção de plataformas educacionais deve:

a) Incorporar ferramentas compensatórias como corretor ortográfico e software para desenvolvimento de habilidades.
b) Adaptar os curricula, visando o acesso a todos os aspetos da aprendizagem.
c) Promover a variabilidade/diversidade dos estudantes sugerindo flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos professores satisfazer carências diversas.
d) Possibilitar a percetibilidade da informação para uma comunicação eficaz.

O LMS hoje usa máquinas e algoritmos para simular as funções cognitivas como os do cérebro humano para a resolução de problemas, aprendizagem, raciocínio, socialização e inteligência em geral. Ao explorar os benefícios da IA para atender ao conteúdo de qualidade dos curricula educacionais, o LMS tornou-se uma ferramenta essencial de gestão curricular e essencial para customizar instruções visando a maximização da aprendizagem. Apoia:

1. A administração das escolas e documentação educacional dos estudantes;
2. A assiduidade;
3. Na elaboração de relatórios de resultados de testes e avaliações;

4. No desempenho dos estudantes;
5. Na automação;
6. No desenvolvimento de cursos/formação;
7. Na aprendizagem e desenvolvimento.

GESTÃO DE QUALIDADE NO SISTEMA DE GESTÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O Sistema de Gestão de Aprendizagem de Educação Especial K-12, *Esybee,* é uma ferramenta educacional de gestão do currículo e instrução individualizada para maximizar a aprendizagem do estudante. A *Esybee* foi desenhada de acordo com os princípios do Design Instrucional, unificando a educação, tecnologia, comunicação e gestão num único campo de conhecimento, em combinação com os algoritmos da Inteligência Artificial, visando facilitar ambientes de aprendizagem interativos que suportam a aprendizagem.

A *Esybee* utiliza o ensino adaptativo como uma abordagem destinada a alcançar um objetivo instrucional comum com estudantes cujas diferenças individuais, como o desempenho anterior, aptidão ou estilos de aprendizagem diferem. Recorre ainda a modalidades de educação à distância, teorias pedagógicas para o ensino à distância e oferece formação online para o Ensino Superior.

Como alguns dos benefícios da Aprendizagem Adaptativa em Treinamento Corporativo destacam-se:

1. Instrução Um-para-Um.
2. A aprendizagem adaptativa ajuda a prestar atenção focada num indivíduo.

3. Maior eficiência de tempo.
4. Abordagem baseada na confiança.
5. Recurso a caminhos de aprendizagem individualizados.
6. Aprendizagem personalizada para um grupo heterogéneo.
7. Correção focada.

A *Esybee* é entendida como "A plataforma de gestão de qualidade", de fácil navegação e de rápida implementação, onde docentes, estudantes e pais contribuem no desenho do plano educativo do estudante, usando os métodos e as estratégias do ensino e da aprendizagem na educação especial, promovendo uma educação inclusiva e equitativa de qualidade.

Os benefícios da *Esybee* geralmente incluem maior envolvimento dos estudantes e dos pais, o que impacta nos resultados escolares do estudante. O desenho da plataforma educativa Esybee segue as orientações anteriormente referidas dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, onde se destacam:

1. Múltiplos meios de envolvimento ("o porquê" da aprendizagem).
2. Múltiplos meios de representação, adaptável e flexível ("o quê" da aprendizagem)
3. Múltiplos meios de ação e de expressão, intuitivo ("o como" da aprendizagem).

Pretende envolver o estudante nos seus processos de ensino e de aprendizagem e auto direcionado com o conteúdo digital. A *Esybee* tem como base instrucional as teorias de aprendizagem

emergentes como a Taxonomia de Benjamin S. Bloom (1956), e os novos desafios da sociedade digital.

A *Esybee* contempla ainda os aspetos do processo do Programa Individual e Pedagógico (IEP), gere as necessidades educativas e a aprendizagem, controla desde o processo de encaminhamento para a avaliação, ao processo de elegibilidade para o Programa de Educação Especial.

Oferece aos pais e docentes, a possibilidade de avaliar o estudante a fim de se determinar o nível de dificuldade de aprendizagem ou necessidades especiais até a eventual existência de uma deficiência. Garante a qualidade da gestão educativa com qualidade, oferecendo aos docentes o tempo e uma resposta educativa específica para cada estudante. Colmata as limitações identificadas neste estudo pelas plataformas utilizadas na YE (*Earwig Academic* e *Databridge*).

Uma das outras bases científicas da construção e *design* da plataforma educativa *Esybee* é o uso da metodologia de *"Planificação Invertida"* (*Backward Design)*, ou seja, começar a planear a aula pelo fim, com foco naquilo que se espera que o estudante compreenda, para depois definir a ação pedagógica. Inverter a lógica do planeamento é uma metodologia muito eficaz para os processos de ensino e de aprendizagem e com foco no estudante.

O uso da metodologia de aula invertida proporciona uma inversão do procedimento no processo de ensino, através de uma proposta de pesquisa e investigação realizada pelos estudantes antes da abordagem do conteúdo pelo docente.

Nesta conceção invertida, os estudantes experimentam e pesquisam primeiro, para posteriormente ocorrer a intervenção do docente, que na função de mediador, procura adequar o que foi aprendido pelo aluno.

A *"Planificação Invertida"*, em combinação com o uso sistemático da avaliação formativa, beneficia o desenvolvimento de competências do estudante e o seu sucesso educativo.

É um sistema multidiferenciado de apoio à educação inclusiva, que utiliza os princípios da inteligência artificial e a abordagem do desenho universal para a aprendizagem. Segundo Rogers-Shaw *et al*. (2017, p. 20),

> […] the use of Universal Design for Learning (UDL) is effective in enhancing a learner's ability to acquire, generate, and use new knowledge. Its coincidence with technological developments and advances has afforded the opportunity for greater inclusivity.

Utiliza a resposta de reação à intervenção (*Responsive to Intervention* – RTI) para a adaptação das estratégias e instrumentos a cada estudante. A RTI,

> […] is an assessment and intervention process for systematically monitoring student progress and making decisions about the need for instructional modifications or increasingly intensified services using progress monitoring data (SWARTZ *et al*., 2011, p. 13).

A *Esybee* pretende contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico, através de soluções técnicas, oferecendo aos docentes e educadores uma ferramenta educativa única para a educação regular e a educação especial. Oferece um processo educativo especial, com uma solução totalmente adaptável que: a) simplifica o ensino e a

aprendizagem; b) guia, apoia e desafia o estudante; c) gera *compliance* – consenso.

A interface da plataforma é desenhada para ser eficiente: dispõe de um conceito novo e de um *User Experience* (UX*)* intuitivo, promove a inclusão educativa, apoia a gestão educativa (rentabiliza o trabalho docente) e acompanha o desenvolvimento educativo do estudante. Apresenta:

a) Variações de resultados escolares (*deviation*) e automação do Nível Atual de Desempenho (*Present Level of Performance* – PLOP);
b) Sistematização dos dados;
c) Sistematização das sessões de intervenção;
d) Modelo *Backward Design;*
e) Gestão efetiva dos estudantes sobredotados;
f) Sistema de *bullying*.

O sistema de avaliação e classificação da aprendizagem

O sistema de avaliação e classificação da *Esybee* é um sistema em nuvem, que ajuda a monitorizar o desempenho do estudante, proporciona acesso fácil à avaliação, frequência e monitorização do progresso, e garante a possibilidade de realizar trabalhos de casa *online*, entre outras funções. O livro de notas da *Esybee* pode usar diferentes navegadores da Web, como *Chrome, Safari* e *Firefox*, em dispositivos como iPhone e iPad.

Sincroniza as notas do estudante com uma avaliação contínua, apoiando os professores na orientação precisa dos estudantes, na sua zona de desenvolvimento proximal, usando a aprendizagem de máquina e a tecnologia da inteligência artificial. O sistema de classificação da *Esybee* proporciona aos docentes,

diretores, estudantes e pais e administradores escolares, o acesso a dados sincronizados.

Esta síntese de plataformas de gestão de qualidade educativa possibilitou perceber o seu potencial para uma educação de qualidade. Passa-se, de seguida, à apresentação do estudo realizado, onde se descrevem outras opções de gestão da aprendizagem, suas vantagens e limitações.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O *curriculum* do *Colégio St. Piers* oferece ao estudante, um vasto conjunto de opções, organizadas em quatro áreas:

a) Competências funcionais (Matemática, Inglês, Introdução às Ciências e Tecnologias – ICT);
b) Estudos vocacionais (Arte, Quinta, Jardinagem, Drama, Trabalhos Manuais, *Media* e Tecnologias de Informação e Comunicação, Empresa, Negócio e Administração, Competências para a Vida);
c) Atividades e enriquecimento (Desporto);
d) A vida depois do Colégio (Transição, empregabilidade). Esta última área foi suspensa no presente ano letivo, devido à situação da COVID-19.

Selecionou-se uma sessão de cada uma destas áreas e procurou-se analisar criticamente as práticas educativas nas sessões de *Competências Funcionais, Culinária, Desporto* e *Quinta,* visando compreender o desempenho dos estudantes nestas áreas e refletir sobre o papel das plataformas de gestão educativa utilizadas pela YE (*Earwig Academic, Databridge)* no processo educativo, quando

comparadas com a plataforma educativa de gestão e aprendizagem *Esybee*.

Neste estudo exploratório recorreu-se a um estudo de caso, que ajudou a compreender a importância da qualidade do apoio educativo, num ano letivo tão adverso como o de 2020/2021.

O estudo de caso, segundo Yin (2001), é uma estratégia de pesquisa, que responde às perguntas "como" e "porquê" e que se foca em contextos da vida real e de casos atuais, como o que se apresenta.

Este estudo permitiu, durante oito meses (de 16 de novembro de 2020, quando se procedeu aos reajustes educativos para fazer à Covid-19, até ao dia 28 de julho de 2021), trabalhar com um grupo de oito estudantes, através de uma pesquisa exploratória, para melhor se entender a realidade em estudo e ajudar na promoção de uma educação de qualidade. Estas "tendem a ser mais flexíveis em seu planejamento, pois pretendem observar e compreender os mais variados aspectos relativos ao fenômeno estudado pelo pesquisador" (GIL, 2017, p. 152).

Esta pesquisa participante, de natureza qualitativa, permitiu ir analisando os dados recolhidos no início do ano letivo e compará-los com os dados finais, recolhidos nos meses que conduziram ao final do ano letivo (de maio a julho de 2021), evidenciando desse modo o progresso, para alguns dos estudantes, e para outros uma constância de desempenho, o que, atendendo às constantes flutuações desse ano letivo, se afigurou positivo.

Recorreu-se a observações participantes e não-participantes, conversas formais e informais com estudantes e com a equipa de apoio pedagógico e de produção de notas de campo. A observação participante representou uma importante fonte de recolha de dados, garantindo à investigadora a possibilidade de refletir sobre a prática,

proceder a ajustes e repetir a ação, possibilitando o aperfeiçoamento das práticas. Tal como Creswell (2007) refere, a investigadora

> [...] escolhe um cenário de seu interesse, para depois tomar notas sobre comportamentos e atividades das pessoas do cenário escolhido, fornecendo observações múltiplas durante a realização do seu estudo qualitativo (CRESWELL 2007, p. 193).

Com base no Plano de Educação, Saúde e Cuidados (*Education Health and Care Plan – EHCP*), a investigadora, com o apoio da sua equipa, definiu objetivos para cada um dos estudantes e para cada semestre. O desempenho do estudante, depois de cada sessão, era diariamente registado, permitindo ajustes à prática e acompanhando-o ao longo do ano.

Estes instrumentos de recolha de informação, as notas de campo (sob a forma de anotações) e as análises reflexivas semanais das atividades apoiaram a elaboração dos relatórios de progresso do estudante no *Earwig Academic.*

A triangulação dos dados recolhidos permitiu uma melhor compreensão da população em estudo e das suas necessidades. Apesar de não ter recorrido a uma amostragem probabilística, considerada a mais indicada quando se pretende uma generalização dos resultados (PIFF *et al*., 2012), acredita-se que este estudo é representativo e significante para a comunidade em análise (YE) e suscetível de generalização para a promoção de uma educação de qualidade.

Participantes no estudo

Recorreu-se a uma amostragem por conveniência (que se afigurou a única forma para a realização de um estudo numa situação

de pandemia), com oito jovens do sexo masculino, residentes na mesma casa, no campus da YE, com idades compreendidas entre os dezoito e os vinte e quatro anos de idade (Tabela 1).

Os estudantes apresentavam níveis de desenvolvimento intelectual diferenciados, o que implicou a permanente diversificação de estratégias e recursos educativos. Da população em estudo, dois jovens são "caloiros" (C e G) tanto no colégio como no ambiente residencial.

Todos os estudantes se situam estão no espectro do autismo, além de terem e têm também outras necessidades educativas especiais (como défice de atenção, discalculia, dislexia, de entre outros) que exigem, na maioria das atividades educativas, um apoio individualizado (uma pessoa de apoio educativo para um estudante –- 1:1) e diferenciado, conforme se apresenta na tabela 1. Destes jovens, três não têm epilepsia.

Tabela 1 - Caraterização da população em estudo – N=8

Estudantes	Idades	Apoio Educativo nas sessões
A	24	3:1
B	22	1:1
C	21	1:1
D	23	1:1
E	21	4:1
F	21	1:1
G	18	1:1
H	23	1:1

Fonte: Elaboração própria.

Os estudantes *B, C, D, F, G* e *H* necessitam de apoio individualizado (1:1) em todas as sessões, principalmente aquelas que requerem mais foco.

Apresentação e discussão dos dados

O estudo decorreu numa sala de aula ampla, com quatro membros de apoio pedagógico, a investigadora (assistente de apoio ao tutor) e um tutor.

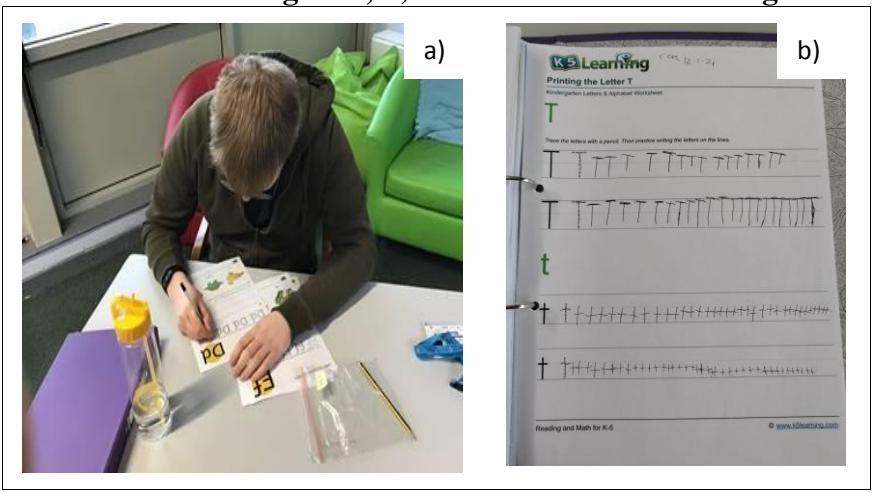
As sessões dinamizadas: competências funcionais

Todas as sessões dinamizadas na YE têm como objetivo o desenvolvimento máximo de cada estudante, em função das suas especificidades, visando a promoção da sua autonomia e facilitando a sua transição para a sociedade.

Todas as sessões decorrem uma vez por semana, são dinamizadas de segunda a sexta-feira, de manhã das 10:15h às 12:15h e à tarde das 13:30h às 15:00h. As Competências Funcionais (Inglês, Matemática, Dinheiro, Medidas, etc.) são fundamentais para a autonomia destes jovens e são trabalhadas durante todo o seu percurso na YE.

A maioria dos estudantes, à exceção dos estudantes A e E, têm como objetivo, pelo menos duas vezes por semana, trabalhar a sua caligrafia (Figuras 1 e 2). Para os estudantes como D, F, G e H, as sessões implicam trabalhar a prática da escrita do seu nome. Ainda há muito trabalho nesta área transversal a todas as outras, principalmente com os estudantes B, C, D, F, G e H.

Figura 1 – a) Estudante A a trabalhar na caligrafia; b) Folha de exercício de caligrafia



Fonte: Elaboração própria. Trabalho de Campo.

Culinária

Os estudantes *A* e *E* são bastante independentes e conseguem, com recurso aos seus dispositivos móveis, procurar uma receita online, planificar o seu custo, identificar os supermercados mais baratos para a aquisição dos ingredientes e executá-la.

O estudante *A*, porque tem mobilidade reduzida num membro superior, necessita de apoio, pelo que a investigadora, habitualmente planifica a sessão de modo a que estes dois estudantes possam trabalhar juntos, promovendo assim a entreajuda.

Esta sessão possibilita a prática das competências funcionais trabalhadas semanalmente, exigindo apoio reforçado aos restantes estudantes.

A quinta

A Quinta representa uma das sessões realizadas no exterior, no campus da YE, e que é habitualmente é bastante apreciada pelos estudantes. Visa tratar dos animais (limpar o campo, os estábulos, a Quinta).

Os estudantes têm também a oportunidade de interagir e alimentar os animais – cabras, alpacas, cavalos, póneis, galinhas, perús, porquinhos-da-índia, ovelhas e carneiros. Estas sessões revelaram-se indispensáveis para o reforço da confiança e motivação dos estudantes A, B, C, E e G, como se pode evidenciar na Figura 2.

Figura 2 – Estudantes C e A numa sessão na Quinta



Fonte: Elaboração própria. Trabalho de Campo.

Desporto

Esta sessão afigurou-se essencial para o bem-estar dos estudantes e pessoal de apoio. Além das atividades mais organizadas, como futebol, Boccia, disco, futebol americano, que semanalmente eram dinamizadas (sempre que o tempo permitia), procurou-se, sempre que possível, iniciar o dia com um longo passeio no campus.

Todos os estudantes apreciam esta sessão e, os estudantes C e D foram, gradualmente, criando laços de entreajuda e comunicação, através do futebol, que, de outra forma, seriam impensáveis.

EARWIG ACADEMIC

Entende-se que a permanente recolha de evidências fotográficas e dados, exigida pela YE para monitorização do desempenho do estudante através do *Earwig*, constitui um requisito para a justificação financeira inerente a cada estudante. Os dados recolhidos evidenciam que as análises de desempenho dos estudantes não são muito fiáveis.

Na *Earwig* (Figura 3) pode ler-se que o estudante C, até 28 de maio de 2021, desenvolveu 85% das suas competências sociais, emocionais e de saúde mental, 60% das competências cognitivas, 40% das competências de comunicação e de interação e 70% das suas necessidades sensoriais e físicas. Será esta informação

fidedigna? Ou vai mais ou menos ao encontro da norma, respeitando os requisitos necessários para a viabilização financeira?

Figura 3 – Visão global da *Earwig*



Fonte: Elaboração própria.

Na YE os educadores contam também com o *Databridge,* que disponibiliza informações importantes relativas ao estudante, tais como: dados informação pessoal, contactos dos pais/encarregados de educação, assistente social e médicos, objetivos educativos, estratégias educativas recomendadas, tipo de deficiência e de necessidade educativa especial e todos os documentos que possam ser necessários para uma melhor compreensão e resposta educativa ao estudante.

Os dados recolhidos permitiram perceber que todos os estudantes deram o seu melhor, mediante as circunstâncias disponíveis oferecidas. Notou-se nos estudantes "caloiros" (C e G) um desenvolvimento considerável e significativo em termos de adaptação à nova realidade. Para o estudante C, o desenvolvimento a nível de confiança, bem-estar, expressão, comunicação,

desempenho de novas tarefas (desde contar, ler, escrever, jogar futebol, fazer biscoitos, lavar a louça, jogar futebol, etc.) foi realmente extraordinário.

Não obstante os resultados extremamente positivos e de sucesso desta turma, considerando o ano letivo em análise, os resultados teriam sido consideravelmente superiores se:

a) a instituição recorresse à diferenciação educativa;

b) a equipa pedagógica tivesse formação pedagógica;

c) a equipa pedagógica tivesse mais tempo para planificar as atividades educativas;

d) a equipa de apoio residencial no campus da YE e o colégio partilhassem informações importantes para o desenvolvimento integral do estudante, garantindo o alcance do seu potencial;

e) possuísse uma plataforma educativa que pudesse, com diferentes níveis de acesso, ser acedida pela comunidade educativa associada ao estudante (assistentes sociais e autoridades locais, etc..

Instituições educativas como a YE beneficiariam de uma plataforma como a *Esybee*, dado que haveria menos tempo despendido com a gestão administrativa e, consequentemente, direcionado ao ensino e à aprendizagem; e por seu lado, a informação seria organizada com base na diferenciação educativa, num só local, com diversos níveis de acesso aos diferentes intervenientes, e, disponibilizaria estratégias educativas recomendadas pelos especialistas em Educação Especial, apoiando o tutor e toda a sua equipa educativa e residencial.

A TECNOLOGIA EDUCACIONAL, A EQUIDADE NA APRENDIZAGEM E A GESTÃO DE QUALIDADE

Na era da tecnologia, o que é que mudou na teoria da aprendizagem? O ensino e a formação de professores adaptaram-se à nova geração de tecnologia educativa? Os professores recorrem, com êxitos, a recursos para responder às novas tendências da educação em evolução? Assiste-se um pouco por todo o mundo e, principalmente depois da pandemia da Covid-19, a uma revolução na educação formal que, aliada à educação online, tem tido um impacto considerável na educação de hoje.

A educação online, com os métodos relativamente diferenciados da educação mais tradicional, está a tornar-se mais presente nas nossas sociedades. De acordo com a Universidade de Stanford, "eles terão um papel cada vez mais importante na aprendizagem em todos os níveis, do jardim de infância à universidade, tornando possível personalizar a aprendizagem".

Usando a IA, os sistemas de educação *online* aprenderão juntamente com os estudantes, entenderão as suas necessidades e planearão itinerários específicos, adaptados a cada estudante. A análise da aprendizagem ampliará o desenvolvimento de novas ferramentas para a educação individualizada.

A tecnologia alimentada pela IA permite aos docentes proporcionarem a cada estudante uma experiência de aprendizagem individualizada. Com recurso aos dados da avaliação, poderão identificar as necessidades educativas dos seus estudantes. Os algoritmos de aprendizagem de máquina ajudarão a identificar as necessidades específicas e também onde haverá necessidade de remediação e apoio educativo.

Os estudantes serão capazes de prosseguir a sua educação de uma forma mais eficiente e os estudantes superdotados (habitualmente entediados com tarefas fáceis) sentir-se-ão mais motivados, dado que as suas necessidades educativas específicas foram identificadas e eles terão acesso às respostas educativas de que necessitam.

As descobertas científicas e os resultados das pesquisas relacionadas com a introdução da tecnologia digital nas escolas afetam significativamente a educação, a aprendizagem, a psicologia e a pedagogia. As mudanças ocorridas na nossa sociedade, resultado da revolução digital, obrigam as instituições de educação a adotar novas estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem, passíveis de responder às necessidades do estudante digital.

A revolução digital, em curso nas nossas sociedades, requer processos de ensino e de aprendizagem compatíveis, passíveis de promover o ensino e a aprendizagem, o que implica a reestruturação dos tradicionais cursos de formação de professores, urgente capacitação de docentes em exercício, adoção de LMS que rentabilizem o tempo docente administrativo e apoiem os processos de ensino e de aprendizagem, entre outras medidas essenciais à educação na era digital. Há necessidade de abordagens educacionais e pedagógicas que facilitem a aprendizagem transformadora e reorientem os currículos educacionais para o desenvolvimento sustentável.

A aprendizagem envolve a aquisição de habilidades, conhecimentos, comportamentos e valores. De acordo com Hattie (2009), intenções de aprendizagem claras e objetivas ajudam os estudantes a entender o propósito da aula, a manter o ritmo dos processos de aprendizagem e a fazer a diferença naquilo que os estudantes aprendem quando confrontados com desafios. “Ensinar” envolve os mesmos princípios básicos que “Aprender”:

> Os professores devem ter uma forma sistemática e confiável de ensinar.
>
> A pedagogia deve concentrar-se na aprendizagem de uma perspetiva centrada no estudante, recorrendo a métodos centrados no estudante, pesquisa científica e aprendizagem baseada em evidências, com uma mistura de instrução dedutiva e indutiva.
>
> O uso da abordagem "científica" para a recolha de dados de apoio à aprendizagem dos estudantes e a explicação das semelhanças e diferenças entre métodos científicos, é crucial.
>
> Analisar o desempenho dos estudantes, avaliando os seus conhecimentos, é essencial.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) foi definida por Vygotsky (1978) como:

> […] a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com colegas mais capazes (p. 6).

A ZDP é extremamente importante na aprendizagem, na medida em que "desafia" os estudantes, com as tarefas "calibradas" para o seu nível de desenvolvimento, enquanto o suporte e os "andaimes" garantem a possibilidade de conclusão das tarefas. A ZDP é intrinsecamente motivadora, garantindo a autorregulação da aprendizagem.

Os docentes sabem que a ZDP é importante para a educação, na medida em que ajuda a compreender a estrutura cognitiva das

tarefas de aprendizagem e a avaliar melhor as habilidades do estudante. Plataformas educacionais como a *Esybee* também ajudam nestes processos de gestão da aprendizagem, facultando recursos elaborados com base nestes princípios e nas teorias construtivistas de ensino e de aprendizagem.

TEORIAS DA APRENDIZAGEM E TECNOLOGIA DA EDUCAÇÃO: "ANDAIMES" E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Para uma sociedade que pretende avançar pelo uso do conhecimento e da tecnologia, a mudança no sistema educativo é o primeiro passo. Para atingir o critério de desenvolvimento e crescimento mais significativo do mundo, a tecnologia afigura-se como a ferramenta essencial.

O estado da arte sobre o crescimento das tecnologias de informação na educação, em termos globais, evidencia a existência de programas abrangentes para equipar as escolas com computadores e Internet, em quase todos os países, incluindo nos países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Hoje, não obstante alguns desafios, há vários países em desenvolvimento que estão na senda da tecnologia educativa. Considera-se que a melhor abordagem para os países em desenvolvimento é aprender com as experiências dos países desenvolvidos, investindo em sistemas educacionais baseados no conhecimento e na tecnologia e adotando estratégias paralelas.

Nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), nas salas de aula, os estudantes acompanham o docente através de computadores. Recursos digitais, como a Internet, computadores e *software* educacional, são comuns nas salas de aula da OCDE de hoje, e a

combinação de inteligência artificial, aprendizagem de máquina e aprendizagem profunda contribui para a sua tecnologia educacional e impulsiona a inovação na educação.

A investigação denota que a sociedade tem experienciado vantagens significativas no seu quotidiano, graças à revolução da tecnologia educacional. A educação tem procurado acompanhar este desenvolvimento. Promove-se o desenvolvimento de *softwares* que aprimoram a instrução em sala de aula e melhoram os resultados de aprendizagem dos estudantes. Oferece-se aos educadores mais e melhor controlo dos processos de ensino e de aprendizagem, permitindo experiências educativas mais individualizadas e autodirigidas aos estudantes.

Mais do que reduzir as taxas de retenção, um sistema de aprendizagem de máquina pode oferecer aos docentes análises de aprendizagem. Os estudantes em risco podem ser identificados e direcionados, recebendo o apoio pedagógico necessário para o seu sucesso escola.

Ao classificar o trabalho dos estudantes usando métodos algorítmicos, os professores podem ser mais precisos na avaliação do desempenho dos estudantes. Podem avaliar com neutralidade os trabalhos/tarefas e dar feedback construtivo, tendo em consideração a forma como o estudante aprende, facultando o apoio educativo necessário e tendo também em conta o seu nível de progressão em relação aos objetivos inicialmente identificados.

A aprendizagem de máquina (uma das áreas do IA) pode beneficiar os docentes, melhorando a sua perceção dos estudantes, aumentando o *design* instrucional e a compreensão da aprendizagem. A forma como os recursos são apresentados é igualmente importante para os processos de ensino e aprendizagem, dado que são o mais individualizados possível, atendendo aos vários estilos de aprendizagem. A aprendizagem de máquina contempla

também o desenvolvimento intelectual do estudante, pode prever o seu desempenho, com recurso a um processo projetado, onde se seleciona recursos proeminentes, como o estilo de aprendizagem, o nível atual de desempenho, a linha de base da aprendizagem, as notas e pontuações dos testes, desenvolvendo o modelo de formação e procedendo-se a recomendações educacionais.

Uma técnica amplamente utilizada em educação é a demonstração. Esta é utilizada para acelerar e reduzir os requisitos de exploração na aprendizagem por reforço. De acordo com a hipótese do "andaime", os estudantes estarão mais propensos a aplicar independentemente os seus conhecimentos recém-adquiridos se receberem apoio durante a aprendizagem. As teorias educacionais utilizam o "andaime" como metodologia. Este processo implica o desenvolvimento de uma estrutura e a disponibilização de um suporte estruturado para incrementar entendimentos, habilidades e atitudes.

O docente demonstra ou modela como resolver um determinado problema, dando um passo atrás e facultando a assistência necessária. O "andaime" depende da estimativa dos professores quanto às habilidades ZDP do estudante e a sua previsão de desempenho "após o andaime".

Uma combinação de estratégias de ensino, "andaimes", inteligência artificial, aprendizagem de máquina e aprendizagem profunda fornecerá ao docente uma ferramenta poderosa para auxiliar os estudantes com dificuldades de aprendizagem, diminuir a retenção de estudantes e reduzir as taxas de abandono escolar.

Ao automatizar tarefas, analisar o desempenho dos estudantes e diminuir a lacuna educativa, a IA pode ajudar na gestão educativa do tempo docente. Os docentes podem, assim, ajustar os seus cursos, quase que de forma preventiva e de remediação, para abordar as lacunas de conhecimento mais comuns ou as áreas de

desafio, analisando as necessidades específicas de cada estudante e evitando deixar estudantes para trás.

A educação contempla dois importantes níveis: o macro e o micro. A descentralização e a diversificação, a internacionalização da educação e a tecnologia digital são aspetos da relação "educação-comunidade", no nível macro. No nível micro, a complexa relação "estudante-professor" é caraterizada por uma mistura de métodos tradicionais e não tradicionais, assentes em teorias de desenvolvimento (construtivismo e conectivismo), que são determinantes para o sucesso educativo.

As estruturas teóricas para a educação fornecem uma base para entender como os indivíduos aprendem e descrevem, analisam e preveem o processo de aprendizagem. Os princípios das teorias educacionais devem ser usados para otimizar os critérios na entrega da pedagogia combinada com a aprendizagem de máquina.

CONCLUSÕES

A educação sempre foi considerada complexa. Hoje, porém, atendendo aos inúmeros desafios que a comunidade educativa enfrenta, está repleta de adversidades, exigindo mais dedicação, investigação e investimento por parte de cada país, visando o desenvolvimento integral das sociedades futuras.

O investimento na qualidade da educação nos países em desenvolvimento é urgente e necessário para garantir a equidade educacional. A tecnologia representa uma parte primordial nesse processo. Todas as crianças, em todo o mundo, devem ter direitos iguais e oportunidades de educação até ao seu pleno potencial.

A comunidade educacional global pode ajudar a transformar a vida de todas essas crianças nos países em desenvolvimento,

particularmente aquelas que têm dificuldades de aprendizagem ou necessidades especiais. A tecnologia e a inovação tecnológica constituem importantes recursos para a qualidade na educação e as instituições educativas têm vindo a investir nesses domínios, conforme tem sido evidenciado ao longo deste capítulo.

Num ano letivo atípico, como o de 2020/2021, a realização desta investigação foi desafiante, mas extremamente gratificante, atendendo a que a informação recolhida evidencia que o trabalho com indivíduos autistas, mesmo em contexto de permanente mudança, pode ser positivo.

O estudo evidenciou a clara importância de ambientes de gestão e aprendizagem *online* únicos, como a *Esybee.* O recurso à *Esybee* rentabilizaria o tempo e aumentaria a eficácia da gestão educativa e das aprendizagens dos estudantes, possibilitando uma maior articulação entre todos os agentes educativos da YE e os parceiros que acompanham cada um dos estudantes.

Os sistemas de gestão da YE não respondem às necessidades identificadas. O modo como as informações são disponibilizadas é extremamente subjetivo, quase que aleatório, o que não reflete o desempenho do estudante. O estudo realizado denota a carência de investimento na formação contínua dos tutores e restante comunidade educativa, assim como uma premente necessidade de aumento e fluidez da comunicação entre os agentes educativos, visando o sucesso e a qualidade educativa.

No entanto, entende-se que o sistema de gestão em vigor satisfaz as necessidades exigidas pelas autoridades de controlo de qualidade e das autoridades locais, dado que garante a continuidade do financiamento, necessária a sustentabilidade da instituição.

O recurso à *Esybee* nos próximos anos letivos ajudaria consideravelmente a superar diversas lacunas identificadas, apoiando o processo de diferenciação educativa, recorrendo a

intervenções com metodologias específicas de ensino e de aprendizagem, que contribuiriam para a qualidade da educação.

Proporcionando fluxos de trabalho inteligentes e facilitando um ambiente de trabalho colaborativo, a comunicação com os pais e a proteção e segurança de dados. Fortaleceria a relação e promoveria diálogos mais eficazes e produtivos entre a área educativa, residencial e as outras equipas de apoio ao estudante na YE e parceiros, visando a qualidade da educação.

É inegável o papel que a educação desempenha no desenvolvimento da sociedade, sendo transversal a qualquer área de desenvolvimento de qualquer país. A educação é prioritária para qualquer agenda, assim como o desenvolvimento das tecnologias educativas.

A melhoria da educação é uma preocupação para muitos países e acredita-se que a capacitação contínua de docentes em tecnologias educativas e nas pedagogias de educação inclusiva representam uma prioridade também manifestada pela Agenda 2030 das Nações Unidas, como recurso para alcançar uma Educação de Qualidade. Neste capítulo foi possível identificar importantes estratégias, instrumentos e medidas para apoiar neste complexo processo.

REFERÊNCIAS

AIRES, L. **Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional**. Lisboa: Universidade Aberta, 2015.

ALBER, R. "6 scaffolding strategies to use with your students". **Blog Edutopia** [24/01/2014]. Disponível em: <www.edutopia.org>. Acesso em: 28/08/2022.

CABAÇO, L.; BRÁS, H.; MOTTA, G. (coords.). **Relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. New York: UNESCO, 2017.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

GIL, C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2017.

HATTIE, J. **Visible Learning**: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Abingdon: Routledge, 2009.

LONGO, R. M. **Gestão da Qualidade**: Evolução Histórica, Conceitos Básicos e Aplicação na Educação. Brasília: IPEA, 1996.

MARQUES, A. S. **Integração Normativa na Gestão da Qualidade** (Dissertação de Mestrado em Gestão de Ciência, Tecnologia e Inovação). Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005.

PIFF, P. K. *et al*. "Higher social class predicts increased unethical behavior". **Proceedings of the National Academy of Sciences**, vol. 109, n. 11, 2013.

ROGERS-SHAW, C.; CARR-CHELLMAN, D. J.; CHOI, J. Universal Design for Learning: Guidelines for Accessible Online Instruction. **SAGE Publications Journal of Adult Learning**, vol. 29, n. 1, 2018.

SWARTZ, P. H. *et al.* (2018) "Inclusion of Students with Disabilities in Postsecondary Education". **Research Gate** [2018]. Disponível em: <www.researchgate.net>. Acesso em: 23/08/2022.

SWARTZ, S. L., GERAGHTY-JENKINSON, C. A., & FRANKLIN-GUY, S. **Response to Intervention (RtI)**: Implementation and Legal Issues. Dayton: Education Law Association, 2011.

SWELLER, J. "Instructional Design". *In*: SHACKELFORD, T. K.; WEEKES-SHACKELFORD, V. A. (eds.). **Encyclopedia of Evolutionary Psychological Science**. New York: Springer, 2021.

VYGOTSKY, L. **Mind in Society**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

YIN, R. **Estudo de Caso**: planeamento e métodos. Porto Alegre: Editora Bookman, 2001.

CAPÍTULO 5

As Escolas de Samba e a Educação Não Formal em Ação: A Representação Fotográfica por Meio dos Casais de Mestre-Sala e Porta-Bandeira

AS ESCOLAS DE SAMBA E A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL EM AÇÃO: A REPRESENTAÇÃO FOTOGRÁFICA POR MEIO DOS CASAIS DE MESTRE-SALA E PORTA-BANDEIRA

Marcelo O'Reilly de Miranda

Hercules Guimarães Honorato

> [...] cada qual brinca como pode, pois o carnaval é de todos [...] essa talvez seja a única festa nacional sem dono (DAMATTA, 1997, p.119).

Dizem que "no Brasil tudo acaba em samba", que "o ano por aqui só começa após o carnaval". O carnaval, sem dúvidas, é a nossa maior festa popular, com o reinado momesco desde a Sexta-Feira até a Quarta-Feira de Cinzas. O carnaval carioca é uma festa e uma competição que mexe com as paixões e emoções de todos que admiram ou acompanham os desfiles das escolas de samba, seu ponto de maior relevância. Os desfiles contam histórias e temas, algumas vezes desconhecidos do público e com isto tendem a aumentar o cabedal cultural daqueles que assistem e gostam.

A epígrafe introdutória deste artigo, do antropólogo e professor Roberto DaMatta, apresenta-nos que a nossa maior festa popular não tem um dono em si, que todos podem brincar e se divertir. O sutil equilíbrio ente o caos e a ordem, a seriedade e o humor fazem com que, no caso dos desfiles das agremiações carnavalescas, fascinem a todos. Por vezes, algumas delas chegam totalmente desacreditadas, mas ao iniciarem sua apresentação algo

mágico ocorre e acabam realizando um desfile inesquecível, e exemplos não faltam na historiografia carnavalesca.

Durante este quase um século de competição, as escolas de samba do Rio de Janeiro tornaram famosos alguns mestres-salas e porta-bandeiras (MSPB), como exemplos: Delegado, Wilma Nascimento, Neide, Sérgio Jamelão, Carlinhos Brilhante, Soninha, Élcio PV, Dóris, Juju Maravilha entre tantos outros.

Apesar desta importância, na década de 1980, por dois anos, o quesito deixou de existir no julgamento dos desfiles. Com isto, observou-se que, apesar dos esforços de algumas agremiações, não havia uma escola de formação de MSPB que não estivesse vinculada a uma escola de samba. Este fato impossibilitava a formação de casais para outras agremiações, especialmente para as de menores investimentos.

Esta constatação permitiu que alguns profissionais do carnaval criassem projetos de formação de casais de MSPB e de Porta Estandarte. Os dois mais antigos são a Escola "Mestre Dionísio", foco do nosso estudo, e o "Madureira, Toca, Canta, Dança e Representa". Hoje existem projetos semelhantes em várias cidades do Brasil.

O cenário deste estudo, portanto, foi a Escola "Mestre Dionísio", um projeto educativo e social, iniciado há mais de 32 anos na cidade do Rio de Janeiro por Manoel dos Anjos Dionísio. A instituição não tem uma sede própria para as aulas, mas conseguiu um espaço reservado no Sambódromo aos sábados para que as aulas aconteçam. Em estudo sobre a biografia de Mestre Dionísio, Renata de Sá Gonçalves (2013), apresenta, em suas considerações finais, que o sucesso dessa instituição, segundo o próprio Dionísio, está em:

> [...] ser competente, saber circular entre escolas, saber ser profissional e também manter valores como a

> honra que, na sua ótica, tornam *uma pessoa capaz e preparada para empunhar a bandeira de uma escola* (GONÇALVES, 2013, p. 110, destaque nosso).

Os autores deste estudo são mestres reconhecidos, um no campo da educação e o outro no carnaval carioca. Ao juntarmos os nossos conhecimentos sobre a educação não formal e a formação de MSPB, foi por intermédio da reconhecida magia que nos moveu a estudar e preservar a memória das escolas de samba, tratando de fazer uma ponte sinérgica em um ambiente que complementa a educação da sala de aula com o que é lúdico, na instrução não formal, onde verificaremos também a construção de conhecimento e a formação para a cidadania.

Figura 1 – Escudos representativos das escolas de MSPB no Rio de Janeiro



Fonte: Elaboração própria.

O objetivo deste estudo é apresentar os processos sociais coletivos e participativos de aprendizagens desenvolvidas, por

intermédio da educação não formal, para a formação de MSPB, tendo como fio condutor as fotografias tiradas, desde 2000, desses representantes símbolos de uma entidade carnavalesca. Importante destacar que um dos autores já conquistou diversos prêmios, reconhecidos no ambiente do carnaval, como o prêmio "Plumas & Paetês Cultural", de 2022, por todo o trabalho realizado na preservação e divulgação da cultura carnavalesca, motivação a mais para destacar a relevância do tema ora apresentado.

A seguinte questão de estudo foi por nós apresentada: em que medida uma educação não formal, ambientada em uma escola de MSPB, é também importante no processo de aprendizagem social e na formação e construção da cidadania?

METODOLOGIA

A abrangência desta pesquisa é qualitativa e a metodologia é exploratória, pois envolveu um levantamento bibliográfico e documental, sendo essa primeira etapa de uma investigação mais ampla; e também descritiva, que visou identificar um fenômeno que existe, a educação na formação da(o) cidadã(o) via espaços socioculturais, representados visualmente pelas fotografias e no instrumento de coleta de dados.

Os sujeitos deste estudo foram duas professoras da Escola "Mestre Dionísio". Uma delas já havia sido aluna da escola e, posteriormente, tornou-se instrutora e a outra é instrutora desde a criação da escola. Ambas são ex-porta-bandeiras em momentos distintos do carnaval. Com isto conseguimos observar um amplo espectro da evolução do ensino e maneira de dançar dos casais.

A complementação metodológica adveio com a seleção de fotografias do acervo de um dos autores, que desde 2005 participa

do ambiente carnavalesco. Segundo Souza (2021, p. 16), a fotografia pode ser um significativo "[...] elo na construção de entendimentos ou memórias, tais como: costumes, celebrações, músicas, arquitetura, vestuários, arte etc., advindos de investigação e análise com demais conjuntos do patrimônio documental", ou seja, uma importante fonte documental e histórica.

A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E AS ESCOLAS DE MSPB

O Carnaval foi trazido pelos portugueses, imigrantes das ilhas da Madeira, Açores e Cabo Verde, para o Brasil, em 1723, com o nome de *Entrudo* (COSTA, 2001), palavra que significa *início*, *abertura*, *começo* da Quaresma, e era uma forma grosseira e primitiva de brincar o Carnaval, sem música nem dança, apenas uma brincadeira."

Como elemento principal do festejo, destacavam-se os limões-de-cheiro - pequenos objetos com a forma e o tamanho de uma laranja, feitos de cera fina, com água suja e outras"[1]. Esse autor ainda registra que "o Imperador D. Pedro I apreciava o entrudo, tendo até passado para o seu filho o entusiasmo pela condenável brincadeira" (COSTA, 2001, p. 14).

As Escolas de Samba possuem fortes laços da herança da cultura negra africana e possuem uma forte tradição na transmissão dos saberes pelos mais velhos (Griôs) de forma oral.

Transmitir os conhecimentos tão impregnados de tradições e saberes é um grande desafio. Estes conhecimentos, comportamentais e artísticos, necessitam ser preservados e divulgados para que não se percam ou sejam alterados, degradando a beleza e a grandiosidade

[1] Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira. Disponível em: <http://www.dicionariompb.com.br/entrudo>. Acesso em: 10/05/2022.

já conquistadas. Por isso mesmo é muito raro obtermos estes conhecimentos de maneira formal. O que é ratificado por Gordo (2015, p. 2), ao reconhecer a existência de saberes e práticas educativas "[...] que são construídos e circulam em uma escola de samba, sendo muitas vezes ignorados e negados".

Segundo Maria Glória Gohn (2014), pesquisadora reconhecida no tema em estudo, "Um dos grandes desafios da educação não formal tem sido definí-la, caracterizando-a pelo que ela é" (GOHN, p. 39). Ela seria, portanto, aquela em que se aprende "no mundo da vida", por intermédio de processos de "compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas" (p. 40).

A autora ainda a conceitua como sendo "[...] um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade" (GOHN, 2014, p. 40).

A educação não formal, conforme argumenta ainda Gohn (2006), caminha por um processo com diversas dimensões, a saber e em especial: a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários e a educação desenvolvida na mídia e pela mídia. A educação não formal é um processo sociopolítico, além de cultural e pedagógico, que transita também pela formação da cidadania, em complemento a educação curricular e da sala de aula.

Duas questões aparecem nesse momento: quem é o educador? E onde se educa? Gohn (2006), assevera ainda que na educação formal, a da sala de aula, é sem dúvidas o professor o seu educador, porém na não formal é o *outro*, ou seja, aquele com quem a interação é realizada, entre aquele que quer aprender com aquele que detém o conhecimento.

O ambiente onde acontece a interação é de fácil compreensão na formalidade de uma escola, que são instituições regulamentadas por lei, mas no caso da educação não formal os reconhecidos pela comunidade como espaços educativos informais, fora das escolas, onde deve existir processos interativos intencionais.

Ao tratarmos de conduzir este estudo por intermédio do casal de MSPB, destacamos que a sua dança difere dos demais integrantes das escolas de samba. O(s) casal(is) são os únicos que não devem sambar. Sua dança desenvolve-se ao ritmo de samba, sua origem remonta o período colonial onde escravos, ironizando o minueto dançado nas festas dos seus senhores, dançavam nas senzalas ao som dos tambores e atabaques, num misto de galhofa e admiração aos barões e baronesas.

As festas religiosas e populares deram origem aos blocos, cordões e ranchos. Estes acabaram amalgamando os fundamentos que irão originar as atuais escolas de samba. Nestas festas sempre havia um estandarte com a figura de um santo homenageado. Este estandarte acabava sendo herdado pelos blocos e ranchos e assim tornava-se a representação da própria entidade.

No início dos cordões e blocos o estandarte era carregado por homens. Com o surgimento dos ranchos carnavalescos, o estandarte foi aos poucos sendo substituído pela bandeira. A porta estandarte era escoltada pela baliza, que nas escolas de samba passou a ser chamado de mestre-sala.

Um registro histórico é que já tivemos uma baliza do sexo feminino, Maria Adamastor que foi baliza num dos ranchos cariocas e tivemos uma porta-estandarte do sexo masculino, Ubaldo. Nas escolas de samba os estandartes foram substituídos definitivamente pela bandeira.

Atualmente, a dança é um nobre cortejo do mestre-sala à porta-bandeira e ao mesmo tempo guarda toda a tradição da proteção

da porta-bandeira e do pavilhão, através de movimentos e acrobacias imprevistas dos capoeiristas negros. Durante sua dança o casal deve olhar-se o tempo todo. O mestre-sala deve passar em sua dança uma tentativa de conquista. Já a porta-bandeira deve fazer "charme" tornando sua conquista difícil, ora fazendo-se de durona ora cedendo aos encantos do seu par.

As aulas nestes projetos de formação são realizadas normalmente nos finais de semana e nos dias úteis após o horário comercial (noite), de maneira a permitir que tanto os alunos quanto os instrutores que, em sua grande maioria, possuem uma profissão que não a do mundo do carnaval, possam transmitir e receber conhecimentos e experiências sem prejuízos profissionais.

Em sua maioria os instrutores são (ou foram) defensores do quesito com uma boa experiência. Além destes há profissionais de educação física e bailarinos. Há, ainda, uma preocupação com a formação acadêmica dos alunos e, por isto, os projetos contam com orientadores psicopedagógicos, função exercida por profissionais capacitados para tal.

Faz-se necessário, ainda, destacarmos que no ambiente de uma escola de samba transitam diversas pessoas, "[...] muitos corpos se entrecruzando em seu cotidiano e, que por uma vasta rede de socialização se conectam (re) produzindo saberes e conhecimentos que são essenciais para a construção social, relacional e cognitiva do ser humano" (GORDO, 2015, p. 6).

Milton Cunha, conhecido carnavalesco, cenógrafo e comentarista de carnaval, que junto com outros pesquisadores, escreveu um artigo intitulado: "Porta-Bandeira no terceiro milênio: rodopios do imaginário", deixa claro que ela é um modelo para as demais integrantes da agremiação, representando o

> [...] signo da dignidade da mulher sambista e imagem de opulência e deslumbre, ocupa uma posição-sujeito histórica centenária, com sua responsabilidade pelo pavilhão, suas evoluções técnicas, suas atualizações de significação, com seus enquadramentos em regulamento de julgamento oficial (CUNHA JUNIOR *et al*., 2020, p. 257).

A importância da transmissão desses conhecimentos para as novas gerações de MSPB é ressaltado por esse autor em sua conclusão, ao afirmar "Que elas sigam, sendo as guardiãs da bandeira da memória, para que a essência dos ritos e tradições não caiam no rio do esquecimento, com o passar do tempo!" (CUNHA JUNIOR *et al.*, 2020, p. 289).

Somamos ainda a experiência, de mais de 17 anos vivenciando o ambiente das agremiações carnavalescas, de um dos autores deste estudo quando argumenta que nas escolas formais não há uma preocupação na transmissão destes saberes, quer curricular ou não, o que acaba abrindo espaço para os projetos de formação de MSPB, como o que será apresentado a seguir.

ANÁLISES E DISCUSSÕES

A escolha do casal de MSPB teve como escopo traduzir o símbolo máximo das escolas de samba, pois tem sobre sua reponsabilidade a de representar os demais participantes da agremiação, repleta de rituais e tradições.

Assim, por intermédio de um questionário com três perguntas abertas para os sujeitos deste estudo, professoras da Escola "Mestre Dionísio", cujas respostas foram analisadas por "quesito" e construindo uma costura textual com as respectivas falas, onde

fizemos nossas "evoluções", evitando "buracos" entre a educação não formal e a formação de um par harmonioso de MSPB. As fotografias, apenas algumas e significativas ao objeto deste estudo, estão dispostas após a análise das respostas ao instrumento de coleta.

Qual foi a sua motivação em ser professora de MSPB? Por que você quis ensinar?

Os instrutores sempre são motivados a preservar a tradição da dança do casal, ensinar aos futuros condutores e defensores do pavilhão das agremiações todos os fundamentos e tradições desta dança. Esta preservação envolve muitos ensinamentos que vão desde a dança em si como o comportamento social e até forma de como se vestir. A maior motivação dos instrutores, expostas em ambas as respostas, é a possibilidade de manter preservada as tradições da dança e evitar a contaminação do quesito por coreografias e danças que não possuem correlação com as das escolas de samba, como passos de balé clássico e danças modernas.

No mundo do samba, assevera uma das respondentes, o casal é visto como "a Escola" e qualquer deslize em suas atitudes, em seus trajes etc. repercute negativamente tanto para o casal quanto para a escola. As regras de comportamento social são muito observadas e o sambista é muito conservador e atento a estes aspectos e tradições, por exemplo, um mestre-sala quando representando a escola jamais será visto trajando bermudas ou tênis. Por isso tudo, tem que ser ensinado desde crianças, jovens e adultos que desejam ser MSPB.

Quais as suas expectativas em relação aos seus alunos?

A expectativa é que os alunos tenham a mesma emoção dos instrutores ao poder se apresentar nos desfiles e saibam que o samba

pode proporcionar boas oportunidades. Representa uma possibilidade de ascensão social e até mesmo de conhecer outros países levando sua arte e conhecimento.

Um ponto citado foi em relação ao julgamento dos desfiles, pois existem mais de um casal de mestre-sala e porta-bandeira, tendo sido designados como primeiro casal, segundo casal e terceiro casal, podendo até mesmo existir o casal mirim (menores de idade). Porém, a avaliação final somente será para a apresentação do primeiro casal.

Os demais se apresentam para o julgador meramente como forma de respeito e consideração. Estes outros casais, ou um membro do casal, podem assumir o posto de primeiro casal no caso deste ter algum problema durante o desfile. Assim, todos têm que estar bem-preparados e ensaiados para o desfile principal.

Qual o seu maior desafio como professora?

Fazer com que os alunos consigam ter a perspectiva de que o samba é a mais importante manifestação cultural e deve ser preservado e protegido. A substituição dos fundamentos das danças do casal por elementos de balé clássico e de outras danças alheias e não pertencentes as da tradição dos casais. Em suma e uníssona, as professoras concordam que transmitir os conhecimentos tão impregnados de tradições e saberes é o maior dos desafios.

OS REGISTROS FOTOGRÁFICOS E SUA IMPORTÂNCIA

Pela passarela da metodologia, as nossas evoluções acadêmicas foram desfiladas pelos registros fotográficos das aulas e dos desfiles, que servem como suporte para o maior aprendizado,

pois permitem a correção de posturas e posicionamentos corporais, fazendo com que os instrutores e alunos possam aperfeiçoar suas performances no julgamento.

Apresentamos, portanto, por meio de fotografias, a evolução de uma porta-bandeira por mais de 20 anos, desde que era apenas uma criança, aluna de um dos projetos, e sua trajetória profissional como porta-bandeira principal e, posteriormente, como instrutora de novos alunos desse mesmo projeto de aprendizado da arte de se tornar MSPB.

No jargão do mundo da dança as fotos permitem que sejam "limpas" as coreografias e dado mais fluidez nas apresentações proporcionando um cada vez maior entrosamento entre a tradição e a modernidade. A seguir, algumas das fotografias que representam, em grande medida, o que foi exposto nesta pesquisa. Importante destacar, que devido a restrição estabelecida nas normas de submissão do artigo, estão poucas fotos em relação ao acervo fotográfico de um dos autores.

Figura 2 - Ambiente da Escola "Mestre Dionísio"





Fonte: Elaboração própria.

À esquerda um dos registros (figura 1.1) dos instrutores da Escola "Mestre Dionísio". Dentre estes destacamos o Mestre Delegado (Égio Laurindo) que foi por vários anos o defensor do quesito de mestre-sala pela "Estação Primeira de Mangueira".

Delegado acompanha de perto o aprendizado dos alunos no bailado e riscado da dança, quanto por vezes, como podemos observar na foto à direita (figura 1.2) bailava com as alunas para transmitir detalhes da dança característica da futura porta-bandeira.

Acompanhar os primeiros passos dos alunos e poder acompanhar a sua trajetória profissional e às vezes até a familiar. As fotos 3 e 4 mostram uma das alunas, à da esquerda em seus primeiros passos em 2003, e à da direita em 2020 defendendo como primeira porta-bandeira da "Acadêmicos de Santa Cruz".

Importante fato a destacar foi que em 2020 a filha desta porta-bandeira fez sua estréia na Escola de Samba Mirim "Filhos da Águia".

Figura 3 - Fotos do início em 2003 ao desfile na Sapucaí em 2020





Fonte: Elaboração própria.

As escolas também recebem alunos com necessidades especiais e as aulas ajudam muito no desenvolvimento psicossocial destas e ajudam a integrá-los na sociedade, como mostrado na figura 4 a seguir com Mestre Dionísio.

Figura 4 - Uma porta-bandeira especial de amor ao carnaval



Fonte: Elaboração própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Escolas de Samba são inegavelmente a manifestação cultural brasileira mais conhecida no mundo. A grande maioria das pessoas conhece apenas uma pequena parcela das atividades delas,

os seus desfiles no período carnavalesco. Os desfiles são uma competição entre essas agremiações e, em 2022, completamos 90 anos da oficialização desse concurso.

A disputa do campeonato é dividida em vários quesitos e, sem a menor sombra de dúvida, o quesito que mais pesa individualmente nos seus defensores, integrantes e torcedores é o julgamento do casal MSPB.

A preocupação em transmitir, além dos conhecimentos físicos e artísticos do quesito a ser avaliado no desfile, o conceito de cidadania é uma constante, pois os casais têm a responsabilidade de serem verdadeiros embaixadores e representantes daquela escola de samba em qualquer ambiente onde estejam.

A maior motivação dos instrutores envolvidos está na possibilidade de manter preservadas as tradições da dança e evitar a degradação do quesito por coreografias que não possuem correlação com as das escolas de samba como, por exemplo, passos de balé clássico e danças modernas.

A educação não formal é também importante no processo de construção da cidadania das pessoas, em qualquer nível social ou de escolaridade, como mostrado neste estudo, em um dos eventos mais importante do Brasil, o carnaval, representado, em síntese, no casal de Mestre-sala e Porta-bandeira. O que, ao final, responde à questão de estudo.

Apresentamos, por meio de fotografias, a evolução de um porta bandeira por mais de 20 anos, desde que era apenas uma criança, aluna de um dos projetos e sua trajetória profissional como porta bandeira principal e, posteriormente, como instrutora de novos alunos desse mesmo projeto de aprendizado da arte de se tornar MSPB.

REFERÊNCIAS

COSTA, H. **100 anos de carnaval no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora Irmãos Vitale, 2001.

CUNHA JUNIOR, M. R. *et al*. "Porta-bandeira no terceiro milênio: rodopios do imaginário". **Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**, vol. 5, 2020.

DAMATTA, R. **Carnavais, Malandros e Heróis**: para uma sociologia do dilema brasileira. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1997.

GOHN, M. G. "Educação Não Formal, aprendizagens e saberes em processos participativos". **Investigar em Educação**, n. 1, 2014.

GOHN, M. G. "Educação não-formal na pedagogia social". **Anais do I Congresso Internacional de Pedagogia Social**. São Paulo: USP, 2006.

GONÇALVES, R. S. "Mestre Dionísio: biografia, aprendizado e patrimônio". **Revista de Antropologia Vivência**, n. 42, 2013.

GORDO, M. E. S. C. "A educação não-formal na escola de samba". **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis: UFSC, 2015.

SOUZA, V. A. S. **Patrimônio documental fotográfico**: um panorama dos acervos arquivísticos de Santa Catarina (Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação e do Conhecimento). Florianópolis: UFSC, 2021.

CAPÍTULO 6

Reflexões do Estudo
Literário a partir da Arte: A Recriação da Vida!

REFLEXÕES DO ESTUDO LITERÁRIO A PARTIR DA ARTE: A RECRIAÇÃO DA VIDA!

Carini de Fátima Ribeiro Hinnah

Denise da Costa Dias Scheffer

Muito se comenta sobre arte, porém, nem todas as pessoas conseguem se envolver com as várias manifestações artísticas existentes. Para alguns, a arte é a recriação da vida, é o belo e o feio, é a denúncia social, é a catarse; para outros, é nada, não tem sentido algum, não importa, não desenvolve sentimentos.

O fato, no entanto, é que todos somos capazes de emitir opinião, crítica ou não, demonstrando, ainda que de forma implícita, a importante relação entre o ser humano e seu poder de criação para o ensino e aprendizado literário da arte.

Não se pode supervalorizar este ou aquele tipo de habilidade. Alguns artistas encantam o público usando seu corpo na dança, na encenação, na representação cinematográfica.

Outros, usando especialmente as mãos, encantam da mesma forma; esse grupo pode ser representado pelos pintores, escultores, artesãos e escritores. Vale lembrar, também, aqueles de realizam seu "fazer artístico" de outras formas: usando os pés para pintar, a voz para cantar, tatuando ou pintando seus corpos.

A execução, enfim, de qualquer forma de arte pode ser considerada uma das mais bonitas atividades exercidas pelo homem. Toda a expressão artística deve ser valorizada e divulgada, a fim de angariar todo o mérito merecido.

O valor de qualquer obra, seja pintada ou escrita, varia de acordo com o olhar do analista crítico. Há, todavia, alguns elementos que perpassam essa análise, independendo do estilo de desenvolvimento utilizada no trabalho.

Objetivando esclarecer aspectos teóricos sobre o estudo da paródia, da intertextualidade, do dialogismo e carnavalização, este ensaio teoriza cada um dos itens e utiliza-os como base para facilitar o entendimento das análises dispostas à frente a pesquisa de natureza qualitativa, a partir do viés bibliográfico, ensejando as obras relacionadas à *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias e à *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci.

Em primeiro momento será teorizada a paródia e sua contextualização conceitual acerca do aprendizado no campo literário, suas modificações acerca do ensino e aprendizagem propostos no âmbito educacional, posteriormente, a intertextualidade da temática no viés crítico-reflexivo para a constituição do conhecimento exploratório dos alunos, pautado na comunicabilidade dos saberes.

Sucessivamente, tem-se a exposição do dialogismo de Bakhtin a partir da comunicação entre os sujeitos e seus aprendizados, aliados ao destaque da exploração de canções de cunho literário entrelaçadas ao conteúdo carnavalesco enquanto momento descontraído de criação musical parodiava, aliado ao tema festivo que percebe o momento descontraído de reunião coletiva.

Encerrando a discussão literária parodiana para o aprendizado da literatura, demostra-se o conteúdo de letras musicais a partir das obras dos autores, Gonçalves Dias e Leonardo da Vinci evidenciadas acerca do campo da paródia, por fim, será direcionado a análise empírica da obra de arte Monalisa, e suas contextualizações em prol da apropriação da paródia.

PARÓDIA

Paródia, em âmbito geral e empírico, é a utilização de um texto (música, teatro, crônica, conto, etc.) como base para uma reescrita, na maioria dos casos, hilária.

Vê-se bem o uso desta técnica entre os alunos de ensino fundamental e médio, que, orientados pelos professores, constroem textos estilizados sobre diversos assuntos. Geralmente estes alunos modificam letras de músicas e mantém apenas as melodias para as novas versões.

Ainda nas escolas, sabe-se que histórias clássicas como *Chapeuzinho vermelho, Romeu e Julieta, Rapunzel,* entre outras, são parodiadas, ou seja, os alunos reescrevem a história modificando o ambiente, o tipo de narrador, as ações das personagens, enfim, o enredo; mas preservam a essência da história, o que será o elo de ligação entre as duas: clássica e paródia.

Hutcheon (1989, p. 48) define paródia com esta frase: "A paródia é, na sua irônica transcontextualização e inversão, repetição com diferença. "

Pois bem, essa definição se aplica perfeitamente às condições de produção tanto dos alunos como de famosos parodiadores. Os textos, frutos da ação de parodiar, nada mais são que ideias repetidas de outros textos, porém, alteradas como forma de exposição de novas opiniões.

Por fim, sendo a paródia uma imitação, geralmente cômica e muitas vezes irônica de uma composição literária, vale dizer que o contexto social ao qual está inserido o parodiador servirá como sugestão para a adaptação da obra original e que, provavelmente, será de fácil notoriedade.

INTERTEXTUALIDADE

Antes de analisar teoricamente o termo “intertextualidade”, se pode imaginar que ele está diretamente ligado a relação existente entre muitos textos. Kristeva (1974, p. 64) confirma essa ideia quando afirma que “todo o texto é absorção e transformação de um outro texto. ”

Diante dessa confirmação se pode dizer que um texto é a continuação de outro; ou ainda, que um texto pode ser elaborado a partir das ideias de diversas produções textuais. Percebe-se um ar de diálogo entre os textos.

Para Nitrini (2000, p. 36), “a intertextualidade se insere numa teoria totalizante do texto, englobando suas relações com o sujeito, o inconsciente e a ideologia, numa perspectiva semiótica. ”

Isto revela que o autor de um intertexto trabalha em âmbito externo, quando focaliza o tópico em discussão, mas também em âmbito interno, quando, até involuntariamente, discorre a partir de suas vivências, de suas sensações sobre o assunto.

O “conhecimento de mundo” tanto do produtor como do receptor do texto é um fator que deve ser compartilhado e é o que, com certeza, fará com que ambos se entendam.

De acordo com Remédios (2005, p. 134) “no texto literário, a noção de intertextualidade conduz à idéia de intersecção de textos e discursos, instituintes e instituidores de formações discursivas e suas respectivas condições de produção. ”

Assim dizendo, a intertextualidade permite a emersão das vozes de outros textos, os quais são utilizados como referência na produção literária intertextual.

DIALOGISMO

Dialogismo é o que o pensador russo Mikhail Bakhtin define como o processo de interação entre textos que ocorre através de muitas vozes; o texto, seja na escrita ou na leitura é entendido como correlacionado a outros discursos iguais ou similares. Costa (2002, p. 176), discorre sobre a proposta teórica de Bakhtin:

> Mikhail Bakhtin propôs uma teoria sociológica da linguagem centrada na comunicação pelo diálogo. Para ele, a verdadeira substância da língua não é nem o sistema abstrato de formas lingüísticas, nem a enunciação monológica isolada, mas o fenômeno social da interação verbal realizado pela enunciação (ato de fala) entre diferentes consciências; o diálogo constitui-se em uma das formas mais importantes da interação verbal escrita ou falada.

Vê-se, a partir da citação, a importância da teoria dialógica para a análise da discussão interna nos textos verbais ou não. Não se pode dizer que uma produção escrita, iconográfica ou falada desvela apenas um assunto ou modo de pensar.

Na verdade, são muitas dizeres em um espaço, ou seja, há um verdadeiro diálogo sobre diferentes temas em um mesmo escrito, seja verbal ou oral.

O sentido dado a diálogo por Bakhtin deve ser perfeitamente entendido, já que este não consiste apenas na troca de informações verbais. Faraco (1996, p. 124), conceitua diálogo a partir da visão bakhtiniana:

> Observe-se que *diálogo* não é entendido apenas no seu sentido formal mais tradicional. É importante fazer essa ressalva, porque muitas vezes alguns leitores se confundem nesse ponto ou pelo fato de tomarem *diálogo* em seu sentido formal; ou por entenderem *diálogo* num sentido apenas axiologicamente orientado de estratégia de resolução de conflitos. [...]. Deve-se entendê-lo, portanto, como o encontro, em todas as instâncias da linguagem – inclusive na bivocalidade do enunciado individual ou na dinâmica do discurso interior –, de vozes, isto é, de manifestações discursivas sempre relacionadas a um tipo de atividade humana e sempre axiologicamente orientadas, que se questionam, duelam entre si e assim por diante.

O dialogismo, portanto, permite ao leitor inserir-se no texto como integrante do diálogo, já que este traz, para sua leitura, seu "conhecimento de mundo", suas vivências. A bagagem cultural do receptor definirá até que ponto ele será capaz de dialogar com as muitas vozes do texto.

CARNAVALIZAÇÃO

Na visão popular, o carnaval é uma festa anual que abre espaço para todos os tipos de manifestações artísticas, já que os festeiros se vestem com variados motivos de fantasias. Cada um representa sua maneira de ser e agir, sem preocupar-se com os olhares alheios.

Para Bakhtin (1970, p. 169), no entanto, o Carnaval não é um fenômeno boêmio e banal. "É um espetáculo sem palco e sem separação entre atores e espectadores, derruba todas as barreiras: sociais, de idade, de sexo. " Entende-se, a partir da citação, que o

carnaval é um texto de muitas vozes; espaço onde diferentes discursos se fundem, provando que a intertextualidade é algo contínuo.

Na literatura, a carnavalização é uma linguagem criada a partir de formas concreto-sensoriais simbólicas, ou seja, a partir da relação entre sons, ritmos, imagens, palavras selecionadas e combinadas para desenvolver no receptor determinadas sensações. Algumas produções literárias utilizam determinadas figuras de linguagem para produzir o efeito da carnavalização esperado.

Análise da *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias e suas paródias

Canção do Exílio (Gonçalves Dias, 1843)

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar – sozinho, à noite –
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem quinda aviste as palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Gonçalves Dias nasceu em Caxias, no Maranhão, em 1823. Era filho de um comerciante português e de cafuza. Essa origem mestiça foi causa da grande frustração de sua vida: a família da jovem Ana Amélia não aceitou seu pedido de casamento e, aparentemente, o poeta nunca se recuperou dessa recusa. Seus principais problemas amorosos têm origem nesse episódio.

Estudou em Coimbra, onde produziu os poemas de seu primeiro livro, publicado em 1846. O sucesso foi imediato, e Gonçalves Dias gozou em vida a fama de maior poeta brasileiro. A tuberculose levou-o à Europa, em busca de cura. Desenganado, voltou ao Brasil, em 1864, mas morreu no naufrágio do navio Ville de Boulogne, já na Costa do Maranhão. O poema de Gonçalves Dias, Canção do Exílio marca a obra do autor como um dos mais conhecidos poemas da língua portuguesa no Brasil. Foi escrito em 1843 em Coimbra.

É o nosso mais conhecido, mais parafraseado e parodiado poema romântico. Nele transparece a idealização da pátria através da natureza, flora/ fauna (palmeiras/ sabiá) com uma simplicidade, pois o texto não apresenta nenhum adjetivo nos vinte e quatro que o compõem.

O poeta cria rimas até com palavras monossílabas: lá e cá, e com um ritmo, uma melodia, que de poema passou a ser considerado uma espécie de hino. Hino à nacionalidade, à natureza, à nostalgia que sente quando está longe de sua terra natal: uma terra que o obriga a partir em busca de conhecimento, mas que também obriga-o a voltar, pela beleza natural que a distingue de todas as outras.

A saudade da terra, tema da canção, além de romântica é predominantemente nacional no sentido em que expressa uma das maiores e menos resolvidas contradições: de um lado, a necessidade de sair para conhecer a "civilização", de outro, a necessidade de retornar, para não perder as raízes, a consciência de que se tem um chão.

Curiosamente, o verso mais conhecido dessa canção é ecologicamente falso, pois o sabiá, que tem por habitat a palmeira (sabiapioca) não canta. Vale ressaltar que os românticos não tinham compromisso com a verdade, mas com a imaginação e com a fantasia. Dois versos do poema estão citados no Hino Nacional Brasileiro "Nossos bosques têm mais vida/ nossa vida mais amores".

O estudo desse texto leva a identificar algumas características do Romantismo, que são: o predomínio da fantasia, da imaginação, a subjetividade, temas nacionais, expressão de valores relativos, liberdade criadora, valorização da arte popular, identificação entre o poeta e a natureza, o predomínio da originalidade, onde o artista é criador e dotado de sensibilidade especial.

O poeta Dias trata a pátria de modo subjetivo, ele não fala dos problemas políticos vividos no país naquele momento, poucos

anos depois da independência, não fala da escravidão nem de outros problemas sociais. Ele tende a idealizar vários temas, motivado pela fantasia e imaginação.

A partir da liberdade na literatura romântica o poeta escreveu a poesia, usando da criação original, escreveu emocionalmente sobre as emoções. Emoções que ora se identificam ora se distanciam dos ideais burgueses, mas que mantêm uma postura radicalmente anti-burguesa no sentido que chocam com o ser "racionalismo".

A reiteração sonora da palavra sabiá forma uma espécie de gorjeio no interior do próprio poema: é o canto do pássaro se confundindo com o canto do homem. Assim como canto monótono e triste, igualmente o canto do homem é uma nostálgica canção de saudade da pátria.

O poema serviu também de inspiração para a peça teatral "Canção do Exílio", do dramaturgo porto-alegrense P. R. Berton, a qual mostra os efeitos da queda do muro de Berlim (1989) na vida de um grupo de jovens socialistas brasileiros e alemães exilados na capital alemã, dentre as personagens, há um brasilianista alemão que estuda o Romantismo Brasileiro e, mais precisamente, a obra de Gonçalves Dias. A data de 03 de agosto de 2007 marca a estreia do texto nos palcos, no teatro de Arena de Porto Alegre.

Embora a posteridade haja valorizado Gonçalves Dias sobretudo por sua brasilidade e pelos temas indianistas, nele encontrou muito mais. Em seu modo de ver e defender a natureza, por exemplo, há claros indícios que antecipam a preocupação ecológica.

A seleção vocabular, os ritmos e as sonoridades ao gosto da sensibilidade brasileira, a idealização da natureza a da pátria fazem da Canção do Exílio, o primeiro canto autenticamente brasileiro, o melhor exemplo em poesia de construção de uma identidade nacional.

Canto do regresso à pátria (Oswald de Andrade)

Minha terra tem palmares
Onde gorjeia o mar
Os passarinhos daqui
Não cantam como os de lá

Minha terra tem mais rosas
E quase que mais amores
Minha terra tem mais ouro
Minha terra tem mais terra

Ouro terra amor e rosas
Eu quero tudo de lá
Não permita Deus que eu morra
Sem que volte para lá

Não permita Deus que eu morra
Sem que volte pra São Paulo
Sem que veja a Rua 15
E o progresso de São Paulo

É a primeira paródia modernista da Canção do Exílio de Gonçalves Dias, poeta romântico. Hino à nacionalidade, poema original apresenta uma visão idealizadora da pátria.

Em sua paródia, Oswald de Andrade troca palmeiras por palmares, mostrando, assim, o nacionalismo crítico dos modernistas: minha terra tem opressão, escravidão, dominação e também as lutas

pela libertação. Palmares é o nome do mais famoso quilombo para onde fugiam os escravos. Há, também uma referência clara ao ouro, ao progresso de São Paulo, símbolo do desenvolvimento econômico do país, que se opõe à valorização da natureza presente no poema de Gonçalves Dias.

Ao dizer que os passarinhos daqui isto é, do estrangeiro, não cantam como os de lá - os do Brasil - Oswald relativiza o juízo de valor, a ideia da superioridade de nossa fauna e de nossa flora em relação à Europa, afirmando a diferença em oposição ao que se encontra em Gonçalves Dias.

O verso "E quase que mais amores" acentua a relativização do patriotismo romântico a que nos referimos e, finalmente, a ausência de pontuação, especialmente em "Ouro terra amor e rosas", acaba de configurar a modernidade da Canção de Regresso à Pátria: poema paródico que, aparentemente imitando o texto a partir do qual foi escrito, o que faz, na verdade, é inverter os seus sentidos através da sátira.

Canção do exílio (Murilo Mendes, 1959)

Minha terra tem macieiras da Califórnia
onde cantam gaturamos de Veneza.
Os poetas da minha terra
são pretos que vivem em torres de ametista,
os sargentos do exército são monistas, cubistas,
os filósofos são polacos vendendo a prestações.

A gente não pode dormir
com os oradores e os pernilongos.
Os sururus em família têm por testemunha a Gioconda.

Eu morro sufocado
em terra estrangeira
Nossas flores são mais bonitas
nossas frutas mais gostosas
mas custam cem mil réis a dúzia.

Ai quem me dera chupar uma carambola de verdade
e ouvir um sabiá com certidão de idade!

Murilo Mendes também converteu a Canção do Exílio de Gonçalves Dias em paródia, no entanto, não abandona o tema da saudade e exílio. Porém ele fala de um exílio diferente, dum "exílio na própria terra" e da saudade das coisas naturais do Brasil. Mendes substitui as palmeiras por macieiras e os sabiás por gaturamos, ele satiriza a colonização cultural, a europeização da terra e os costumes.

Nos primeiros versos pode-se observar a macieira como símbolo da invasão cultural norte-americana e os gaturamos, pássaros multicoloridos, em vez de sabiás. No terceiro e quartos versos, Murilo refere-se à poesia simbolista: o distanciamento entre esse poeta e a realidade brasileira.

O poeta aproxima diferentes palavras e junta afirmações que aparentemente não dão sentido, e, no entanto, provocam um efeito de estranhamento (do sexto até o nono verso). Os pernilongos não foram postos no poema por acaso, o poeta faz ver que é incomodado tanto pelos pernilongos como por todos os citados nos seus versos.

No décimo verso, o poeta acrescenta a Gioconda, a pintura de Da Vinci dependurada na parede, que testemunha as desavenças da família. O exílio de Murilo é simbólico, ele quer mostrar a opressão que sofre pela invasão cultural estrangeira (terceira

estrofe). Sufocado na própria terra, afirma que as flores e frutas nacionais são mais bonitas e gostosas, porém, custam mil réis a dúzia. Os versos finais explicitam saudades das coisas genuinamente nacionais: a fruta carambola e a vê sabiá. Nova canção do exílio (Carlos Drummond de Andrade, 2001),

A Josué Montello
Um sabiá
na palmeira, longe.
Estas aves cantam
um outro canto.

O céu cintila
sobre flores úmidas.
Vozes na mata,
e o maior amor.

Só, na noite,
seria feliz:
um sabiá,
na palmeira longe.

Onde é tudo belo
e fantástico,
só, na noite
seria feliz.
(um sabiá,

na palmeira, longe.)

Ainda um grito de vida e
voltar
para onde é tudo belo
e fantástico:
a palmeira, o sabiá,
o longe.

O poema de Andrade, um dos mais conhecidos do livro A rosa do povo, de 1945, é uma releitura da Canção do Exílio, de Gonçalves Dias. Em Nova canção do exílio, não se encontra o tom humorístico que caracterizava as paródias modernistas feitas sobre poemas do passado. Drummond opta por um tom mais subjetivo, recriando a sensação de insatisfação com a realidade e o desejo de "alcançar" um mundo melhor, sem idealizar a nação brasileira, como faziam os românticos e sem se contentar com uma simples paródia, como faziam muitos modernistas. Para o poeta, a forma de alcançar este mundo distante, onde seria feliz, é dar "um grito de vida".

ANÁLISE DA MONA LISA, DE LEONARDO DA VINCI E SUAS PARÓDIAS

Mona Lisa de Leonardo da Vinci (1503 - 1506)

O criador de *Mona Lisa*, Leonardo da Vinci, nasceu em Vinci, próximo a Florença, na Itália, em 15 de abril de 1452. Filho ilegítimo do notário florentino Ser Piero e de uma camponesa, foi

criado pelo pai. Ao revelar vocação para a pintura e o desenho, empregou-se como aprendiz do escultor e pintor Andréa del Verrocchio, por volta de 1467. Trabalhou com Verrocchio até 1477 e, nos quatro anos seguintes, sozinho.

Síntese dos ideais estéticos, que deram origem ao Renascimento, a obra de Da Vinci, genial pintor, escultor, engenheiro, arquiteto e cientista, foi um dos pilares sobre os quais se assentaram diversos domínios da ciência e da arte. De acordo com Enciclopédia Britânica (2012) foi o precursor de determinadas mutações na pintura renascentista:

> No *Trattato della pittura*, Leonardo da Vinci defendeu essa forma de arte como indispensável à realização da exploração científica da natureza e aconselhou os pintores a não se limitarem à expressão estática do ser humano. Utilizava ao pintar todos os seus conhecimentos científicos: suas figuras humanas derivavam diretamente dos estudos de anatomia, enquanto as paisagens revelavam o conhecimento de botânica e geologia.

Diante destas informações, pode-se afirmar que suas pinturas não foram feitas ao acaso. Um bom exemplo disto é a *Mona Lisa*, uma das mais conhecidas de suas obras e um dos mais famosos retratos da história da arte. Neste quadro, Da Vinci retratou uma mulher, cuja expressão parecia introspectiva e ligeiramente sorridente.

Muitas são as versões acerca da modelo que posou para o retrato. Os livros de arte dizem que era uma dama florentina, chamada Lisa Gherardini, esposa de um influente comerciante, Francesco di Bartolomeo di Zanoli de Gicondo. Devido a isso, a obra é chamada por vários nomes: como Mona Lisa, uma composição de

Maddona, que é senhora em italiano, e Lisa. E La Gioconda, em função do nome de seu esposo.

Figura 1 - Mona Lisa de Leonardo da Vinci



Fonte: WIKIPEDIA.

Outros especuladores dizem que Leonardo teria pintado a mulher ideal, ou sua própria mãe. Há que diga, que ela era sua amante; outras teorias afirmam que o pintor fez um autorretrato, já que o rosto da modelo apresenta traços andrógenos. Mais uma hipótese centra-se na ideia de que ela estaria grávida, pois suas mãos

estão levemente inchadas e estão postas como num gesto de proteção ao ventre, típico de gestantes.

As curvas sensuais do cabelo e da roupa da muller, bem como o sorriso engmático de *Mona Lisa*, foram criados através do sfumato, técnica usada para esfumacear as cores, não utilzar linhas, fazendo a fusão das cores que se transformavam em formas diante dos olhos do espectador. A harmonía total conseguida no quadro, visível especialmente no sorriso, reflete a unidade entre Natureza e Humanidade que era parte importante da filosofia pesoal de Leonardo.

Monaliza de Fernando Botero (1951)

Artista de renome internacional Fernando Botero (1951) é conhecido por suas pinturas e esculturas de personagens corpulentos. As figuras roliças e gordinhas são fontes constantes e inesgotáveis em obras que exploram o mundo intimista da nostalgia insuflada e exaltada por sua rica imaginação. Suas imagens misturam dor e prazer e às vezes nos conduzem a uma percepção infantil do mundo.

Botero se define como o oposto dos outros artistas: "Não sou cubista, impressionista, surrealista ou expressionista. Sou o que sou." Para ele a pintura deve ter um tema, um volume e espaço, algo que é tabu na arte moderna. Colombiano, Fernando nasceu em 1932 na cidade de Medellín, e iniciou sua carreira aos dezoito anos em Bogotá. Passou por Barcelona, Madri, Paris e, no final de 1953, foi para Florença, onde frequentou a Academia de San Marco.

Os dois anos de aprendizagem foram para o artista o período mais importante de sua formação artística. Para chegar à técnica que alguns denominam como "Gordismo", teve que estudar os grandes mestres da pintura, o que lhe permitiu ter elementos para criar sua

própria essência e impor esse selo de originalidade que lhe deu glória. Na verdade, Botero parodiou a *Mona Lisa*, de Da Vinci, para provar que a arte não deve ser idealizada. Sua *Monalisa* retrata uma mulher obesa, tipo mais comum do que a mulher em perfeitas condições físicas pintada por Leonardo.

Figura 2 - Mona Lisa de Fernando Botero (1977)



Fonte: Wikipedia.

Há que se dizer também, que a *Monalisa*, de Botero, remete o espectador a um mundo intimista da nostalgia exaltado pela pintura. No quadro, Botero manteve a posição do corpo da Mona

Lisa original, fazendo uma mistura equilibrada de ingenuidade, ironia e paródia.

Mona Lisa de Salvador Dalí (1954)

Salvador Felipe Jacinto Dalí i Domènech (Figueres, 11/05/1904 – 23/01/1989) foi um importante pintor catalão, conhecido pelo seu trabalho surrealista.

Figura 3 – Foto de Salvador Dalí

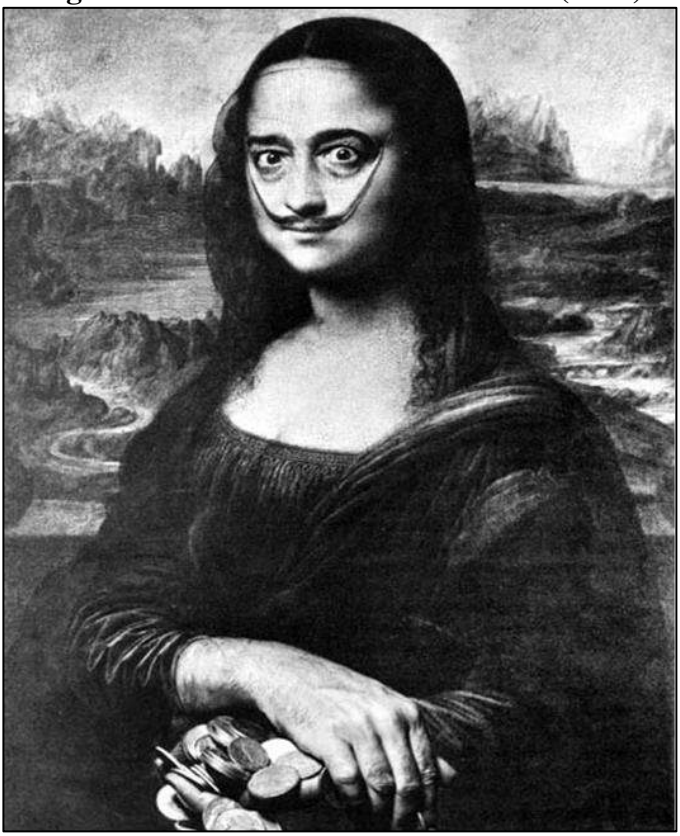


Fonte: HIGGINS (1968).

O trabalho de Dalí chama a atenção pela incrível combinação de imagens bizarras, como nos sonhos, com excelente qualidade

plástica. Dalí foi influenciado pelos Mestres da Renascença, e foi um artista com grande talento e imaginação.

Figura 4 – Monaliza de Salvador Dalí (1954)



Fonte: DALI (1954).

Seus pais eram Salvador Dalí i Cusí (árabe) e a mãe Felipa Domenech (judaica). Dalí teve a sua primeira exposição pública no Teatro Municipal em Figueres em 1919. Em 1922, Dalí foi viver em Madrid, onde estudava e chamava a atenção nas ruas como um

excêntrico, usando cabelo comprido e sapatilhas, casacos compridos, um grande laço ao pescoço, calças até ao joelho e meias altas. Dali fez muitos quadros e passou por três movimentos literários: cubismo, dadaísmo e surrealismo.

No quadro a Mona Lisa, Dalí afasta a imagem da mulher idealizada do significado habitual. Ele a estiliza, banalizando a imagem da mulher perfeita. Percebe-se que Dalí se auto-retrata na obra. Os olhos e o bigode da Mona Lisa são seus. Há também a presença da masculinidade nas suas mãos. Além disso, a obra faz referencia a ostentação, mostrando uma das mãos de Mona Lisa cheia de moedas.

L.H.O.O.Q. (Marcel Duchamp, 1919)

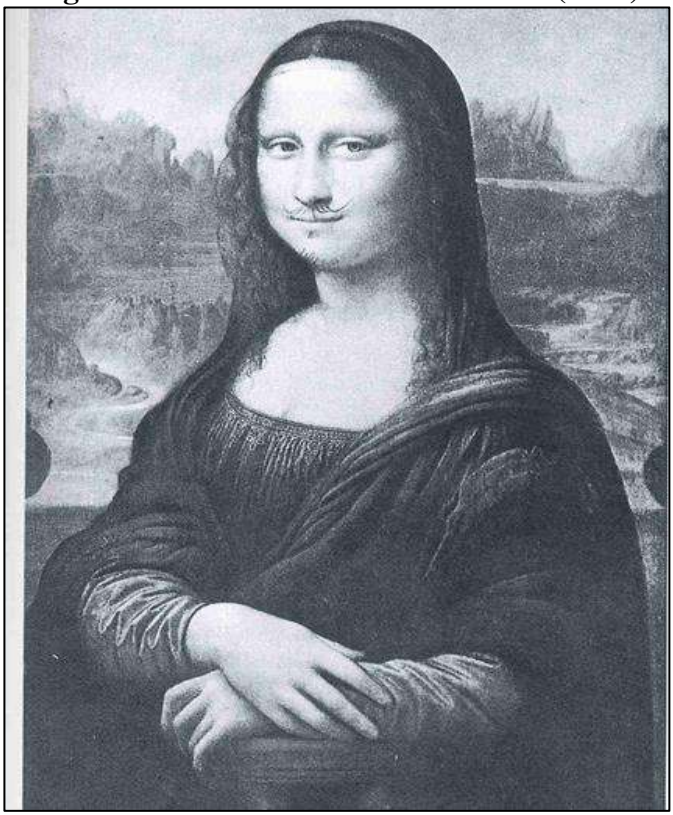
Segundo Argan (1992, p. 661), "Marcel Duchamp foi o mais importante intérprete do dadaísmo de Paris e, em certo sentido, do surrealismo que se seguiu". A formação do título dado a obra de Marcel, paródia da Mona Lisa de da Vinci, é dada através de simbologias polissêmicas, por isso a obra é denominada L.H.O.O.Q. Ainda para Argan (1992, p. 356), Duchamp não esperava arruinar o quadro de Da Vinci, mas contrariar as ideias postas de veneração:

> A intervenção desmistificadora atinge, ainda com mais razão, os valores indiscutidos, canônicos, geralmente aceitos e transmitidos; quando Duchamp põe bigodes na Gioconda de Leonardo, ele não pretende desfigurar uma obra-prima, e sim contestar a veneração que lhe tributa passivamente a opinião comum. E também, provavelmente, ferir o orgulho de um público que, agora, já não sabe distinguir entre original e reprodução, visto que a reprodução não

> possui carisma, é um fato industrial, podendo ser impunemente manipulado.

Porém, acredita-se que mesmo sofrendo alterações, o público saberá sim distinguir a obra original, conhecida mundialmente, da manipulada. E é provável que a obra de Leonardo continue causando inquietação e provando que alguns valores continuam mistificados.

Figura 5 – Monaliza de Salvador Dalí (1954)



Fonte: ARGAN, (2002, p. 357).

De acordo com o já citado Argan, o dadaísmo é uma vanguarda negativa, pois o movimento artístico que nega a arte é um contra-senso. “O dadaísmo não quer produzir obras de arte, e sim produzir-se em intervenções em série, deliberadamente imprevisíveis, insensatas, absurdas. ”

Mônica Lisa de Mauricio de Sousa (1989)

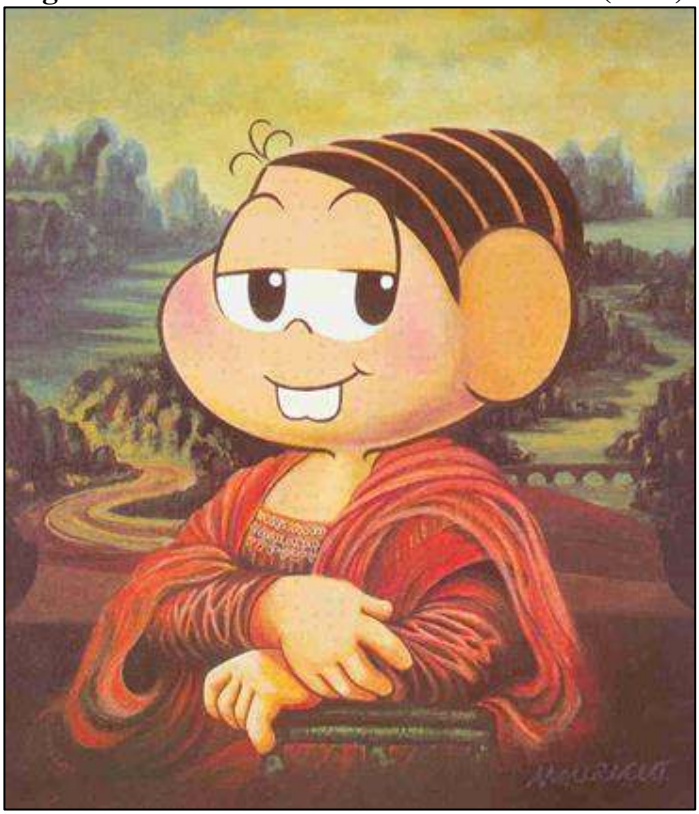
Maurício de Sousa nasceu em 27/10/1935, numa família de poetas e contadores de história em Santa Isabel, no interior de São Paulo. As tiras de Sousa espalharam-se por jornais de todo o país, levando-o a montar um estúdio que hoje dá vida a mais de 150 personagens.

Em 1970, foi lançada a revista Mônica e, em 1971, o seu criador recebeu o mais importante prêmio do mundo dos quadrinhos, o troféu Yellow kid, em Lucca, na Itália.

Em 2001, Maurício de Sousa publicou o livro História em quadrões, onde parodiou as mais diversas obras de arte, utilizando como protagonistas dos quadrões seus personagens do mundo dos quadrinhos.

Entre as obras desenhadas por Maurício está a Mônica Lisa, uma releitura da Mona Lisa, de Leonardo da Vinci. Souza manteve a posição da modelo original, porém, acrescentou cores mais vivas, efeitos luminosos e, é claro, os dentes característicos de sua personagem Mônica.

Figura 6 – Monaliza de Mauricio de Sousa (1989)



Fonte: História em quadrões (2001, p. 15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A urdidura ficcional de cada um dos poemas e de cada uma das obras da pintura é a representação mais fiel da polifonia textual, ou seja, um mesmo texto ou um mesmo quadro pode ter várias interpretações. É uma série de vozes que tratam do mesmo assunto,

trabalhando com novas e diferentes intenções daquelas com que foram criadas pelos seus autores.

A partir da análise de diferentes paródias acerca de uma mesma obra original se percebeu a existência de paródias humorísticas, críticas e poéticas. A escolha do poema Canção do Exílio, de Gonçalves Dias e a obra Mona Lisa, de Leonardo da Vinci, não poderia ser melhor, já que ambos são amplamente conhecidos.

Por fim, pode-se dizer que os aspectos teorizados no início deste ensaio foram percebidos ao longo das análises elaboradas com base nas paródias escolhidas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, E. *et. al*. **Novas, palavras**: português. São Paulo: Editora FTD, 2003.

ANDRADE, C. A. **A rosa do povo**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

ARGAN, G. C. **Arte moderna**: do iluminismo aos movimentos contemporâneos. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1992.

BOTERO, F. "80 años: Fernando Botero". **El Tiempo** [28/01/2012]. Disponível em: <www.eltiempo.com>. Acesso em: 31/03/2022.

ENCICLOPÉDIA BRITÂNICA NO BRASIL. "Leonardo da Vinci". **Portal Eletrônico Saber Cultural** [2012]. Disponível em: <www.sabercultural.com>. Acesso em: 05/05/2022.

FARACO, C. A. “O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica”. *In*: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.

HUTCHEON, L. **Uma teoria da paródia**. Lisboa: Editora Edições 70, 1989.

KRISTEVA, J. **Introdução a semanálise**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

MENDES, M. **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1988.

NITRINI, S. **Literatura comparada**: história, teoria e crítica. São Paulo: Editora da USP, 2000.

REMÉDIOS, M. L. R. “Literatura portuguesa: textualidade e intertextualidade”. *In*: ORMEZZANO, G.; BARBOSA, M. H. S. (orgs.). **Questões de intertextualidade**. Passo Fundo: Editora da UPS, 2005.

SOUZA, M. **Histórias em quadrões**. São Paulo: Editora Globo, 2001.

CAPÍTULO 7

O Direito a um Espaço Escolar Digno e de Qualidade

O DIREITO A UM ESPAÇO ESCOLAR DIGNO E DE QUALIDADE

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

O direito à educação, garantido por inúmeros dispositivos jurídico-normativos respaldados pela Constituição Federal de 1988, não prospecta, necessariamente, uma relação direta entre tal direito e a qualidade da sua oferta.

Tal descompasso constitui cenário acerca do qual ocorrem reações que se processam em, no mínimo, duas perspectivas: por um lado, há esforços empenhados pelos agentes públicos – em diferentes esferas -, para a materialização de políticas públicas que garantam a qualidade na educação e, por outro lado, há um intenso movimento acadêmico, adensando pesquisas e discussões sobre qualidade na/da educação.

O texto apresentado é resultado dessa segunda perspectiva: propõe uma leitura do fenômeno a partir de uma pesquisa empírica e de ancoragens teóricas que versam sobre a educação como um direito.

Propõe uma leitura sobre a democratização do acesso à educação, ponderando acerca da qualidade ofertada em escolas públicas, na medida em que apresenta como pano de fundo, alguns dados públicos (ALVES; XAVIER, 2019; ATRITON, 2022) sobre a infraestrutura das escolas.

Toma como ponto de partida a seguinte premissa: uma vez que a educação é um direito (CF, art. 205), todos os esforços erigidos no sentido de garantir a qualidade na educação (seja através de políticas, indicadores ou apropriações teórico-conceituais) são

considerados instrumentos assertivos visando assegurar este direito, pois a qualidade na educação é pressuposto elementar para consecução plena de tal direito. Isto porque:

> O direito à educação não pode ser confundido com o direito ao acesso à escola, traduzido pelo aumento das estatísticas dos alunos matriculados, apenas. Este acesso precisa vir acompanhado do compromisso com a aprendizagem dos estudantes e com seu direito de acesso ao conhecimento acumulado (SORDI; LUDKE, 2009, p. 328).

Metodologicamente, o texto estruturou-se a partir da problematização de alguns dados da pesquisa referida, cotejados por outros dados censitários e ponderados a partir de uma pesquisa bibliográfica, utilizando metodologia analítico-reconstrutiva, materializada através da descrição, categorização, exame e reconstrução de argumentos.

Por fim, cumpre informar que o texto apresentado faz parte dos resultados parciais de uma pesquisa que objetiva estabelecer marcos de qualidade para a educação em redes e sistemas públicos de ensino, bem como os elementos de composição da atual agenda educacional.

PROBLEMATIZANDO A QUALIDADE DO ESPAÇO ESCOLAR

A Constituição Federal de 1988 garante a educação na esfera dos direitos (BRASIL, art. 205, 1988), mas também menciona os princípios que orientam efetivamente o acesso a tal direito, informando a "...garantia de padrão de qualidade" (Art. 206, inciso

VIII). A multiplicidade de fatores que compõem tal padrão de qualidade pode direcionar as mais variadas reflexões. Todavia, no texto em tela o foco recai sobre a infraestrutura das escolas e seu emparelhamento com qualidade.

> A infraestrutura física, assim como os recursos pedagógicos são importantes e precisam ser considerados na concepção da escola como um espaço de dignidade e respeito. O direito à educação é algo bem mais amplo que o direito à escola. [...]. Nos prédios escolares, mais do que em qualquer outro espaço, é fundamental que os equipamentos, o mobiliário e as dimensões dos ambientes estejam adequados às necessidades das pessoas que os utilizam, contribuindo favoravelmente ao desempenho dos alunos, tanto em termos de saúde como em termos de aprendizagem (FRANÇA *et al*., 2012, p. 89).

O Plano Nacional de Educação – Lei 13.005/2014 – apresenta, na Meta 7, uma estratégia voltada para a narrativa do que seria considerado básico em termos de infraestrutura:

> 7.18. Assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso a energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência (BRASIL, 2014).

A legislação brasileira apenas reverbera indicações advindas da pesquisa científica, que estabelece relação direta entre a infraestrutura das escolas e o desempenho de aprendizagem dos alunos (DUARTE; GARGIULO; MORENO, 2011). Portanto, problematizar a infraestrutura escolar como elemento essencial na busca por uma qualidade educacional, pode auxiliar (ou, ao menos, enfatizar) na percepção do espaço escolar como um dos elementos relevantes na composição da qualidade.

Em 2019, entretanto, à despeito de toda retórica em torno do acesso e da qualidade na educação a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - publicou, em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e em cooperação do Ministério da Educação, pesquisa onde expõe um conjunto de indicadores de infraestrutura das escolas brasileiras, sob coordenação das professoras Maria Teresa Gonzaga Alves e Flavia Pereira Xavier.

De tal modo, o texto parte dos dados publicizados pela pesquisa reportada, (ALVES; XAVIER, 2019) sobre a infraestrutura das escolas, além de outros dados públicos, em especial os dispostos no relatório da Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil - ATRICON (2022), problematizando a questão da qualidade na educação como um tema político, que perpassa por espaços adequados, com o mínimo de infraestrutura, higiene e segurança.

A pesquisa referida aponta cinco dimensões de avaliação da infraestrutura das escolas, sendo as mesmas:

a) Dimensão área;
b) Dimensão atendimento;
c) Dimensão condições do estabelecimento de ensino;
d) Dimensão condições para o ensino e aprendizado;

e) Dimensão condições para a equidade (ALVES; XAVIER 2019, p. 36-37).

Além dessas dimensões, a pesquisa apresenta ainda um total de 11 (onze) indicadores: Serviços básicos; Instalações do prédio; Prevenção de danos; Conservação; Conforto; Ambiente prazeroso; Espaços pedagógicos; Equipamento para apoio administrativo; Equipamento para apoio pedagógico; Acessibilidade e Ambiente para AEE, sintetizados pelo indicador Infraestrutura geral (ALVES; XAVIER, 2019), como métricas de infraestrutura das escolas públicas, nas dependências federal, estadual e municipal, bem como das escolas privadas.

Alguns dos resultados endereçados na pesquisa mostram que, quando comparados os indicadores, os melhores resultados – em todos os indicadores e em série histórica – são registrados nas escolas públicas federais, com médias que chegam a triplicar em alguns pontos, quando confrontadas com as demais dependências, como nos indicadores "conforto", "espaços pedagógicos" e "equipamentos para apoio administrativo" (ALVES; XAVIER, 2019, p. 40).

Comparativamente, o maior déficit de infraestrutura foi registrado nas escolas públicas municipais e estaduais, com alguns indicadores que apresentam resultados muito inferiores as demais escolas. Tal informação é referendada pelo Gráfico 01 "Evolução do indicador geral de infraestrutura escolar por dependência administrativa, total e ano" (ALVES; XAVIER 2019, p. 41), onde a média das redes municipais está, inclusive, abaixo das médias acumuladas entre as quatro dependências examinadas.

O Brasil apresentou um total de 46.668.401 matrículas na Educação Básica em 2021 (BRASIL, 2022). As matrículas vinculadas às escolas da dependência administrativa municipal são as mais numerosas, totalizando 49,6% do total de matrículas,

enquanto os alunos matriculados em escolas públicas estaduais representam 32,2% do total.

Assim, se considerarmos que a maior parte das matrículas está alocada em escolas públicas municipais e estaduais, parece pouco producente outras dependências administrativas (mormente federal e privada) apresentarem métricas positivas, se a maior parte dos alunos da educação básica brasileira está matriculada em escolas municipais e estaduais, cujas métricas de infraestrutura apresentada pelo relatório são baixas.

Sequencialmente a pesquisa reportada expõe dados sobre a 'Distribuição das médias dos indicadores por total de escolas estaduais e municipais de ensino fundamental, localização da escola e edição da pesquisa' (ALVES; XAVIER, 2019, p. 42), centrando dados em escolas públicas das redes estaduais e municipais de educação básica. Até aqui, as constatações da pesquisa referendam a percepção de Oliveira e Araújo no que tange ao direito à educação...

> Apesar da ampliação do acesso à etapa obrigatória de escolarização observada nas últimas décadas, o direito à educação tem sido mitigado pelas desigualdades, tanto sociais quanto regionais. Isso inviabiliza a efetivação dos dois outros princípios basilares da educação entendida como direito: a garantia de permanência e sucesso na escola com nível de qualidade equivalente para todos. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 13).

A pesquisa aponta, ainda (ALVES; XAVIER, 2019, p. 46), que os indicadores de infraestrutura nos anos iniciais do Ensino Fundamental (primeira etapa ou fundamental I) são menores em relação aos anos finais do ensino fundamental (segunda etapa ou

Fundamental II). Nos onze indicadores, na síntese e na série histórica, o resultado dos anos finais do ensino fundamental é melhor ou superior aos resultados dos indicadores dos anos iniciais. Ocorre que, o país apresentou, em 2021, um total de 26.515.601 matrículas no Ensino Fundamental (BRASIL, 2022), sendo 14.533.651 nos anos iniciais e 11.981.950 matrículas nos anos finais do ensino fundamental (segunda fase, ou fundamental II).

Novamente aqui a infraestrutura deficitária atingiria, em tese, a mais de 50% das crianças matriculadas.

Em pesquisas ainda mais recentes, os achados da pesquisa de ALVES e XAVIER (2019), encontram guarida e legitimidade. As pesquisas e levantamentos da Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (Atricon), remetendo a 2021, e da UNICEF, sobre dados de 2022 corroboram com as questões até aqui apontadas.

A Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (Atricon) publicou, em 2022, um levantamento realizado a partir dos dados do Censo Escolar 2021, no qual constata que a falta de uma de infraestrutura adequada nas escolas, como acesso à água potável e a banheiros em condições de uso, ainda é um problema enfrentado por pelo menos 14,7 milhões de estudantes brasileiros.

No levantamento compilado pela ATRICON (2022), foram examinadas informações de 138 mil escolas e de 38 milhões de alunos, sinalizando que pelo menos 5,2 mil (3,78%) escolas não possuem banheiro, 8,1 mil (5,84%) escolas não têm acesso à água potável e 7,6 mil (5,53%) não têm esgoto. Ainda, outras 3,5 mil (2,59%) escolas não possuem abastecimento de água e 57 mil escolas - 41,72% do total de estabelecimentos de ensino do país -, não dispõem de pátios ou quadras cobertas.

As condições de infraestrutura das escolas são ainda mais alarmantes quando consideradas as discrepâncias e desigualdades

entre as diferentes regiões geográficas brasileiras. Enquanto no Sul e Sudeste os indicadores de infraestrutura precária caem sensivelmente, no Norte do país é possível encontrar municípios onde, das 38 escolas da rede municipal, 33 delas não têm sequer banheiro ou água potável, por exemplo (ATRICON, 2022).

Além da realidade surpreendente de escolas que não possuem água potável e banheiros, a pesquisa Atricon (2022), também apontou que 49,5 mil (35,67%) escolas no Brasil não possuem acesso à internet banda larga e, destas, 25,66% do total de escolas não têm acesso a nenhum tipo de conexão.

Na recente pesquisa "Educação Brasileira em 2022 – a voz dos adolescentes", realizada pelo Ipec (Inteligência em Pesquisa e Consultoria) para o UNICEF (Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância, em inglês *United Nations International Children's Emergency Fund*), foram ouvidos alunos que estão na rede pública de ensino, bem como aqueles que já não frequentam a escola.

Entre os motivos apontados pelos próprios alunos para a evasão escolar, 18% responderam que deixaram de frequentar a escola 'por falta de transporte para ir à escola' e 15% disseram que o motivo foi 'falta de infraestrutura na escola que estudavam' (UNICEF, 2022). Entre os motivos de evasão escolar - mesmo para alunos na idade em que é legalmente obrigatório estar na escola - as condições de infraestrutura das escolas aparecem em percentual razoável. Tal informação, diante dos demais dados aqui apresentados, parece ser esperada.

O que chama a atenção na pesquisa do UNICEF é o número de alunos que abandonam a escola por falta de apoio governamental para sua permanência. A questão é a ausência ou funcionamento inadequado dos programas complementares de apoio aos alunos, como merenda, transporte escolar e/ou livro didático, previstos no

art. 208, inciso VII, da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Em situações como as descritas, discussões de aprendizagem efetiva e aspectos pedagógicos restam por ficarem subsumidas ante a dureza das condições materiais. Os dados trazem consigo um olhar sobre ausências, lacunas, faltas... sobre o que não pode ser consentido em uma realidade escolar, sobretudo por vilipendiar de crianças e adolescentes o direito a frequentar um espaço público com o mínimo de dignidade.

EM DEFESA DO DIREITO À QUALIDADE NA ESCOLA PÚBLICA

Na esfera nacional, diversas legislações sublinham o direito à educação, decorrentes sobretudo e contemporaneamente, da Constituição Federal de 1988. A educação é arrolada como o primeiro dos dez direitos sociais apresentados no artigo 6° da mesma Carta Magna:

> São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição" (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 04 de fevereiro de 2010). Além de merecer uma seção própria, no âmbito do Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto (BRASIL, 1988).

O Brasil, como Estado democrático de direito, segue a tendência internacional de garantir legalmente o direito à educação, pois....

> Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o direito de acesso, permanência e sucesso de seus cidadãos à educação escolar básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania e tal princípio é indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e para (re) inserção qualificada no mundo profissional do trabalho (CURY, 2007, p. 484).

Coadjuvantes à Constituição Federal, tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente ratificam este direito. No art. 5º. da LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996 é informado que a educação reside na esfera dos direitos, sendo que "o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo", além de aludir, no artigo anterior, como o dever do Estado para com a educação deverá ser efetivado.

Da mesma forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente / ECA (Lei nº. 8.069/90), ao regulamentar o artigo 227 da Constituição Federal e servir de mecanismo para assegurar à criança e ao adolescente direitos básicos, como a vida, a saúde e a educação, contribuiu de forma indelével para o reconhecimento da criança como cidadã e o dever do Estado em relação à educação.

Dando um passo a mais na direção da garantia de padrões de qualidade mínimos para a consecução específica do direito à educação, o ECA informa "o direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais" (Art.53, parágrafo único).

O Plano Nacional de Educação – Lei 13.005/2014 -, que cumpre o art. 214 da Constituição Federal expõe como uma de suas diretrizes, a "II - universalização do atendimento escolar" (Art. 2º), que corrobora com a perspectiva do direito à educação. Todavia,

parece que o Brasil, historicamente, tem logrado mais êxito em normatizar juridicamente o direito à educação, encontrando certa dificuldade em transpor tal direito da base legal para a prática cotidiana, desvelando um paradoxo que implica,

> de um lado, a presença de um ordenamento jurídico como a LDB, capaz de encaminhar os processos educacionais para os princípios e fins da educação nacional (art. 206), com base nos fundamentos democrático-republicanos (art. 1º). Mas, de outro lado, a recorrente assinalação de metas universalistas, não efetivadas com a proclamação reiterada do direito à educação escolar obrigatória e gratuita do ensino fundamental e apoiada na vinculação orçamentária, evidencia o quanto de dívida social se tem a resgatar, em função do regime escravocrata vigente no país até 1988, e dos regimes socialmente excludentes que lhe seguiram (CURY, 2016, p. 583).

A redundância e a repetição nas citações legais que amparam o entendimento da educação como um direito, também objetiva constituir um mecanismo de legitimação e proteção ao direito à educação, tendo em vista que:

> A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas este bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito quando ele não é respeitado (CURY, 2002, p. 259).

Reconhecer, referendar, reafirmar, lembrar, proclamar, divulgar, estudar, discutir, resenhar, resumir, alardear e pesquisar os indicativos legais seria, pois, mais do que verbalizações, mas constituiriam estratégias de cobrança e vigilância em relação à expectativa e ação na obtenção do direito à educação...

> [...]a realização das expectativas quanto à efetivação desse direito expresso em lei, entra em choque com as adversas condições sociais de funcionamento da sociedade. Dessa forma, o direito declarado na legislação é muito significativo, mas não garante a sua efetivação. Portanto, para que se possa entender a educação como um "direito", deve-se compreendê-lo como eixo principal das políticas propostas, pois é importante considerar que a partir das necessidades sociais exigem-se formas para que o direito seja incorporado ao contexto social (CURY, 2002, p. 252).

Sucede, entretanto, que declarações e leis concorrem para estabelecer a universalização do acesso à educação como uma meta. Todavia, na iminência de atingir-se esta meta, faz-se necessário haver outra ambição em relação à educação: a defesa não apenas do acesso, mas de igual forma o sucesso nos bancos escolares e este não depende apenas da declaração de um direito, mas de sua garantia junto ao Estado.

Isto porque o direito à educação é, historicamente, relativamente recente e característico de movimentos populares que reorganizam concepções no seio do processo social e instauram novas possibilidades de inserção de sujeitos na cidadania...

> O direito à educação como um direito expresso e declarado em lei é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX [...] Ele é um produto dos processos sociais levados adiante pelos segmentos de trabalhadores que viram nele um meio de participação na vida econômica, social e política (CURY, 2016, p. 569).

No Brasil, se a educação emerge como um direito constitucional, é possível entender que a subtração deste direito é inconstitucional. Ora, com propriedade pode-se indagar se a falta de investimentos, o abandono, o descuido, o desleixo, o descaso para com a educação pública também poderia receber a classificação de ato inconstitucional.

Isto porque "a importância da educação para o processo de construção da democracia no país sempre foi muito enfatizada, mas não necessariamente efetivada" (CURY, 2016, p. 583). Concorrem para tal situação, em grande medida, as ideias e representações sociais vinculadas à cultura política, razão pela qual no Brasil - e em outros países com heranças coloniais -, o direito à educação

> [...] conviveu e convive com imensas desigualdades sociais. Neles, à desigualdade se soma a herança de preconceitos e de discriminações étnicas e de gênero incompatíveis com os direitos civis. Em muitos destes países, a formalização de conquistas sociais em lei e em direito não chega a se efetivar por causa desses constrangimentos herdados do passado e ainda presentes nas sociedades (CURY, 2002b, p. 256-257).

Imaginemos um aluno que está devidamente matriculado em uma escola, cujo prédio apresenta uma infraestrutura inadequada e

mesmo perigosa. O direito à educação está garantido. Porém, o direito ao bem-estar, a saúde e a aprendizagem estão seriamente ameaçadas.

Um aluno com vaga garantida em uma escola cujo assoalho apresenta condições precárias tem o seu direito à educação garantido. Mas é a dignidade da pessoa humana como fundamento constitucional (Art. 1º, inciso III, Constituição Federal de 1988), não estaria associada a uma condição mínima de segurança na escola? Além do que a segurança na escola não seria condição intrínseca para uma aprendizagem de qualidade?

A legislação brasileira insta que a educação seja ofertada com alguma qualidade pois, dentro do art. 4º da LDB 9.394/96 consta a educação como direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante 'oferta qualificada'.

E os direitos não podem ser mitigados, mas fortalecidos no movimento histórico. Referendados e problematizados em relação ao próprio conceito. Nesta direção, Boto alerta que "os direitos nascem e se desenvolvem, não por nossa disponibilidade pedagógica, mas essencialmente por conjunturas históricas de formações sociais concretamente dadas" (BOTO, 2005, p.779).

Além disso, ao longo dos anos, as escolas foram compelidas pelo contexto a assumir o papel de centros culturais dos bairros, para onde acorrem as diferentes manifestações culturais possíveis na realidade local, tais como apresentações teatrais, festivais, festas comunitárias, cursos profissionalizantes, clubes de mães, etc...

Dentro desta perspectiva, a escola legitima a comunidade, referência, aglutina. A escola também colabora na organização familiar e comunitária, adensando princípios que permitam a consecução da cidadania. Portanto, quanto maior a inserção da escola na vida comunitária, igualmente maiores as possibilidades de cidadania.

Na ausência de políticas sociais que atendam a necessidades como saúde e lazer nos bairros e vilas da cidade, a escola passa a ser o espaço indicado para o suprimento de tais lacunas. Não que a escola assuma tarefas assistencialistas, mas uma escola que não dá de ombros a comunidades que estão no limite da linha da pobreza e que encontram na escola uma estrutura de auxílio. É a presença do Estado, a legitimação do espaço público.

Se o acesso à escola pública está, na medida, garantido através da ampliação da oferta, considerando políticas como construção de novas escolas e salas de aula; aquisição de mobiliário; estabelecimento de convênios e parcerias público-privadas; efetivação e ajustes do regime de colaboração entre os sistemas de ensino, o mesmo (ainda) não se pode dizer da permanência e do sucesso na escola pública.

Considerando que a tríade acesso/permanência/ sucesso pode caracterizar-se como um dos indicadores do grau de qualidade da educação, fazer o enfrentamento do que nos separa da permanência e do sucesso maciço nos bancos escolares é um desafio que se instaura para além do (importante) debate teórico, pois "para ser efetiva na promoção do aprendizado de seus alunos, a escola deve usufruir de determinadas condições em relação a seus profissionais, sua infraestrutura física e seu projeto pedagógico" (SOARES, 2016, p. 145).

O sucesso, nos bancos escolares públicos, ainda é uma meta a ser perseguida e que requer um empenho em torno de políticas como: gestão democrática da educação; investimento na formação docente, tanto inicial quanto continuada; estudo e adoção de metodologias de ensino diferenciadas, etc... Na verdade, o acesso à escola é a primeira face do direito, sendo complementada, obrigatoriamente, pelo sucesso escolar (correção de fluxo, políticas de avaliação e currículo, etc.).

> Nossa cidadania educacional está longe de ser um exemplo. Convivemos com milhões de crianças fora da escola ou presentes na escola, mas fora da idade apropriada. Avançamos muito nesse campo, mas enquanto houver uma criança sem escola ou fora da idade adequada, o direito de todos e o dever do Estado não terão se consubstanciado. Temos milhões de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de entrar na escola ou dela tiveram que se evadir mais cedo, por condições de sobrevivência ou por repetência. A educação infantil e o ensino médio ainda são privilégio (CURY, 2016, p. 569).

Se uma declaração é, etimologicamente, aquilo que declaramos, que afirmamos, que confessamos, declarar a educação como um direito humano e tratá-la de forma menor é, no mínimo contraproducente, pois que o que está em discussão quando o direito à educação é vilipendiado, não é apenas o direito ao banco escolar, mas a um referencial de cidadania que vai muito além dos mesmos bancos.

> Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem ou se esqueceram que somos portadores de um direito importante. Declarar e assegurar, sob esse enfoque, resultam na necessária cobrança de quem de direito (dever) e na indispensável assunção de responsabilidades por quem de dever (direito) em especial quando ele não é respeitado (CURY, 2007, p. 485).

Nesta direção, "a infraestrutura é um fator que compõe a oferta educativa (insumo) e, ao mesmo tempo, um fator mediador para o ensino e aprendizagem (processo), sendo um atributo para a

garantia do direito a educação" (ALVES; XAVIER, 2019, p. 67). Portanto, denunciar, apontar, provocar, dialogar, discutir compõem, pois, os verbos atinentes ao estabelecimento de uma nova meta: a educação pública para todos, mas, com igual qualidade para todos, o que inclui também a infraestrutura dos espaços escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema da educação como um direito ainda figura na ordem do discurso, mas, pelo que se depreende da análise do material empírico coletado, com um grande fosso em relação às questões práticas, o que permite insistir no argumento de que não basta colocar todos na escola para alcançar a garantia deste direito.

Assim, o texto parte da retomada de pesquisa conduzida pela UNESCO (ALVES; XAVIER, 2019), discutindo alguns dados apresentados na referida pesquisa, cotejando-os com dados acerca da infraestrutura das escolas, retirados do relatório da Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil - ATRICON, sobre a infraestrutura das escolas (2022).

A consecução de um direito não está descolada de condições contextuais, que possam garantir este direito efetivamente, para além de declarações. Para que o direito se efetive, é preciso contemporizar a retórica e firmar-se na ação, assegurando o direito à educação de qualidade para além do plano das intenções.

Nesta linha de raciocínio a administração pública, se discursivamente prima pela educação, merece ser subsidiada e incentivada a movimentar ações e políticas efetivas que garantam uma educação qualitativa de fato, conjecturando seriamente possibilidades para a educação como um direito pleno. Todavia, parece haver em nosso país - em alguns contextos -, um hiato entre

a intenção e a ação. A existência de tal hiato, seguramente, não é um problema de ordem filosófica, mas de ordem política.

Resta comprometer esforços para materializar políticas públicas que considerem a educação como um direito, mas não qualquer educação. Prédios com condições apropriadas de higiene, segurança e mobiliário; professores bem preparados e adequadamente remunerados; democratização da gestão escolar; garantia de padrões suficientes de aprendizagem para todos os alunos são, por fim, indicadores mínimos da qualidade na educação, sem os quais o propalado direito passa a ser apenas um dado numérico de um discurso proselitista.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. T G.; XAVIER, F. P. (coords.). **Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil**: indicadores com dados públicos e tendências de 2013, 2015 e 2017. Brasília: UNESCO, 2019.

ATRICON - Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil. **Infraestrutura das escolas de educação básica no Brasil**. Brasília: ATRICON, 2022.

BOTO, C. "A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos". **Revista Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 92, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/08/2019.

BRASIL. **Lei n. 9. 394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/08/2019.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/08/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2021**: Divulgação dos resultados. Brasília: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10/08/2022.

CURY, C. R. J. "A Educação Básica no Brasil". **Revista Educação e Sociedade**, vol. 23, n. 80, 2002.

CURY, C. R. J. "A Educação como Desafio na Ordem Jurídica". *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016.

CURY, C. R. J. "A gestão democrática na escola e o direito à educação". **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 23, n. 3, 2007.

CURY, C. R. J. "Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença". **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, 2002b.

DUARTE, J.; GARGIULO, C.; MORENO, M. "Infraestructura Escolar y Aprendizajes en la Educación Básica Latinoamericana: Un análisis a partir del SERCE". **Inter-American Development Bank** [2011]. Disponível em <www.iadb.org>. Acesso em: 23/08/2022.

FRANÇA, D. M. C. *et. al*. "Implementação do plano de ações articuladas em municípios da Paraíba". *In*: FARENZENA, N. (org.).

Implementação de Planos de Ações Articuladas Municipais: Uma avaliação em quatro estados brasileiros. Pelotas: Editora da UFPEL, 2012.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. "Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação". **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, 2005.

SOARES, J. F. "O direito à educação no contexto da avaliação educacional". **Revista Em Aberto**, vol. 29, n. 96, 2016

SORDI, M. R. L.; LUDKE, M. "Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias". **Revista Avaliação**, vol.14, n. 2, 2009.

UNICEF - Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas. "Educação brasileira em 2022 – a voz de adolescentes". **Unicef** [2022]. Disponível em: <www.unicef.org>. Acesso em: 23/06/2022.

CAPÍTULO 8

Relacionamento Entre o Setor Empresarial e a Educação Pública Brasileira: Apontamentos e Reflexões

RELACIONAMENTO ENTRE O SETOR EMPRESARIAL E A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: APONTAMENTOS E REFLEXÕES

Josélia Rita da Silva

A profunda desigualdade existente na sociedade brasileira (ARROYO, 2011; DOURADO, 2013) torna a análise do processo de consolidação de direitos do cidadão merecedora da compreensão destes como fenômenos sociais historicamente construídos, fruto de lutas e embates, jamais tomados como processo natural (COSTA, 2006).

Em muitos casos, a democratização escolar decorreu de uma resposta das elites face ao medo de revoluções sociais e não como uma compreensão da relevância da educação para todos (ARRETCHE, 2018). Historicamente a educação tem se mostrado um direito social de difícil acesso e igualdade a todos os brasileiros e brasileiras. Fruto de lutas e vitórias, o direito à educação básica foi se consolidando aos poucos quanto aos critérios de universalidade de oferta e acesso.

Sedo por muito tempo deixada à margem das políticas sociais, a educação básica no Brasil, tornou-se elitista e excludente, provendo acesso desigual ao ensino e à qualidade deste, contribuindo para o acirramento das desigualdades sociais e a segregação escolar (DRAIBE; RIESCO, 2011; POCHMANN, 2016; DOURADO, 2013; ARROYO, 2011).

Enquanto política pública garantidora de um direito social, a educação mostra-se um instrumento de garantia e construção da cidadania, na medida em que estimula o desenvolvimento do cidadão

em formação, importante passo para a consolidação democrática (MARSHALL, 1967). Atuando como aliada no alcance destes objetivos sociais de cidadania e democracia, talvez por essa condição, a educação sempre tenha se constituído um campo de disputas ideológicas, econômicas e políticas de grupos de interesses que visam consolidar seus objetivos por meio de programas diversos.

Sobre a educação depositam-se crenças contraditórias que exaltam de um lado sua capacidade de promoção social e apoio à democracia e, de outro, especialmente em sociedades como a brasileira, um questionamento sobre sua incapacidade de garantir condições de desenvolvimento e acesso igualitário aos cidadãos (FERRETTI, 2002). Desse modo, a educação é ao mesmo tempo defendida enquanto ideal e criticada enquanto política real executada.

No início deste Século XXI, dentre os temas que merecem destaque no âmbito das discussões sobre a educação pública brasileira, encontram-se a crescente participação do setor privado no seio das políticas educacionais e o esvaziar de sentido pleno da escola, reduzindo-a a um espaço de formação de mão de obra para o mercado (POCHMANN, 2016; LIBÂNEO, 2016).

Conforme defendido por alguns pesquisadores do tema, ambos desafios estão imbricados, uma vez que, para eles, o setor empresarial estaria aplicando a lógica mercadológica e seus princípios à educação. Adrião (2018) argumenta que as escolas brasileiras já passam por uma espécie de privatização, que vai desde a concepção de leis e políticas em nível macro, como currículo e avaliações em larga escala, adentrando até mesmo a gestão compartilhada das escolas, por meio das parcerias público-privadas (PPP).

Pensando nesta crescente participação privada nas políticas educacionais do país e ao questionamento dos limites e formas de

tais parcerias, surge-nos a pergunta: caminhamos para a privatização do ensino público? Responder a essa questão é o que motiva esse estudo.

Diante do exposto, o presente artigo tem como objetivo compreender as formas de participação da iniciativa privada na educação pública brasileira, por meio de uma revisão de literatura (GIL, 2002) a partir de estudos realizados sobre a temática em âmbito nacional, buscando compreender as origens de tais parcerias, as mudanças legais que as sustentam, as justificativas para seu estabelecimento, forma e objetivo, bem como seus impactos na política pública educacional e nas concepções pedagógicas das escolas.

Ao cumprir tal propósito, pretende-se contribuir para uma melhor compreensão dessa interação entre o público e o privado, possibilitando que novos estudos, sobretudo empíricos, possam aprofundar as pesquisas acerca dos efeitos micro e macro de tais parcerias.

DISPUTAS EM TORNO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Enfrentando desafios distintos, historicamente, a política pública de educação no Brasil mostra-se um campo de confrontos de grupos em torno de seus desenhos e caminhos, sendo suscetível a influências externas ao governo em seu desenvolvimento (DAVID; FONSECA; FEREIRA, 2018). Apesar de algumas pautas expressarem consenso — como o direito à educação a todos os cidadãos — inversamente, outras ainda abarcam muitas discussões, disputas e jogos de interesse — como os mecanismos para a promoção da qualidade da educação pública (SOUZA, 2016).

Nessa esfera das discussões em torno da construção de agendas e políticas para a educação pública, os representantes do setor empresarial passaram a exercer uma considerável influência sobre a forma de pensar e conceber a educação e suas políticas. A influência privada sobre os sistemas de ensino públicos mostra-se um fenômeno mundial (APPLE, 2005).

Esse cenário coloca-nos o desafio de que as análises sobre a educação a considerem como um campo em que as disputas ocorrem continuamente e no qual os grupos de interesse se unem ou divorciam de acordo com as pautas que estão em jogo. Essas redes de atores e de objetivos torna os estudos sobre educação, simultaneamente, complexos e necessários.

Notadamente, é no processo de priorização de um problema e na definição das alternativas para seu enfrentamento que podem ocorrer as maiores influências e interferências de grupos sobre as decisões governamentais. Isso porque, o que é prioritário bem como a forma de melhor se alcançar um resultado, pode abarcar distintas visões e interesses que podem ser colocados em pauta.

Obviamente, esse não é um processo neutro ou isento de tensões, mas um espaço de exercício do poder de grupos sociais que exercem influência na seleção e construção da agenda das políticas públicas (KRAWCZYK, 2014). Nesse sentido, diversos são os critérios que podem pesar destacando-se, dentre eles: a influência de grupos articulados e com poder político e ou econômico, a pressão popular e até mesmo as preferências políticas do governo (SECCHI, 2013).

Apesar de contarem com forte influência na fase de seleção de problemas é na etapa de definição da agenda que a atuação de grupos de interesse mostra-se mais contundente, atuando para fazer prevalecer suas preferências que, posteriormente, serão usadas por

burocratas para dar corpo e estrutura às políticas públicas (KINGDON, 2003).

Acerca do poder da influência de grupos, há distintas formas de concepção na literatura. Alguns autores entendem que as decisões políticas pertencem a um grupo de privilegiados do poder; outros, com uma visão mais marxista, concebem que a elite capitalista domina a pauta política para defender seus interesses, usando seu poder econômico; um terceiro grupo mais pluralista, entende que há um somatório de forças distribuídas na sociedade que atuam sobre as políticas públicas (AGUM; RISCADO; MENEZES, 2015).

Em nosso entendimento, a concepção de Lindblom (1991) é mais adequada, uma vez que, compreende os distintos grupos de interesse existentes na sociedade, mas reconhece o poder assimétrico e desigual existente entre tais grupos, em cada sociedade, época, contexto e tipo de política, visão que abre uma possibilidade mais clara de entendimento em termos de estudos.

Tomemos como exemplo o problema da baixa qualidade da educação expressa pelos indicadores oficiais. Considerando que o problema seja definido como prioridade para determinado governo e que este governo escolha agir sobre ele, os caminhos a serem traçados nessa empreitada podem ser diversos. É nesse processo que as influências se apresentam, tanto na escolha das alternativas quanto nas formas e, até mesmo, nos parceiros de implementação e mecanismos de avaliação.

Um foco útil para o estudo das políticas é a análise da disputa pelo poder entre o Estado e aqueles que o enfrentam (SOUZA, 2016), cujo dissenso, seja nas narrativas ou nas ações, fornece importantes elementos para a compreensão do planejamento e da implementação de uma determinada política pública de educação.

Orientada por diretrizes de organismos internacionais, a política educacional brasileira tem se voltado a atender propósitos de

qualidade focados em testes internacionais e de formação para o mercado de trabalho, assumindo, em muitos casos, uma função mais social e de proteção que educadora em seu sentido maior, colocando em risco seu papel emancipador do cidadão (ADORNO, 2000; LIBÂNEO, 2016).

A nova colisão que se firma no campo da política pública de educação decorre em função das visões divergentes acerca da concepção do papel da escola que se quer prover aos cidadãos em desenvolvimento. Nessa disputa, a lógica neoliberal tem avançado a passos largos na mercantilização da educação por meio da bandeira de melhoria da qualidade do ensino.

Nesse ponto, o discurso da necessidade de parceria com a iniciativa privada ganha terreno, uma vez que, comumente se compara o desempenho da rede privada com as escolas públicas e, desconsiderando todo o contexto de influência que pode afetar os resultados, sugere-se que o setor privado é a chave para melhorar o desempenho da educação pública.

Essa perspectiva tem pautado as discussões da educação empurrando para a população um difícil e desnecessário *trade-off* entre escola pública e qualidade do ensino, no qual parecem fazer acreditar que ambos são inconciliáveis e que na iniciativa privada estaria a solução para um ensino eficaz (PINTO, 2019).

Essa disputa, ainda em andamento, tem provido muitas discussões e requerido muitas pesquisas para se compreender os impactos da atuação do empresariado por meio de seu terceiro setor sobre a política pública de educação.

Tal disputa vai muito além do ente jurídico que controla o destino orçamentário da educação; envolve uma concepção de educação que encerra, em si mesma, outras disputas e faz surgir novas perguntas.

A INFLUÊNCIA EMPRESARIAL NO ENSINO PÚBLICO BRASILEIRO

As discussões da proposta de educação a ser inserida na Constituição Federal de 1988, foi marcada pelos embates da Igreja por maior apoio às escolas confessionais e os empresários, que já naquela época, conseguiram consideráveis conquistas como as isenções fiscais e a destinação de orçamento público para o ensino filantrópico gerido pelo setor privado (OLIVEIRA, 2002).

Dessa maneira, o texto constitucional já nasce marcado por uma disputa cujo resultado é a derrota dos defensores do ensino público e a abertura para o lucro empresarial na educação que, embora se constitua um dever do Estado e pressuponha a submissão da educação privada à autorização e regulação públicas (CURY, 2006), pouco tem assegurado a sua qualidade e tem ampliado a participação empresarial na escola pública.

A partir da década de 1990 essa clara distinção entre público e privado tornou-se mais tênue a partir do movimento de organização empresarial em fóruns, associações e institutos com objetivo de buscar um protagonismo na construção das agendas de reforma educacional, incluindo o desenvolvimento de competências tecnológicas e organizacionais (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018), em consonância com os preceitos da Declaração Mundial Educação para Todos (LIBÂNEO, 2016).

Tais formas de ação conjunta entre os setores público e privado foram facilitadas por intermédio da promulgação da Lei nº 11.079/2004 que instituiu normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública, permitindo a ampliação de transferências da educação pública para o setor privado, por meio das Organizações Sociais (OS) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP),

cujas parcerias tomaram dimensões e efeitos diferentes a partir dos contextos locais nos quais foram e são implementadas (ADRIÃO, 2018).

Os formatos de tais parcerias variam muito, podendo assumir como objeto a compra de vagas pelo governo em escolas particulares para alunos de menor renda, parcerias para construção e gestão administrativa de espaços escolares, gestão financeira e de recursos humanos, prestação de serviços de qualificação pedagógica e venda de insumos didáticos (PATRINOS; BARRERA-OSORIO; GUÁQUETA, 2009).

Inicialmente, as PPPs estabelecidas na educação brasileira concentravam-se mais na venda de treinamentos, sistemas de gestão, conteúdos apostilados, materiais didáticos e equipamentos.

Os chamados *Edubusiness* ou edunegócios rapidamente cresceram tendo encontrado no Brasil um mercado promissor, devido ao tamanho da população em idade escolar, atraindo, dessa forma, os olhares de mais organismos privados com ou sem fins lucrativos e ampliando a pressão de seus atores sobre o governo (AVELAR, 2019).

Com os efeitos positivos dessa pressão inicial e com o amadurecimento das organizações empresariais voltadas à educação, a participação privada cresceu no País.

A influência empresarial no desenho da política educacional foi ampliada, o que pôde ser observado por ocasião da aprovação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação — PDE, instituído pelo Decreto nº. 6.094/2007, que regulou o pacto federativo fortalecendo o alinhamento entre os diversos entes quanto aos propósitos de melhorias da educação (SAVIANI, 2018; 2020).

Tal plano traduzia em lei os mecanismos sempre pleiteados por institutos e organizações do setor privado, em especial a ONG Todos

pela Educação [2] (SAVIANI, 2008; MARTINS, 2016; ROSSI; BERNARDI; UCZAK, 2017).

Gil (2016) observa que, apesar da alegação governamental de que o PDE não substituía o Plano Nacional de Educação vigente, visto que este possuía um caráter mais "executivo", o referido plano contava com vários problemas quanto à falta de transparência dos dados utilizados, bem como das fontes de recursos e o emprego destes pelo Governo Federal.

Na visão do autor, três fatores foram determinantes para a adoção do PDE em detrimento do PNE: a ONG "Todos pela Educação", o Programa de Aceleração do Crescimento — PAC e a reforma ministerial empreendida pelo governo federal (GIL, 2016, p. 129).

A questão envolta na substituição do PNE pelo PDE é que o primeiro fora concebido com a participação de diversos setores e contou com a aprovação do Congresso, ao passo que o segundo se traduziu em um plano de gabinete, elaborado pelo MEC e pelo movimento empresarial.

Diretrizes, planos e políticas públicas que não passam pela aprovação do Senado e da Câmara acabam se tornando menos democráticos e transparentes, por não terem sido submetidos à discussão entre diferentes visões representativas de diversos segmentos sociais (GIL, 2016).

[2] Compõem a ONG: Banco Itaú BBA, Fundação Itaú Social, Instituto Unibanco, Instituto Inspirare, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Instituto Natura, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Rodrigo Mendes, SESC, Banco Mundial, Comunidade Educativa (CEDAC), Fundação SM, Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE/FGV), Instituto Singularidades, CENPEC, Movimento Todos pela Educação, Fundação Cesgranrio, Abrelivros, Labedu, Cidade Escola prendiz (ONG), Instituto INSPER, Fundação Roberto Marinho, entre outros. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos>.

> O PDE não é um plano porque não parte de um diagnóstico, não define prioridades, não especifica os modos de avaliação e acompanhamento públicos, não possui organicidade, entendida como coerência interna, não possui um projeto claramente identificável, sendo volúvel e disforme, moldando-se aos gostos e às vontades de poucos, trancados em seus gabinetes (GIL, 2016, p. 132).

Um dos mecanismos utilizados pelo PDE conduzia à elaboração por estados e municípios dos seus Planos de Ações Articuladas (PAR), que embora não tornasse obrigatória a adesão dos entes, limitava a cooperação técnica e financeira da União apenas àqueles que trabalhassem com a metodologia prevista, ou seja, no fim era impositivo (ROSSI; BERNARDI; UCZAK, 2017).

Cumpre ressaltar a inclusão no PAR do Guia de Tecnologias Educacionais cujos materiais em larga medida eram desenvolvidos por entidades privadas que recebiam do MEC uma aprovação prévia para a inclusão que os qualificava a serem adquiridos por Estados e Municípios com recursos da União (ROSSI; BERNARDI; UCZAK, 2017). Desse modo, perante o Plano de Metas e o PAR, o setor privado se firmou como coautor da política e ao mesmo tempo fornecedor de produtos e serviços que atendiam aos programas desenhados.

Apesar de descontinuado antes do prazo de quinze anos inicialmente previsto, muitas das ações e programas do PDE continuaram vigentes e influenciando os investimentos e estratégias da política educacional (SANTOS; SANTOS; GARCIA, 2020).

Adrião (2018), argumenta em seu estudo que a educação brasileira passa por um processo de privatização, que inclui em sua ação: a gestão, a oferta e o currículo escolar, pensados a partir do direcionamento de institutos e associações privadas.

Tais parcerias, entre o setor privado e a gestão pública, têm encontrado nos novos formatos estatais menos hierarquizados e baseados em governança mais dinâmica um apoio para o seu desenvolvimento, ao ponto de em alguns contextos as fronteiras de atuação de tais agentes serem de difícil reconhecimento (AVELAR, 2019).

Um exemplo dessa atuação mais política e incisiva da iniciativa privada sobre a educação pública foi vista nas discussões do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº. 13.005/2014) e da Lei Federal nº 13.415/2017 que instituiu as novas bases do ensino médio.

Em ambos os documentos a previsão de oferta do ensino médio em tempo integral[3], contribuiu para ampliar a presença da iniciativa privada nas políticas públicas de educação, que passaram a oferecer conteúdos de contraturno escolar, atividades pedagógicas complementares e até mesmo gestão de programas educacionais voltadas para essa etapa de ensino.

Outros exemplos desse protagonismo podem ser encontrados nas discussões do pacto federativo da educação e na influência de políticas públicas como a instituição dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE), em detrimento de outras propostas de movimentos sociais e de educadores (CARVALHO, 2018; ARAÚJO, 2013).

Para alguns autores mais críticos a essa participação privada, as reinvindicações históricas dos militantes da educação pública — sociedade civil, pais, profissionais — passaram a ser defendidas pelo movimento empresarial sob o argumento de que as leis de mercado

[3] Para uma melhor distinção dos conceitos de educação integral, educação em tempo integral, jornada ampliada e contraturno escolar ver (LEITE; LEVINDO; SAID, 2010). Na abordagem do Novo Ensino Médio o termo correto é ensino em tempo integral que se refere a jornada escolar de 7h diárias de estudos.

são o único caminho para o alcance das bandeiras educacionais (ARAÚJO, 2013; BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018; ADRIÃO, 2018).

Isso pôde ser notado na luta pelo ensino de tempo integral, onde a mobilização dos interesses privados no estabelecimento das parcerias público-privadas foi crucial para a inserção dessa meta no PNE (PERONI, 2018; BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018).

Tomando como base as discussões do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação — FUNDEB, ocorridas em 2020, chama atenção a adoção por diversos parlamentares da nota pública da ONG Todos pela Educação, com parâmetros e proposições que, na visão de seus representantes, eram fundamentais para a renovação do FUNDEB e o consequente desempenho da educação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Esse documento foi um norteador de muitos parlamentares nas discussões em detrimento de diversos outros estudos largamente já debatidos por pesquisadores, grupos de estudos, universidades etc., tais como os apontamentos da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em especial as reivindicações pela implantação do Custo-Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e o Custo-Aluno Qualidade (CARREIRA; PINTO, 2007; CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2018; PINTO, 2019).

Na esteira de discussões do novo FUNDEB, a partir de uma enorme articulação de setores privados e deputados ligados a tais interesses, ocorreu na Câmara dos Deputados a aprovação da possibilidade de transferência de recursos públicos à iniciativa privada para fins de oferta educacional, em mais uma tentativa de privatizar o público nas políticas educacionais (LIMA; SILVA; SILVA, 2019; CASTIONI; CERQUEIRA; CARDOSO, 2021). Posteriormente, por força de mobilização popular, tal aprovação foi

derrubada no Senado Federal, culminando com a aprovação do FUNDEB pela Lei n.º 14.113 de dezembro de 2020.

As profundas desigualdades da sociedade brasileira aliadas aos projetos ultraliberais em curso, tem possibilitado que o poder econômico da iniciativa privada substitua as representações sociais e educacionais, tomando para si suas bandeiras, mas executando-as de acordo com sua própria lógica empresarial (AVELAR, 2019).

Ancorado no discurso neoliberal de eficiência privada em detrimento de desperdício governamental, o movimento do gerencialismo na administração pública (BRESSER-PEREIRA, 2001; SANO; ABRUCIO, 2008; PECI *et. al.,* 2008) chegou à educação não como uma construção endógena de seus atores, mas como política gerada e concebida pelo setor privado, o que de certa forma contraria o preceito de educação democrática e participativa estabelecido em nossa Constituição e ratificado em demais legislações como a Lei nº. 9.394/96 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018; ADRIÃO; BORGHI, 2008; ADRIÃO, 2018; CARA, 2019).

A disputa entre os conceitos de público e privado reforçam, em vista disso, mais que aspectos visíveis e adentram para questões mais complexas como a compreensão da educação que se busca e seu papel na sociedade, podendo essa ser voltada para os preceitos da economia ou valorizada como um bem e direito públicos do cidadão (AVELAR, 2019).

Em âmbito nacional, o movimento empresarial vem ganhando protagonismo no tocante a assuntos essenciais da educação, justificado pelo Estado como necessário, tendo em vista a insuficiente capacidade institucional e técnica para a gestão das políticas educacionais (ADRIÃO; BORGHI, 2008).

O avanço do setor privado sobre a escola pública ocorre de maneira intensa, mas pouco visível, principalmente por se

concretizar de maneira isolada e dispersa em estados e municípios, o que torna difícil compreender a extensão de tais parcerias. Por conseguinte, a completa compreensão da dimensão e aprofundamento dessa participação privada nas políticas públicas de educação torna-se, ao mesmo tempo, difícil e imprescindível.

AS PPPS NA EDUCAÇÃO: ÚNICA FORMA DE MELHORIA DA ESCOLA PÚBLICA?

Dentre as justificativas para o estabelecimento das PPPs na educação, a literatura apresenta diversos argumentos, entre eles a maior agilidade ou capacidade do setor privado, visto como mais eficiente (menor gasto) e eficaz (melhores resultados). Também são usados como alegação a insuficiente gestão estatal da educação frente aos novos desafios do Século XXI (LIMA, 2018).

Alguns autores salientam ainda que a ampliação da concorrência entre mercado e setor público na oferta educacional do ensino público tenderia a melhorar a qualidade da educação que se beneficiaria do *know how* de gestores privados (PATRINOS; BARRERA-OSORIO; GUÁQUETA, 2009). Essa visão parte do princípio de que escolas públicas são uniformemente ineficazes e que a educação privada é essencialmente melhor, o que a prática mostra serem concepções equivocadas.

Cumpre destacar a relevância de compreender o sentido do conceito de eficácia nos preceitos neoliberais; desse modo, tomando como base tal concepção empresarial, isso implicaria transpor para a escola a produção em massa de mão de obra para o mercado, ao menor custo e em menor tempo.

Essa concepção pedagógica que compreende a escola como espaço de produção do capital humano cria parâmetros para a

massificação padronizada dos currículos, elencando o que é útil ou não à escola ensinar (LAVAL, 2019).

A busca pela obtenção de bom desempenho em avaliações internacionais de larga escala como o PISA[4] e outros indicadores nacionais como o IDEB [5] tem sido argumento frequente para impulsionar o estabelecimento das PPPs na educação, reforçando o pensamento neoliberal de que o setor privado produz mais eficácia que o público (CASSIO, 2019).

Primeiramente, é preciso compreender que desde a publicação do Relatório Coleman[6] e as inúmeras pesquisas que se sucederam a partir dele, é quase consenso que a eficácia escolar não pode ser avaliada desconsiderando a influência que os contextos social e econômico exercem sobre a escola e seus resultados (BROOKE; SOARES, 2008).

Anos de estudos do tema, levaram ao reconhecimento de que o *background* dos alunos e de suas famílias também são determinantes do desempenho da escola; em um país com enormes desigualdades como o Brasil essa disparidade de condições extraescolares vai impactar diretamente os resultados do ensino público, onde se concentram os alunos com maiores vulnerabilidades socioeconômicas, o que torna difícil definir o efeito escola isoladamente (BROOKE; SOARES, 2008).

Cara (2019), ressalta os êxitos ultraliberais no Brasil em reduzir a educação a um insumo econômico, caracterizada por ele

[4] Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE

[5] Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

[6] Pesquisa encomendada pelo governo norte-americano, que pretendia conhecer, nos termos de sua Lei de Direitos Civis de 1964, as razões da "falta de disponibilidades educacionais iguais para indivíduos por razão de raça, cor, religião ou naturalidade, em instituições educacionais públicas, em todos os níveis (BROOKE; SOARES, 2008).

pela definição de qualidade de maneira padronizada pelo resultado médio obtido pelo país no PISA.

As avaliações de larga escala embora possam ser úteis como medidas de estudo inicial da qualidade, requerem cautela ao serem tomadas como únicas e determinantes, uma vez que desconsideram "as condições de trabalho dos educadores, que enfrentam baixas remunerações, carreiras pouco atrativas, salas de aula superlotadas e escolas com infraestrutura indigna" (CARA, 2019, p. 28).

E estes são fatores que influenciam diretamente os processos de aprender e ensinar avaliados. Desse modo, tais testes não auxiliam na compreensão dos problemas reais que estão relacionados ao desempenho estudantil.

Mais que omitir os verdadeiros problemas e desafios das escolas públicas, muitas vezes vemos a disseminação de retóricas amplamente divulgadas pelos meios de comunicação sobre as condições do ensino público que não refletem o panorama da educação. Um exemplo é a afirmação que o Brasil investe muito, porém investe mal em educação e que, por essa razão, o setor privado consegue com menos recursos produzir melhores indicadores.

Contra esses argumentos, as pesquisas de Pinto (2014; 2019) amparadas em dados comprovam outra realidade. O Brasil investe menos em educação que a média dos países da OCDE, embora o dado bruto 4,9% contra 4,4% do PIB investidos, respectivamente, seja usado como argumento de que o Brasil investe mais, há que se considerar a enorme diferença entre o PIB de tais países e o do Brasil que é consideravelmente menor, o que significa menos investimentos (PINTO, 2014; 2019).

Outro problema é a comparação entre desempenho de escolas públicas e privadas que em geral desconsidera o fator gasto por aluno. Em 2014 o gasto médio por aluno da educação básica foi de R$ 495, bem menor que a média de gasto privado, o que pode ser

avaliado tomando como base o custo de uma mensalidade de escola particular, isso sem falar no efeito da renda familiar e condições socioculturais presentes em ambos os contextos (PINTO, 2019).

No tocante à qualificação do gasto, Pinto (2019), salienta que os maiores gastos da educação são com pagamento do magistério, o que representa 85% do valor, ainda assim, conforme levantamentos da OCDE o Brasil é o país que paga os menores salários aos docentes e ainda o que possui as maiores taxas de alunos por turma.

Escondendo dados importantes, o discurso gerencial na educação tem responsabilizado, quase que exclusivamente, professores e alunos pelos resultados da escola como forma de mascarar o descaso.

A falta de investimentos estruturados e estruturantes na escola pública, os problemas sociais e econômicos dos educandos e de suas famílias, a precária infraestrutura física, a falta de formação continuada e de valorização profissional do magistério, dentre tantos outros desafios da educação pública brasileira (CASSIO, 2019).

A frequente utilização de práticas e conceitos da gestão empresarial nas políticas públicas de educação, bem como os preceitos da educação para o desempenho perante testes padronizados para mensuração da qualidade (LIBÂNEO, 2016), têm ocasionado o emprego de resultados numéricos isolados na avaliação de políticas que podem acarretar a desconsideração de processos e aspectos relevantes ligados às dimensões humanas e sociais da educação (BALL, 2001).

Análises mais aprofundadas são fundamentais para se compreender o quanto a dicotomia entre público x privado na educação não pode ser realizada a partir de elementos pontuais, como, por exemplo, o resultado obtido no PISA ou no IDEB como justificativas para o estabelecimento de PPPs.

Os resultados escolares, analisados apenas a partir desses testes, podem comprometer a concepção constitucional de educação entendida como democrática e preparadora para a cidadania, dever do Estado e da família (CARA, 2019).

Não se trata aqui de reduzir a importância desses testes para análise do ensino, seja ele público ou privado; mas apontar para o fato de que sua utilização como argumento para formalização da atuação privada sobre a escola, desconsiderando todos os outros fatores de influência e contextos no qual o ensino se insere, é equivocado.

Outrossim, "políticas de gestão e intervenção [...] exigem ir mais fundo aos determinantes estruturantes de nosso sistema reprodutor das desigualdades" (ARROYO, 2011, p. 85). Tornando-se, portanto, necessário atentar para a importância dos efeitos mais que dos resultados pontuais e específicos das políticas públicas, considerando as desigualdades tão presentes no cenário educacional brasileiro.

Laval (2019, p. 166), observa que "em todas as áreas em que se desenvolveu uma lógica de concorrência, houve um crescimento dos fenômenos segregadores", isso porque empresários atuam numa lógica claramente competitiva assentada em interesses de economia e lucro, muito diferente da essência educacional como direito público, o que pode ocasionar processos de exclusão de classes menos favorecidas, pelo ranqueamento de escolas e seus alunos.

As proposições de Dardot e Laval (2016), nos levam a refletir sobre o quanto a lógica neoliberal tem feito com que o próprio sentido de sociedade e seus valores sejam atravessados pelos preceitos e métricas do capital.

Para os autores, o neoliberalismo totalitário que impõe como projeto a competição entre os indivíduos é ensinado na escola, e seu desempenho bom ou ruim na sociedade justificado apenas por seu

próprio esforço, o que mais uma vez mascara a ausência de políticas públicas estruturantes e estruturadas, sobretudo na educação.

A incorporação de conceitos e preceitos empresariais às políticas públicas, sobretudo aqui nos atendo às educacionais, alcança como objetivo máximo o afastamento de pressões políticas do eleitorado sobre o governo tornando mais simples a atuação do setor privado no alcance de seus objetivos (APPLE, 2005).

Desse modo, ao definir um critério de desempenho não alcançado por uma escola, por exemplo, o governante fica livre para agir sobre ela seja transferindo recursos e gestão para a iniciativa privada, seja alterando as condições de oferta (modalidades, turnos), seja implementando outras medidas.

É preciso pensar nas entrelinhas desses processos, uma vez que o nobre argumento de melhoria de qualidade, defendido por todos, abarca algumas inversões importantes na forma como é usado pelos reformadores empresariais.

Primeiro porque desconsidera a discussão sobre a finalidade da educação e o significado de qualidade escolar que passa ser sinônimo de bom desempenho em avaliações numéricas e de larga escala restringindo outros sentidos mais amplos, como a educação para a vida, as relações sociais, a cidadania, a solidariedade humana etc.

Segundo porque a partir da premissa de que o setor privado consegue entregar melhores resultados que o público sempre e em qualquer contexto desconsidera desempenhos bons e ruins de ambos os mantenedores.

Terceiro porque secundariza a importante atribuição social da educação de prover igualmente a todos, sem distinção, uma escola de qualidade e, assim, ao fugir do debate do “todo igualmente” incorre no risco de criar *apartheids* entre alunos e comunidades (APPLE, 2005).

Por fim, mas não menos importante, essa visão desconsidera a relação histórica entre as unidades de ensino e suas comunidades: escolas são centros culturais, são uma referência de pertencimento à história local de pais, docentes e alunos, algo que o darwinismo econômico ao se atentar apenas para aspectos de livre mercado e concorrência ignora por completo.

Essa dicotomia entre os conceitos de público e privado reforçam além de aspectos visíveis e levam a reflexões acerca da própria compreensão da educação e seu papel: educação para o desenvolvimento econômico ou como um bem público e direito constitucional assegurado igualmente a todos (AVELAR, 2019).

Nesse aspecto torna-se importante pensar na concepção de educação que queremos, bem como nos preceitos que suas políticas devem almejar.

> Como atividade humana, a educação não diz respeito apenas a cada indivíduo. A capacidade de ser humano, a humanidade é questão social e, por ser social, é questão pública. E como questão pública deve ser coletivamente organizada e é isso que está em discussão quando tratamos da organização do sistema educacional (ZANDER; TAVARES, 2016, p. 99).

Alguns princípios precisam ser considerados quando falamos de educação pública: o primeiro refere-se ao fato de que, por constituir-se um direito vinculado à cidadania e ao bem-estar social, a educação é responsabilidade do Estado devendo ser fiscalizada por toda a sociedade. Segundo a relevância de entender que as políticas educacionais públicas precisam zelar pela garantia de igualdade e de democracia em sua concepção e oferta (ZANDER; TAVARES, 2016).

Alternativas horizontais e mais democráticas no âmbito de escolas e redes, que envolvam a comunidade escolar podem se constituir uma boa opção.

Em todo o caso, é importante que as políticas públicas de educação sejam analisadas sob a perspectiva de quais efeitos, para além de numéricos, estão promovendo, bem como que considerem a capacidade pública para gerar bons resultados.

Em decorrência, é fundamental a realização de uma análise subsidiada por estudos e pesquisas e o mais distante possível de visões pré-concebidas sobre o Estado e seu papel, pois, se por um lado questionamos a visão privatizante das políticas públicas educacionais como saída para os problemas escolares, por outro lado, não podemos assentir com ideias de perfeição da ação estatal ou de ausência de desafios da educação (APPLE, 2005).

A oposição entre o Estado, como detentor de todos os males, e do mercado como cura para todos os vícios (ou o aposto) gera uma "sociologia bipolar e vulgar" incapaz de analisar os interesses das elites sociais, o impacto sobre os mais pobres e acima de tudo, a interação real entre essas duas forças institucionais, econômicas e administrativas que afetam toda a vida em nossos dias (FERRAZ, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões tecidas aqui objetivaram não serem definitivas, mas antes trazer à luz questionamentos necessários em nossos dias. Embora se reconheça que políticas públicas, ainda que desenvolvidas exclusivamente pelo Estado, nunca deixaram de receber influência do mercado, tendo em vista a interdependência entre os interesses de ambos os grupos e os contextos de influência

no qual estão inseridos ambos os agentes (BALL, 2001), em nossos dias essa fronteira encontra-se muito debilitada.

Há que se refletir sobre as relações, fatores e consequências envolvidos no fim das fronteiras entre interesse público e econômico, quando a iniciativa privada começa a planejar, organizar e gerenciar políticas públicas de educação (CARNEIRO, 2019).

Ao entender que a iniciativa privada se constitui o único caminho para a melhoria da educação pública muito se tem a perder, por não encarar os problemas profundos da sociedade e da educação, bem como renunciar a saberes historicamente construídos e legitimados por educadores e comunidades.

Essa tentativa impede que bandeiras amplamente debatidas como a implementação do custo aluno-qualidade inicial (CAQi) e custo aluno-qualidade (CAQ) sejam avaliadas e postas em prática, o que concederia recursos necessários para que o ensino público se aproximasse de níveis internacionais em termos de investimentos.

Entregando a educação pública aos preceitos da iniciativa privada, o Estado pode negligenciar um direito dos alunos, principalmente os que pertencem às camadas mais vulneráveis incorrendo ainda no risco de comprometer o alcance de objetivos históricos de educadores e movimentos sociais como o combate à evasão, a melhoria ao acesso e qualidade do ensino público e gratuito para todos.

Sabemos que a escola sozinha não reverte o quadro de desigualdade da sociedade, todavia, sua atuação por meio de políticas efetivas é fundamental na diminuição dessas diferenças sociais (GOMES, 2005).

Em muitos casos, alguns autores têm desconsiderado o fato de que tanto o governo quanto a iniciativa privada podem cumprir de maneira eficaz seus objetivos.

Essas visões dicotômicas e simplistas que julgam o ensino público como ruim e o privado como ideal, e o contrário, contribuem para o agravamento da problemática em torno das relações entre educação pública e iniciativa privada (AVELAR, 2019).

Nessa relação o que realmente importa é considerar os interesses e concepções de educação sobre as quais se assentam. Responder que projeto de educação queremos e o que consideramos como indicadores de eficácia escolar é fundamental para se pensar as PPPs em educação.

O crescimento da atuação do setor privado na educação, em um momento de fragmentação e enfraquecimento das políticas públicas na área, requer atenção ainda maior por parte de estudiosos e sociedade, tendo em vista a importância da escola para o desenvolvimento social.

O que de fato precisamos refletir é sobre o quanto esse avanço do setor privado por meio de seu terceiro setor sobre a escola pública pode ameaçar um projeto de educação voltado para a redução das desigualdades sociais do Brasil, para além do presente e dos indicadores numéricos de qualidade.

Temos pensado na qualidade do ensino público ao estabelecer tais parcerias ou estamos apenas legitimando os interesses do capital privado por recursos orçamentários públicos e o controle das instâncias de formação e promoção da cidadania? Responder a essa questão embora seja tarefa difícil apresenta-se como urgente.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2000.

ADRIÃO, T. "Dimensões e formas da privatização da educação no brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais". **Revista Currículo sem Fronteiras**, vol. 18, n. 1, 2018.

ADRIÃO, T.; BORGHI, R. "Parcerias entre prefeituras e esfera privada: estratégias privatizantes para a oferta da educação pública em São Paulo". *In*: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (orgs.). **Público e privado na educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Editora Xamã, 2008.

AGUM, R.; RISCADO, P.; MENEZES, M. "Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão". **Revista Agenda Política**, vol. 3, n. 2, 2015.

APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2005.

ARAÚJO, G. C. "Equalização e atuação do empresariado como projetos em disputa para a regulamentação do regime de colaboração". **Revista Educação e Sociedade**, vol. 34, n. 124, 2013.

ARRETCHE, M. "Trinta anos da Constituição de 1988: razões para comemorar? " **Novos Estudos CEBRAP**, vol. 37, n. 3, 2018.

ARROYO, M. G. “Políticas Educacionais, Igualdade e Diferenças”. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 27, n. 1, 2011.

AVELAR, M. “O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais”. *In*: CASSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

BALL, S. J. “Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação”. **Currículo sem Fronteiras**, vol. 1, n. 2, 2001.

BERNARDI, L. M.; UCZAK, L; H.; ROSSI, A. J. “Relações do Movimento Empresarial na Política Educacional Brasileira: a discussão da Base Nacional Comum”. **Revista Currículo sem Fronteiras**, vol. 18, n. 1, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13/10/2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13/10/2020.

BRASIL. **Decreto n. 6.094**, **de 24 de abril de 2007**. Brasília: Planalto, 2007. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13/10/2020.

BRASIL. **Lei n. 11.079, de 30de dezembro de 2004**. Brasília: Planalto, 2004. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13/10/2020.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13/10/2020.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: Planalto, 2017. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13/10/2020.

BRESSER-PEREIRA, L. C. "Do Estado patrimonial ao gerencial". *In*: WILHEIM, J.; PINHEIRO, P. S.; SACHS, I. (orgs.). **Brasil**: um século de transformações. São Paulo: Editora Cia das Letras, 2001.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (orgs). **Pesquisa em eficácia escolar**: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **O CAQi e o CAQ no PNE**: quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil? São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2018.

CARA, D. "Contra a barbárie, o direito à educação". *In*: CASSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

CARNEIRO, S. "Vivendo ou aprendendo... A 'ideologia da aprendizagem'". *In*: CASSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. **Custo aluno-qualidade inicial, rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CARVALHO, E. J. G. “Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADES): instrumento de soluções colaborativas para a educação ou uma nova estratégia de expansão e de controle do mercado educacional? ” **Revista Currículo sem Fronteiras**, vol. 18, n. 1, 2018.

CASSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

CASTIONI, R.; CERQUEIRA, L. B. R.; CARDOSO, M. A. S. “Novo Fundeb: aperfeiçoado e permanente para contribuir com os entes federados na oferta educacional”. **Revista Educação e Políticas em Debate**, vol. 10, n. 1, 2021.

COSTA, A. M. A. “Conselhos gestores de políticas públicas e cidadania: desafios e perspectivas”. *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação Profissional e Tecnológica**: Memórias, contradições e desafios. Campos dos Goytacazes: Essentia Editora, 2006.

CURY, C. R. J. “A educação escolar no Brasil: o público e o privado”. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, vol. 4 n. 1, 2006.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DAVID, F.; FONSECA, C.; PEREIRA, J. “Políticas públicas e os dilemas da gestão pública: teorias e conceitos”. *In*: DALMON, D. L.; SIQUEIRA, C.; BRAGA, F. M. (orgs.). **Políticas educacionais no Brasil**: o que podemos aprender com casos reais de implementação? São Paulo: Edições SM, 2018.

DOURADO, L. F. "Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os Obstáculos ao Direito à Educação Básica". **Revista Educação e Sociedade**, vol. 34, n. 124, 2013.

DRAIBE, S.; RIESO, M. "Estados de Bem-Estar Social e estratégias de desenvolvimento na América Latina. Um novo desenvolvimentismo em gestação? " **Sociologias**, n. 27, 2011.

FERRAZ, M. "Estado, Política e Sociabilidade". *In*: SOUZA, Â. R.; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. (orgs.). **Políticas Educacionais**: conceitos e debates. Curitiba: Editora Appris, 2016.

FERRETI, C. J. "A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação". **Revista Educação e Sociedade**, vol. 23, n. 81, 2002.

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

GIL, J. "Planos educacionais: entre a prioridade e a descrença". *In*: SOUZA, A. R.; GOUVEIA A. B.; TAVARES, T. M. (orgs.). **Políticas Educacionais**: conceitos e debates. Curitiba: Editora Appris, 2016.

GOMES, C. A. "A Escola de Qualidade para Todos: Abrindo as Camadas da Cebola". **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 13, n. 48, 2005.

KINGDON, J. **Agendas, Alternatives and Public Policies**. Nova York: Harper Collins, 2003.

KRAWCZYK, N. "Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário". *In*: KRAWCZYK, N (org.). **Sociologia do Ensino Médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

LEITE, L. H. A.; LEVINDO, D.C; SAID, C. C. (orgs.). **Educação integral e integrada**: Módulo III – educação integral e integrada: reflexões e apontamentos. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

LIBÂNEO, J. C. "Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar". **Cadernos de Pesquisa**, vol. 46, n. 159, 2016.

LIMA, E. R. S.; SILVA, F. N.; SILVA, L. L. S. "Globalização neoliberal: transformações capitalistas e suas implicações sobre a educação no Brasil". *In*: NOVAES, M. A. B.; SILVA, D. G. O.; BRITO, L. H. (orgs.). **As transformações do capitalismo no século XXI**: um debate contemporâneo à luz do trabalho e da educação. Fortaleza: Editora da UECE, 2019.

LIMA, L. C. "Privatização *Lato Sensu* e Impregnação Empresarial Na Gestão da Educação Pública". **Revista Currículo sem Fronteiras**, vol. 18, n. 1, 2018.

LINDBLOM, C. E. **El processo de elaboración de Políticas Públicas**. Madrid: Ministerio para las Administraciones Públicas, 1991.

MARSHALL, T. H. "Cidadania e classe social". *In*: MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1967.

MARTINS, E. M. **Todos pela Educação**? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2016.

OLIVEIRA, M. M. **Os empresários da educação e o sindicalismo patronal**. Bragança Paulista: Editora da USF, 2002.

PATRINOS, H. A.; BARRERA-OSORIO, F.; GUÁQUETA, J. **The role and impact of public-private partnerships in education**. Washington: The World Bank, 2009.

PECI, A.; *et al*. "Oscips e termos de parceria com a sociedade civil: um olhar sobre o modelo de gestão por resultados do governo de Minas Gerais". **Revista de Administração Pública**, vol. 42, n. 6, 2008.

PINTO, J. M. R. "Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade na educação". **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 22, n. 19, 2014.

PINTO, J. M. R. "Verdades e mentiras sobre o financiamento da educação". *In*: CASSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

POCHMANN, M. "Políticas de educação: novos desafios para o século XXI". *In*: SADER, E. (org.). **O Brasil que queremos**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2016.

SANO, H.; ABRUCIO, F. L. "Promessas e resultados da Nova Gestão Pública no Brasil: o caso das organizações sociais de saúde em São Paulo". **Revista de Administração de Empresas**, vol. 48, n. 3, 2008.

SANTOS, J. O.; SANTOS, E. V.; GARCIA, R. P. M. "Políticas públicas de avaliação da educação básica". *In*: GARCIA, R. P. M. **Avaliação de políticas públicas**: concepções, modelos e casos. Cruz das Almas: Editora da UFRB, 2020.

SAVIANI, D. “Política educacional brasileira: limites e perspectivas”. **Revista de Educação**, n. 24, 2008.

SAVIANI, D. “Política educacional no Brasil após a ditadura militar”. **Revista HISTEDBR**, vol. 18, n. 2, 2018.

SAVIANI, D. “Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência”. **Revista Roteiro**, vol. 45, 2020.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2013.

SOUZA, A. R. “Por que estudar políticas educacionais?” *In*: SOUZA, A. R..; GOUVEIA A. B.; TAVARES, T. M. (orgs.). **Políticas Educacionais**: conceitos e debates. Curitiba: Editora Appris, 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. “Desafios da regulamentação do novo Fundeb: elementos para qualificação da Emenda Constitucional 108/2020”. **Portal Todos pela Educação** [2020]. Disponível em: <www.todospelaeducacao.gov.br>. Acesso em: 29/04/2021.

ZANDER, K. F.; TAVARES, T. M. “Federalismo e gestão dos sistemas de ensino no Brasil”. *In*: SOUZA, Â. R.; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. (orgs.). **Políticas Educacionais**: conceitos e debates. Curitiba: Editora Appris, 2016.

CAPÍTULO 9

Terminologia e Ensino Híbrido: Conceitos e Contextos da Educação Profissional Tecnológica de Nível Superior

TERMINOLOGIA E ENSINO HÍBRIDO: CONCEITOS E CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA DE NÍVEL SUPERIOR

Fernanda Mello Demai

> O acervo lexical de todas as línguas vivas se renova. Enquanto algumas palavras deixam de ser utilizadas e tornam-se arcaicas, uma grande quantidade de unidades léxicas é criada pelos falantes de uma comunidade linguística. [...]
>
> Sendo a língua um patrimônio de toda a comunidade linguística, a todos os membros dessa sociedade é facultado o direito de criatividade léxica.
>
> (Ieda Maria Alves. *Neologismo: criação lexical*)

Este trabalho objetiva apresentar e caracterizar alguns aspectos da convergência dos estudos conceituais e terminológicos do Ensino Híbrido com os da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Superior.

Objetiva-se contribuir com apresentação de um percurso de pesquisa direcionado à área da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Superior, o qual é permeado por atuais discussões e contextualizações do que se convencionou denominar Ensino Híbrido (EH), sobretudo durante o período crítico de saúde global denominado como de pandemia da COVID-19, incluindo o período de "transpandemia" ou, para aqueles que consideram a pandemia controlada, "pós-pandemia".

A partir dos estudos do EH como metodologia ou modalidade de ensino, o foco, no presente trabalho, será a terminologia engendrada na forma de conjunto de denominações técnico-científicas (termos) que expressam os conceitos subjacentes a esse tipo de ensino e educação, no contexto especial dos Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) do estado de São Paulo – Brasil. A ilustração é dada por estudo de caso referente à instituição Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, que oferece CSTs em suas Faculdades de Tecnologia (Fatecs).

Pretende-se articular teorias e práticas de pesquisa, ensino e difusão – no caso, a pesquisa é conceitual-terminológica, e a área-tema é a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Superior (Graduação Tecnológica).

A escolha desse recorte se deu de forma empírica, tendo em vista a crise de saúde global que se instaurou em 2020 e que perdura até 2022 (a já mencionada pandemia da COVID-19). Os eventos referentes à crise de saúde mundial trouxeram à tona, no contexto de Educação estudado, discussões já postas anteriormente sobre *hibridismo* e EH.

Para uma definição de EH, recorre-se a Christensen, Horn e Staker (2013, p. 7):

> O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência.

Esse contexto do EH consubstanciou-se, para os atores da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Superior, como

atividades que envolvem um trabalho docente híbrido, abrangendo planejamento, desenvolvimento e gestão dos processos de ensino e aprendizagem, assim como procedimentos administrativos, pesquisa, desenvolvimento de currículos, desenvolvimento e curadoria de material e de conteúdos didáticos e de apoio, com tecnologias diversas, sobretudo com uso de recursos digitais pedagógicos, tecnologias da informação e comunicação, trabalho em rede e trabalhos pedagógicos de várias naturezas, que estão relacionados ao ensino, mas que não se constituem no trabalho do professor em sala de aula.

Ainda de acordo com Christensen, Horn e Staker (2013, p. 2), sobre o que se convencionou denominar *teoria dos híbridos*, em um contexto macro, industrial, que envolve a contextualização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mas que não é diretamente relacionado ao universo educacional propriamente dito:

> As indústrias frequentemente experimentam um estágio híbrido quando estão em meio a uma transformação disruptiva. Um híbrido é uma combinação da nova tecnologia disruptiva com a antiga tecnologia, e representa uma inovação sustentada em relação à tecnologia anterior. Por exemplo, a indústria automobilística desenvolveu vários carros híbridos ao longo de sua transição dos motores movidos a gasolina para fontes alternativas de energia. As empresas líderes querem as virtudes de ambos, então desenvolveram uma inovação sustentada — [sic] carros híbridos que usam tanto a gasolina quanto a energia elétrica. Outros setores — incluindo os de escavação, embarcações a vapor, fotografia, varejo e serviços bancários — experimentaram um estágio híbrido em seu caminho para aplicar a disrupção pura. As indústrias criam os híbridos por razões previsíveis, como o fato de o modelo de negócio das tecnologias puramente

> disruptivas não ser atrativo para empresas líderes logo no início, enquanto que [sic] implementar um híbrido como inovação sustentada permite que as organizações inovadoras satisfaçam melhor seus clientes.

O híbrido, com seu caráter de "mistura", de configuração mista, de transição, pode ser entendido como um ponto ou como um marco em um percurso (poderia ser cogitada até mesmo a ideia de *continuum*), sem paradas, em um movimento do menos para o mais diferente, ou totalmente diferente, que vem a romper com paradigmas e com a tradição ou que modifica significativamente essa tradição, com a incorporação de outras tecnologias e de novas formas de configuração mental e cultural.

A título de ilustração, citamos o verbete *híbrido*, do Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, para embasar a reflexão possível de que a ideia de híbrido, hoje em dia, pode até causar estranheza e repúdio, mas que, em outros períodos, foi bem mais temerária:

> HIBRIDO, adj. Não conforme às leis da natureza, irregular, monstruoso //. Que provém de duas espécies diferentes [...] em que há mistura de duas espécies diferentes [...] Que é composto de palavras de duas ou mais línguas diferentes: Palavra híbrida [...] Diz-se do ser que proveio de duas espécies diferentes: A mula é híbrida. [. Toma-se substantivamente] // F. lat. Hybridus (AULETE; VALENTE, 1970, p. 1850).

A mistura de origens, que dá início a um processo de modificação em curso, causa geralmente dificuldades de

entendimento, de aceitação e, também, de constatação de aplicabilidade ou, em última instância, completa rejeição.

Dessa forma, a partir das proposições de Christensen, Horn e Staker (2013), sobre a teoria dos híbridos, crê-se que o atual momento passa por um estágio híbrido na área educacional – tanto por força maior, em decorrência da pandemia da Covid-19, quanto em decorrência de um curso ou percurso que seria natural na Educação, seguindo tendências da indústria, da gestão e, principalmente, da informatização, da digitalização de processos, da flexibilização de tempos e de espaços, de modos de organizar e executar o trabalho.

Devido aos objetivos e limites deste trabalho, não haverá aprofundamento em questões relativas ao hibridismo. Considera-se este um profícuo campo de estudo para várias ciências, a partir deste momento que vivemos e dos desencadeamentos que já estão surgindo.

DESCRIÇÃO CONCEITUAL-TERMINOLÓGICA DO PERFIL DO TECNÓLOGO

Para a realização deste estudo, foram analisados discursos prioritariamente legais, institucionais e de referência em EPT, considerando-se uma amostragem autoral de naturezas coletiva ou individual, no caso de pesquisadores autônomos, amostragem que busca resgatar elementos conceituas, noções, princípios de Educação Tecnológica de Nível Superior expressos em manifestações formais de autores envolvidos ou ainda com poder normatizador, legislador ou consultivo.

Esse resgate, sem o objetivo de esgotar o assunto ou as discussões, fundamenta a descrição terminológica, ou seja: as

contribuições da ciência da Terminologia para a área ou ciência da Educação. A descrição, sem o caráter de prescrição, fundamenta-se em leitura, coleta e sistematização dos elementos ou traços de significação mais relevantes, conforme métodos e práticas de estudos linguísticos e terminológicos.

A metodologia utilizada é pautada em análise conceitual e descrição terminológica, a partir da fundamentação teórico-metodológica extraída da Teoria Comunicativa da Terminologia e da Teoria Sociocognitiva da Terminologia, que preconizam o estudo de conceitos e de termos conforme suas funções comunicativa, social, cultural e histórica, incluindo aspectos de relações entre Linguística e texto (*corpora* textuais, análises textuais e produções textuais).

O estudo é descritivo de fontes exclusivamente escritas, de acesso público.

A metodologia possui viés quanti-qualitativo, visto que a frequência dos termos (componente quantitativo) é um dos critérios para a seleção de termos e de conceitos para a análise. Em relação ao componente qualitativo, os termos selecionados são os mais representativos dos conceitos da área estudada, além dos conceitos e respectivos termos considerados "inovadores", novos, em processo de fixação ou aceitação na sociedade – "neologismos", novos signos que representam novas formas e produtos do pensamento e da ação humana.

A fim de atender ao recorte do estudo de caso que será apreciado, será abordada a sistematização de um conjunto de competências e atribuições características de um profissional formado em CST no contexto do desenvolvimento, do empreendedorismo e da inovação, que se constitui na própria descrição do perfil geral ou protótipo de perfil do egresso de CSTs (principal resultado do trabalho).

Como resultados complementares, serão apresentadas as definições de três termos com representatividade conceitual e frequência expressiva nos textos pedagógicos. São os seguintes os termos, que são objeto de análise e descrição terminológica-chave sob análise: *competência profissional*; *perfil profissional; ensino híbrido.*

TEORIAS DA TERMINOLOGIA QUE PRECONIZAM O ESTUDO DE CONCEITOS E DE TERMOS CONFORME SUAS FUNÇÕES COMUNICATIVA, SOCIAL, CULTURAL E HISTÓRICA

Serão discutidos, de forma sucinta, aspectos da configuração de uma amostragem de termos, a partir da análise de textos fidedignos, exclusivamente escritos, em uma abordagem terminológica (com ênfase nos princípios das teorias Comunicativa e Sociocognitiva da Terminologia).

Em relação à Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), destacam-se a valorização dos estudos semânticos, pragmáticos e morfossintáticos, sob um enfoque descritivista e não prescritivista e a concepção de termo como unidade de função comunicativa e discursiva (CABRÉ, 1993; 1999).

Os termos não sofrem intervenções ou modificações de cunho ortográfico, ou eliminação de sinônimos e variantes ou ainda em sua estrutura sintagmática: as unidades terminológicas são apresentadas como foram extraídas dos contextos reais de utilização, dos textos do *corpora*.

Em relação à Teoria Sociocognitiva da Terminologia (TST), destacam-se os preceitos relacionados às funções comunicativa, cognitiva e discursiva dos termos, além da motivação terminológica,

ou seja: a configuração dos termos, as palavras e formas linguísticas de representação dos conceitos, com o uso de itens linguísticos, não é aleatória e possui relação com sistemas cognitivos, modos de apreender e de representar a realidade (TEMMERMAN, 2001, 2002).

Dessas teorias, toma-se a concepção de termo como um signo linguístico que representa um conhecimento especializado de uma área do saber humano, caracterizado pela integração e pela interação de forma e significado.

A partir dessas proposições, o signo linguístico pode ser entendido como item cultural, no sentido de representante dos valores e das práticas de uma comunidade sócio-histórica e linguístico-cultural, cuja ideologia é fortemente marcada pelos conhecimentos, pelo discurso e pela práxis de campos técnicos, científicos e tecnológicos (BARBOSA, 2007; CABRÉ, 1993; 1999; DEMAI, 2014; TEMMERMAN, 2001; 2002).

Objetiva-se demonstrar aspectos da configuração formal e dos significados que caracterizam as unidades terminológicas (termos), especialmente no que diz respeito ao estudo de textos especializados, além dos processos de formação de termos ou terminologização (BARBOSA, 2007), pelos quais um conceito (imagem mental, ideia ou noção) é transposto para o nível linguístico, é representado com a linguagem verbal, com a utilização de itens lexicais.

Nas terminologias técnicas, científicas e tecnológicas, a maioria dos termos é formada por mais de um item lexical: são sintagmas terminológicos. Para representar conceitos cada vez mais complexos, os termos denominados simples, formados por apenas uma lexia, são cada vez menos utilizados.

De modo a detalhar o estudo conceitual-terminológico, será dado destaque à análise dos semas, também chamados, em

Linguística, de traços semânticos ou componentes semânticos (DUBOIS *et al.*, 1978 [1973], p. 526-527). Os semas são realizáveis apenas em uma estrutura mais abrangente, chamada semema, assim definida por Dubois *et al.* (1978 [1973]):

> [...] na terminologia da análise sêmica, o semema é a unidade que tem por correspondente formal o lexema; ele é composto de um feixe de traços semânticos chamados semas (unidades mínimas não susceptíveis de realização independente) (DUBOIS *et al.*, 1978 [1973], p. 534).

Neste trabalho, será utilizada a noção de sema para a construção de definições dos termos que servem de amostragem, em uma perspectiva de análise conceitual e descrição terminológica.

O ENSINO HÍBRIDO E O PERFIL DO TECNÓLOGO

A Educação Profissional e Tecnológica de Nível Superior é um tipo muito particular de Educação que integra a Educação nacional e que visa ao preparo de Tecnólogos para o trabalho em cargos, funções ou de modo autônomo, contribuindo para a inserção ou reintegração do cidadão no mundo laboral, uma esfera de relevância na sociedade.

O currículo da EPT, como percurso para o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos, que formam o perfil profissional do Tecnólogo, segue fontes diversificadas para sua sistematização: seu instrumento descritivo e normativo é o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) do Ministério da Educação (MEC), e outras fontes complementares são

utilizadas, como pesquisas junto ao setor produtivo (como descrição de cargos de empresas, editais de concursos, descritivos de vagas de emprego, textos de divulgação e de natureza técnica sobre tendências das profissões), para levantamento das necessidades do mundo do trabalho, além das descrições da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) – do Ministério do Trabalho –, bem como sistemas de colocação e de recolocação profissionais.

Conforme o site do MEC, na página introdutória do documento CNCST:

> O Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, lançado em 2006, é um guia de informações sobre o perfil de competências do tecnólogo. Ele apresenta a carga horária mínima e a infraestrutura recomendada para cada curso. Referência para estudantes, educadores, instituições de ensino tecnológico e público em geral, serve de base também para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e para os processos de regulação e supervisão da educação tecnológica.
>
> O catálogo organiza e orienta a oferta de cursos superiores de tecnologia, inspirado nas diretrizes curriculares nacionais e em sintonia com a dinâmica do setor produtivo e as expectativas da sociedade. Em função do catálogo, a partir de 2007 foi possível aplicar o Enade em alunos de cursos superiores de tecnologia (BRASIL, 2016).

Com as modificações sócio-históricas e culturais no território nacional – e também em contextos internacionais –, as atividades de Ensino Superior devem responder – e corresponder – às demandas da sociedade e do trabalho, como um campo muito caro à EPT, já que se constituem em seu campo de ação essencial. Assim, a EPT

deve ter comunhão de princípios e práticas com os diversos setores produtivos, sendo uma educação voltada ao trabalho e à vida cidadã.

Como estudo de caso em relação às competências dos egressos de CSTs, a referência é o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, ou Centro Paula Souza (CPS) que, conforme o site da instituição, administra 75 Fatecs no estado de São Paulo, oferecendo mais de 80 CSTs, atendendo quase à totalidade dos eixos e cursos do CNCST do MEC, além de propostas pedagógicas originais. Aproximadamente 94 mil alunos realizam esses cursos (CPS, s. d.).

Conforme as diretrizes institucionais, os CSTs do CPS pressupõem o desenvolvimento das seguintes competências gerais do Tecnólogo, de natureza socioemocional, além das competências específicas de cada profissão e respectivo eixo tecnológico:

- Demonstrar capacidade de resolver problemas complexos e propor soluções criativas e inovadoras;
- Desenvolver a visão sistêmica, identificando soluções, respeitando aspetos culturais, éticos, ambientais e sociais no âmbito local, regional e internacional;
- Evidenciar o uso de pensamento crítico em situações adversas;
- Empreender ações inovadoras, analisando criticamente a organização, antecipando e promovendo transformações;
- Administrar conflitos quando necessário, estabelecer relações e propor um ambiente colaborativo, incentivando o trabalho em equipe;
- Atuar de forma autônoma na realização de atividades profissionais e na execução de projetos.
- Elaborar, gerenciar e apoiar projetos, identificando oportunidades e avaliando os riscos inerentes;

- Comunicar-se, tanto na língua materna como em língua estrangeira (CPS-CESU, 2021b, p. 9).

As competências gerais do Tecnólogo do CPS serão uma das principais fontes para a análise e descrição conceitual-terminológica do perfil profissional desse tipo e nível de ensino.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, FONTES, CRITÉRIOS, CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES

Procedimentos metodológicos e fontes do trabalho terminológico

Para o trabalho terminológico, é necessário pesquisar, reunir e organizar textos representativos da área em estudo, sistematizando-os, de modo primordialmente digital, estruturando-se, assim, um conjunto de textos ou "corpo textual" (*corpus*) para extração e análise lexical ou terminológica.

Adotou-se especialmente uma metodologia híbrida de extração de palavras com a utilização de ferramenta informatizada, o programa WordSmith Tools, combinada com a extração lexical manual e a análise humana (SCOTT, 2015).

No início do trabalho, sistematizou-se um corpus, ou seja, o conjunto organizado de textos para extração e análise de palavras e de termos técnicos e/ou científicos. As instituições pesquisadas, cujos textos serviram à extração de termos e à análise de conceitos, foram: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Brasil, estado de São Paulo), Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Emprego (governo federal do Brasil), Organização das

Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organización Internacional del Trabajo (OIT) e alguns trabalhos de pesquisadores autônomos.

O *corpus* pode ser classificado na tipologia de obra técnico-científica/legal, prestando-se também às funções regulamentadora, pedagógica e de divulgação. A periodicidade do corpus é de 2000 a 2021, e os termos foram dele extraídos considerando-se alguns critérios de novidade, inovação ou neologia: novas combinações no eixo sintagmático (na frase) ou decorrentes de novos significados atribuídos a itens lexicais ou combinações já existentes.

Com a utilização da ferramenta informatizada, foram extraídas três listas: de palavras, de palavras-chave e de concordâncias, ou seja, de frases em que as expressões de destaque ocorrem. Neste trabalho, serão apresentadas a análise e a descrição conceitual-terminológica de três termos-chave, com a aplicação de critérios utilizados em Linguística e em Terminologia para validar o estatuto de conceito/termo fixo na sociedade e a proposta de definições, para a composição de significados.

Para identificação e análise dos processos de lexicalização/terminologização, adotaram-se alguns critérios ou combinatória de critérios que avaliam aspectos da configuração morfossintática (organização das lexias e dos morfemas) e semântico-pragmática (configuração de significados em contextos reais.

O uso das palavras em textos próprios da área) dos termos, a partir do estudo e sistematização de fatores linguísticos (formas de composição dos termos e seus significados) e também de fatores extralinguísticos (as condicionantes e coerções para formação e utilização de um ou outro termo ou conceito na comunidade sociolinguística, tendo em vista aspectos históricos e culturais).

A seguir, cita-se o rol de critérios adotados para a identificação de termos compostos ou termos simples em diferentes estágios de lexicalização/terminologização, de acordo com as proposições teórico-metodológicas de Alves (2007), Barbosa (2007), Barros (2004) e Demai (2014).

Ressalta-se que os três termos analisados e descritos no presente artigo são termos prototípicos e atendem a todos os critérios a seguir indicados:

a. O termo designa um conceito particular no universo discursivo.
b. O termo apresenta forte e comprovada relação com a realidade extralinguística.
c. O termo é representativo da área em estudo e/ou apresenta características de ineditismo ou neologia.
d. O termo é frequente e recorrente nos textos da área.
e. É possível identificar recorrências e convergências de semas, para subsidiar a redação de uma definição terminológica concisa, ou seja, um texto explicativo sobre o significado do termo, priorizando-se os principais traços de significação e de sentido.

Após a extração e a seleção dos termos, principalmente os que apresentaram maior frequência (critério quantitativo), e os que atenderam aos critérios qualitativos elencados (a exemplo dos três termos que servirão de amostragem), foram elaboradas definições, levando-se em conta os elementos de significação que aparecem nos textos do corpus.

Para a redação propriamente dita das definições, foram selecionados elementos de significação ou semas mais recorrentes,

que convergem ou formam um consenso de significado. Esses consensos são validados, em sua maioria, junto a um ou mais especialistas da área.

ANÁLISES E DISCUSSÕES

Considerando-se as disposições de uma parte da legislação que regulamenta os CSTs, na Resolução CNE/CP nº 1/2021, destacam-se os preceitos legais para a organização das competências dos egressos desse tipo de curso e, consequentemente, de seu perfil:

> Art. 28. Os cursos de Educação Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação devem:
>
> I. Desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a produção de bens e serviços e a gestão estratégica de processos;
> II. Incentivar a produção e a inovação científica e tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;
> III. Propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias;
> IV. Promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos;
> V. Adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos;

> VI. Garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular; e
> VII. Incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos (BRASIL, 2021).

Destacam-se também as considerações do Parecer CNE/CP nº 7/2020 sobre o perfil, a natureza das competências, as capacidades e os saberes próprios e necessários à atuação do formado em CSTs:

> [...] perfil profissional de conclusão, definindo claramente as competências profissionais a serem desenvolvidas, as competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, incluindo os fundamentos científicos e humanísticos necessários ao desempenho profissional do tecnólogo e perfil profissional das saídas intermediárias quando previstas (BRASIL, 2020, p. 31).

Considerando a natureza e a ênfase das competências gerais do Tecnólogo – a exemplo do estudo de caso que serve de ilustração para as considerações tecidas –, os discursos legislativos, de instituições de ensino, de órgãos regulamentadores e de referência em educação e em EPT.

Como o MEC (obras citadas) e também o Ministério do Trabalho (BRASIL, 2007; 2017) e autores autônomos, levando-se também em conta o direcionamento para as "principais competências requeridas para o profissional e para o cidadão do século XXI" (OIT, 2017), pode-se depreender que o perfil geral do egresso de CSTs pode ser descrito, de maneira sintética, conforme segue, respeitando-se as características de cada faculdade,

universidade, rede ou sistema de ensino, CST e de cada eixo tecnológico (categoria temática e organizacional dos cursos da EPT), bem como as peculiaridades regionais, históricas e culturais, expressas pela respectiva instituição de nível superior em seu projeto pedagógico de curso.

Quadro 1 – Perfil Geral do Egresso de Cursos Superiores de Tecnologia

O Tecnólogo é o profissional que projeta, aplica, prospecta e avalia ações e soluções para demandas e problemas tecnológicos de diversos campos do saber, interpretando, prevendo e avaliando contextos, de modo a promover princípios e práticas de empreendedorismo, transformação e inovação de processos, produtos e de serviços, de forma colaborativa, proativa, comunicativa, criativa e crítica, em ambiente corporativo e de modo autônomo. Essa profissional pesquisa, analisa, aplica e difunde conhecimento tecnológico de alta complexidade/especialização/abrangência, buscando integração, sistematização, flexibilização, sustentabilidade, eficácia e melhoria contínua de processos, produtos e serviços, a fim de atender a demandas sociais, históricas, culturais e econômicas de desenvolvimento, especialmente as diretamente relacionadas ao trabalho. Pode, ainda, gerenciar processos e equipes, compondo quadros organizacionais e funções com maior poder de decisão e de autonomia.FFF

Fonte: Elaboração própria.

O perfil profissional é o ponto de partida e elemento crucial para o planejamento curricular, para a oferta do curso, para a caracterização da demanda e para o oferecimento de vagas, considerando que a EPT é um tipo muito especial de educação, que trabalha em prol da profissionalização e da empregabilidade, além da formação integral do cidadão.

O estabelecimento de um perfil profissional coerente (em forma de texto, que nos aproxima da importância do nível textual para os trabalhos terminológicos), que seja propositivo e atualizado,

é o marco inicial do desenho de um projeto pedagógico ou plano de ensino organizado de qualidade nos CSTs.

Considerando-se a relevância dos conceitos subjacentes, a três termos-chave prototípicos que servem de amostragem para a análise conceitual e descrição terminológica são justamente: *perfil profissional*, *competência profissional* e *ensino híbrido*.

Esses termos são prototípicos porque representam categorias temáticas ou arquitermos e possuem, inclusive, a função ou estatuto de "classe", as quais contêm a significação de outros termos subordinados, constituindo-se em termos modelares em decorrência de sua representatividade conceitual.

Da relevância para a formação do discurso da área, da frequência, da recorrência e da propriedade de dar origem a outros elementos subordinados ou derivados, como *perfil de competências, competência cognitiva, competência profissional, competência tecnológica, ensino híbrido tecnológico, educação híbrida,* entre outros – o que corrobora também aspectos cognitivos e a motivação terminológica e da criatividade lexical e terminológica (terminologização).

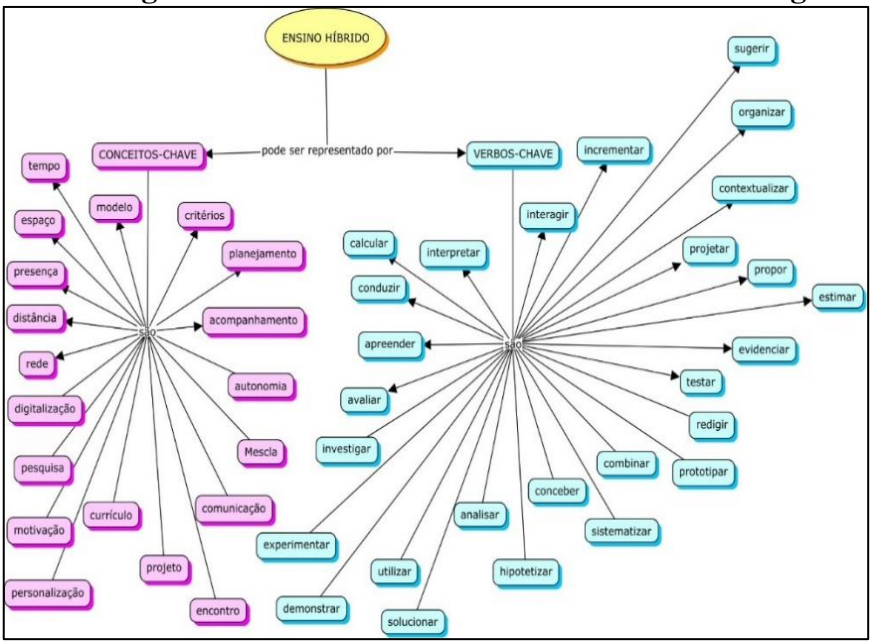
Não será possível, neste trabalho, apresentar o mapa conceitual que organiza esses termos subordinados aos termos superordenados (perfil profissional, competência profissional, ensino híbrido).

Destaca-se essa propriedade ou estatuto de classe, o que evidencia a importância desses termos superordenados na formação de termos (terminologização) e suas características comunicativas (os termos comunicam os principais conceitos da área), sociais (os termos inserem-se em discursos sociais, com marcas histórias e ideológicas de um tipo específico e marcado de educação, a "profissional"). E cognitivas (conhecer esses termos permite conhecer o núcleo conceptual da área em estudo, além de permitir

conhecer os principais semas ou componentes semânticos de muitos termos subordinados e reconhecer padrões, modelos ou modos de pensar, frames (como a criação de protótipos, classes e seus subordinados, entre outros) lexicalizados no eixo sintagmático, com o aporte do eixo paradigmático.

Contudo, considerando os limites estabelecidos, apresentamos o mapa conceitual esquemático que apresenta os principais "conceitos-chave" e verbos-chave que representam o Ensino Híbrido e que possuem relação e convergência semântica em relação ao "Perfil Geral do Tecnólogo":

Figura 1 - Conceitos-chave e verbos-chave que representam o Ensino Híbrido e convergência semântica com o Perfil Geral do Tecnólogo



Fonte: Elboração própria.

Dessa forma, foram identificados os seguintes conceitos-chave, que representam "Ensino Híbrido", expressão a qual assume a função de macrocategoria, classe ou arquitermo*: planejamento; acompanhamento; autonomia; mescla; comunicação; encontro; projeto; currículo; personalização; motivação; pesquisa; digitalização; rede; distância; presença; espaço; tempo; modelo; critérios.*

Esses conceitos apresentam-se na configuração morfológica de substantivos, sem determinante em forma de adjetivo ou de sintagma.

Ao arquitermo "Ensino Híbrido" estão associados, também, em sua representação, os seguintes conceitos, em configuração morfológica de verbos não acompanhados por complemento e não conjugados: *interagir, incrementar, sugerir, organizar, contextualizar, projetar, propor, estimar, evidenciar, testar, redigir, prototipar, combinar, sistematizar, conceber, hipotetizar, analisar, solucionar, utilizar, demonstrar, experimentar, investigar, avaliar, apreender, conduzir, calcular, interpretar.*

A existência desses "verbos-chave", além dos "substantivos-chave", vai ao encontro da própria essência da Educação por Competências, que prevê ação, interação, demonstração de capacidades, habilidades, valores e atitudes para a solução de problemas da sociedade, em geral, e do trabalho, em particular.

A categoria "verbo" designa, quase sempre, ações, processos e estados, essências da dinamicidade e do poder criativo e de intervenção do fazer humano e de sua representação semântico-pragmática, textual e discursiva – e, por isso, verbos não conjugados são frequentemente eleitos para representar conceitos abrangentes relacionados a competências e sua aplicação em várias formas e organizações das áreas de Educação, Ensino e Trabalho.

DEFINIÇÃO E ANÁLISE CONCEITUAL-TERMINOLÓGICA DE UMA AMOSTRAGEM DE TERMOS-CHAVE DA ÁREA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL SUPERIOR

No Quadro 2, a seguir, apresentam-se propostas de definições terminológicas para os termos com representatividade, aspectos de ineditismo/inovação e frequência relevantes nos textos especializados, com vistas a delinear o plano de ensino ou projeto pedagógico em educação profissional e tecnológica de nível superior. Apresenta-se também uma análise conceitual-terminológica para cada termo, de forma sucinta, considerando os objetivos do trabalho e seus limites.

Como complemento à análise conceptual-terminológica, destaca-se a repetição do determinante adjetival "profissional" nos termos selecionados para exemplificação: *competência profissional* e *perfil profissional;* o determinante adjetival "híbrido(a)" também é recorrente em outros termos do *corpus*, como: *educação híbrida, escola híbrida, aluno híbrido, professor híbrido, curso híbrido.*

À luz das proposições de Guilbert (1965), constata-se que, nos casos apresentados, esses adjetivos "profissional" e "híbrido(a) possuem a função de "transferência de domínio", trazendo uma marca ideológica expressa por meios linguísticos, recorrente nas respectivas cargas semânticas, intimamente relacionadas à EPT.

O próprio adjetivo "profissional" é incontestavelmente ligado à Educação Profissional e Tecnológica Superior - e ao incentivo à manutenção do paradigma do Ensino Híbrido neste tipo e nível de Educação, para além das coerções da Pandemia Covid-19.

Quadro 2 – Definição, exemplos de uso e análise conceitual-terminológica de três termos-chave da educação profissional e tecnológica de nível superior

Termo	*Definição* Exemplos Análise conceitual-terminológica
Competência Profissional	<*Definição*> *Capacidade teórico-prática e interacional de um profissional de uma área ou eixo tecnológico, direcionada à solução de problemas, pesquisa e proposição de projetos, novas questões e produtos, ligados a processos produtivos e gerenciais, em determinados cargos, funções, ocupações ou de modo autônomo.* <Exemplos> Analisar contextos, princípios e tecnologias; pesquisar referências, organizar e sistematizar trabalhos e projetos; elaborar projetos; elaborar plano de ações; avaliar e solucionar problemas e questões laborais e sociais; demonstrar flexibilidade comportamental; desenvolver e melhorar produtos, processos e serviços; analisar o uso e aplicar tecnologias de informação e comunicação; pesquisar e desenvolver técnicas e tecnologias; demonstrar capacidade de observação, crítica e reflexão sobre conceitos e práticas, incluindo metacognição; entre outros. Análise conceitual-terminológica Em relação à forma, o termo competência profissional é um termo composto, formado por dois itens lexicais, um substantivo ("competência", em função de elemento determinado na composição) e um adjetivo ("profissional", em função de elemento determinante na composição), e designa conceito em particular, que é expresso na definição. O termo apresenta forte e comprovada relação com a realidade extralinguística, pois consta de textos da área de EPT e textos sobre Educação Geral, que se referem ou abordam as categorias competências profissionais ou sua variante contextual, competências. O termo é representativo da área ou tema em estudo, considerando critérios de neologicidade ou inovação; não é um termo inédito propriamente dito, mas as dúvidas e manifestações de incertezas quanto ao seu significado, em contextos específicos, apontam para uma necessidade de apropriação dos seus significados por parte dos públicos mediana e altamente

	especializados, usuários da terminologia em questão, como os próprios atores educacionais. O termo é bastante frequente e recorrente nos textos da área educacional, com a mesma configuração linguística e com significados que apresentam semas ou elementos de significação convergentes, demonstrando um relativo consenso no discurso especializado. O que gera controvérsias é a hipótese de uma apropriação do termo pelo mundo produtivo com uma redução do valor dos conhecimentos mais teóricos ou implícitos, ou instrumentalização do saber. É possível, com a análise dos contextos, ou partes do texto em que os termos aparecem, extrair traços de significado, ou semas. Com esses traços, é possível identificar recorrências e convergências, para subsidiar a redação de uma definição terminológica. Os semas recorrentes em relação às diversas ocorrências do termo são elencados a seguir: capacidades; união de teoria e prática; ação; resolução de problemas; elaboração de projetos; desenvolvimento de processos, produtos e serviços; articulação/mobilização entre teoria e prática; saber-fazer; saber-ser; aprender a aprender; trabalho autônomo; trabalho especializado em cargos ou funções de diversas áreas.
Perfil profissional	<*Definição*> *Descrição sumária das atribuições, atividades e das competências de um profissional de uma área técnica, tecnológica ou científica no exercício de um determinado cargo ou ocupação.* <Exemplo> "Tecnólogo em Secretariado – eixo tecnológico de gestão e negócios – planeja e organiza os serviços de secretaria. Assessora executivos, diretores e suas respectivas equipes de forma a otimizar os processos. Executa atividades de eventos, serviços protocolares, viagens, relações com clientes e fornecedores. Redige textos técnicos. Gerencia informações. Coordena as pessoas que fazem parte de sua equipe. Auxilia na contratação de serviço de terceiros. Acompanha contratos de serviços e o cumprimento dos prazos de execução das atividades. Levanta informações de mercado para tomadas de decisão. Controla arquivos e informações. Supervisiona a execução das decisões. Realiza comunicação interna e externa. Decide sobre a rotina do departamento em que opera. Avalia e emite parecer técnico em sua área de formação" (BRASIL, 2016). Análise conceitual-terminológica Em relação à forma, o termo perfil profissional é um termo composto, formado por dois itens lexicais, um substantivo ("perfil", em função de elemento determinado na composição) e um adjetivo ("profissional", em

	função de elemento determinante na composição), e designa conceito em particular, que é expresso na definição. O termo apresenta forte e comprovada relação com a realidade extralinguística, pois consta de discursos laborais e de textos da área de EPT, principalmente a legislação que institui (e o instrumento em si) o CNCST do MEC. O termo é representativo da área ou tema em estudo, considerando-se os critérios de neologicidade ou inovação; não é um termo inédito propriamente dito, mas possui uma acepção diferente e inovadora no contexto da área de educação profissional e tecnológica de nível superior. O termo é bastante frequente e recorrente nos textos laborais e, também, nos discursos da área educacional, com a mesma configuração linguística e com significados que apresentam semas ou elementos de significação convergentes, demonstrando um relativo consenso no discurso especializado. É possível, com a análise dos contextos, ou partes do texto em que os termos aparecem, extrair traços de significado, ou semas. Com esses traços, é possível identificar recorrências e convergências, para subsidiar a redação de uma definição. Os semas recorrentes em relação às diversas ocorrências do termo são elencados a seguir: descrição; competências; habilidades; atribuições; atividades, tarefas; trabalho corporativo; trabalho autônomo; tecnologia; inovação; cargo; ocupação; função; função produtiva.
Ensino Híbrido	<*Definição*> Modalidade ou metodologia de ensino que permeia os processos de aprendizagem e o trabalho docente em sentido amplo, com a combinação ou mescla de tempos, espaços e níveis de autonomia diferenciados na interação dos atores educacionais e na mediação dos processos de apropriação e ressignificação de conhecimentos e experiências, com previsão de tecnologias, recursos digitais pedagógicos, trabalho em rede e colaborativo. <Exemplo> “Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015) apresenta-se como um livro feito por professores para professores. A proposta deste livro se assenta na experiência de um grupo de professores que refletiram a partir de experiências práticas de uso integrado das

	tecnologias digitais visando a personalização do ensino e buscaram apoio na literatura para embasar suas reflexões. A obra está organizada em 10 capítulos que apresentam as concepções que norteiam a proposta de ensino híbrido e que são enriquecidos por exemplos práticos de utilização de modelos híbridos em sala de aula. No prefácio, José Armando Valente introduz o tema indicando que ações eficientes de personalização do ensino e da aprendizagem, integradas ao uso de tecnologias digitais, oferecem ao estudante oportunidade de mover-se, gradativamente, para o papel de protagonista no processo de construção de conhecimento e, afirma, a promoção da autonomia e da responsabilidade do estudante são os aspectos mais importantes do ensino híbrido." (BACICH, 2015, p. 100) Análise conceitual-terminológica Em relação à forma, o termo ensino híbrido é um termo composto, formado por dois itens lexicais, um substantivo (ensino, em função de elemento determinado na composição) e um adjetivo, (híbrido, em função de elemento determinante na composição), e designa conceito em particular, que é expresso na definição. O termo apresenta forte e comprovada relação com a realidade extralinguística, pois consta de discursos educacionais de diversos tipos e níveis da educação, inclusive de instituições como o Ministério da Educação do Brasil O termo é representativo da área ou tema em estudo, considerando-se os critérios de neologicidade ou inovação; não é um termo inédito propriamente dito, mas possui uma acepção diferente e inovadora no contexto da área de educação profissional e tecnológica de nível superior. O termo é bastante frequente e recorrente nos textos educacionais, sobretudo após os eventos do contexto sócio-histórico e cultural brasileiro (e dos estados da federação) demarcado pela Epidemia Covid-19, com a mesma configuração linguística e com significados que apresentam semas ou elementos de significação convergentes, demonstrando um relativo consenso no discurso especializado. É possível, com a análise dos contextos, ou partes do texto em que os termos aparecem, extrair traços de significado, ou semas. Com esses traços, é possível identificar recorrências e convergências, para subsidiar a redação de uma definição. Os semas recorrentes em relação às diversas ocorrências do termo são elencados a seguir: planejamento; acompanhamento; autonomia; mescla; comunicação; encontro; projeto; currículo; personalização; motivação; pesquisa; digitalização; rede; distância; presença; espaço; tempo; modelo; critérios.

Fonte: Elaboração própria.

Os substantivos “competência”, “perfil” e “ensino” são os termos determinados nas composições, sintagmas ou expressões terminológicas e já existiam na literatura da Educação em geral, da Psicologia, dos Recursos Humanos, das áreas da Gestão e da Indústria, havendo, com as transformações e novas demandas da sociedade, uma transferência de domínio, dessas áreas para a EPT, que passou a se marcar nos discursos oficiais e a constituir-se como campo autônomo.

Por meio de reiteração dos adjetivos “profissional” e “híbrido(a)” na formação dos termos, nota-se uma recorrência intencional do segundo elemento composicional, como escolha lexical que configura e conforma os produtos dos processos de terminologização (BARBOSA, 2007), ou a transposição do *conceptus* para uma forma linguística codificada e decodificável numa comunidade sociolinguística e cultural.

Essa recorrência intencional vai ao encontro das características de motivação terminológica, visto que a intencionalidade traz carga ideológica, originada, justificada e defendida (motivada) a partir de pontos de vista e concepções de mundo, representadas nos textos e nos discursos sociais, nos quais estão inseridos os textos e discursos técnicos, científicos e tecnológicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizaram-se algumas abordagens teórico-metodológicas da TCT e da TST, principalmente no que diz respeito à valorização dos estudos de significado, forma e uso dos termos em contextos reais e especializados, sob um enfoque descritivista e não prescritivista.

Com a aplicação dos critérios para a verificação do grau de lexicalização (fixação) dos termos apresentados, constata-se que são termos já consolidados e não ocorrências eventuais em discursos isolados: são termos motivados histórica, social e ideologicamente, frequentes e recorrentes nos textos especializados.

Na pesquisa, buscou-se valorizar os termos como unidades de conhecimento, a partir de modelos mentais e de formas de pensar, de apreender e de sistematizar a realidade, a exemplo de processos de composição dos termos ou formação de expressões, conhecidos em Linguística como sintagmação, terminologização, conceptualização – enfim, processos de cognição, metacognição e representação.

As unidades terminológicas (termos), manifestadas em discursos reais, provêm de um percurso mental que, juntamente com as condicionantes sociais, coletivas e ideológicas, resultam na estruturação linguística, ou seja: a lexicalização e a terminologização, processos que são motivados, históricos e passíveis de análises tanto históricas, sociológicas e políticas quanto linguísticas. Enfatiza-se que a terminologia, como ciência que estuda os signos terminológicos, atende aos propósitos de organização e difusão do conhecimento especializado.

Em relação ao conceito de hibridismo, procurou-se apresentar um percurso permeado por concepções e práticas relacionadas ao ensino híbrido em um contexto circunscrito a um tipo e nível específico de atividade pedagógica, a Educação Profissional e Tecnológica Superior, voltada ao desenvolvimento de perfis e competências por parte de profissionais formados em Cursos Superiores de Graduação Tecnológica (Tecnólogos).

Buscou-se desenvolver um trabalho que compõe uma frente de pesquisa e aplicação terminológicas em discursos e ações sócio-histórias e culturais – o que vai ao encontro das funções sociais e

comunicativas da terminologia, conforme os preceitos das teorias adotadas.

O híbrido, ou mistura de tipos de processos, práticas, produtos e serviços – e também de metodologias –, além de objeto de estudo, apresentou potencial positivo como metodologia de trabalho que articula concepções e práticas analógicas, digitais e mistas para a consecução dos resultados relativos ao estudo de caso apresentado, visto que a pesquisa documental, o uso de ferramentas informatizadas, a comunicação de forma remota e pela internet e de modo colaborativo otimizaram a dinâmica das atividades de pesquisa, organização, redação e apresentação do presente trabalho de divulgação acadêmico-científica.

O hibridismo, como possibilidade de desenvolver trabalhos pedagógicos e outras atividades laborais com uma noção diferenciada de "presencialidade", "sincronicidade" e "interação", trouxe à tona e "remodelou" a perspectiva de múltiplas áreas produtivas e de pesquisa, pois, para além das coerções e consequências da pandemia da COVID-19, muitos profissionais, instituições e organizações reconheceram que é possível mesclar atividades, tempos e espaços, físicos e virtuais, a fim de otimizar atividades e interações, visando desenvolvimento e prospecção positiva de resultado dos diversos campos de atividade humana.

A distância física, muitas vezes, diminui a distância interacional e o alcance de diversos públicos, por meio de relações estabelecidas via redes de comunicação digital e meios diversos já desenvolvidos e em desenvolvimento, sendo necessário garantir políticas de acesso às tecnologias necessárias a essa interação, como equipamentos, acesso à internet e também competências comunicativas efetivas em língua materna, língua(s) estrangeira(s), terminologias profissionais das áreas de atuação e competências digitais para vivências (e sobrevivência) em um mundo já híbrido, em que nos relacionamos, em maior ou menor escala, à distância, ou

de modo "misturado" entre "presencialidade" e "não presencialidade", mediados pelas tecnologias sincréticas, que misturam recursos de diversas fontes e suportes "físicos" e "virtuais" para a construção, conservação e socialização do conhecimento atual e do lastro cultural das Ciências, Tecnologias e Artes.

A diversidade de ferramentas e formas de comunicação solidificam trabalhos de pesquisa e de Educação, contribuindo para o incremento de várias áreas, inclusive a EPT, que visa justamente ao preparo para o trabalho ativo e transformador nos diversos eixos ou campos científicos, tecnológicos e técnicos.

Em relação especificamente aos CSTs, o hibridismo permeia o próprio perfil do Tecnólogo, que deve mobilizar saberes, instrumentos, métodos e práticas diversos, prevendo, necessariamente, tecnologias digitais de informação e comunicação, digitalização dos processos, flexibilização de espaços e das formas e organização laboral e, consequentemente, avaliação de conceitos tidos como verdadeiros em relação ao trabalho híbrido e, em consequência, ao Ensino Híbrido.

À guisa de conclusão, considera-se que se faz necessário, para futuras pesquisas, o aprofundamento dos estudos sobre hibridismo na Educação e sobre as competências requeridas para o século XXI, tendo em vista o trabalho de planejamento curricular para os Cursos Superiores de Tecnologia, em consonância com a natureza misturada, multifacetada e polimórfica dos processos e atividades de colaboração e atuação efetivas, conscientes e proativas, notadamente dos jovens e adultos que estão em formação ou requalificação.

Espera-se ter contribuído para com o levantamento de algumas questões, a partir da apresentação de alguns fundamentos e práticas da Linguística, a ciência da linguagem verbal humana, juntamente com a Terminologia, o estudo, sistematização e

descrição de termos técnicos, científicos e tecnológicos, no contexto de estudo e desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Superior, em um momento drasticamente diferenciado na história, o da pandemia da Covid-19, doença fatal que trouxe, compulsoriamente, isolamento social, urgência de adaptações e novas formas de trabalho e de vida – ou sobrevida – em todos os campos, áreas, setores e organizações sociais.

REFERÊNCIAS

ALVES, I. M. **Neologismo**: criação lexical. São Paulo: Editora Ática, 2007.

AULETE, C.; VALENTE, A. L. S. **Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Delta, 1970.

BACICH, L. "Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação". **Revista Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, vol. 3, n. 1, 2015.

BARBOSA, M. A. "Etno-terminologia e terminologia aplicada: objeto de estudo, campo de aplicação". *In*: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (orgs.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. São Paulo: Editora Humanitas, 2007.

BARROS, L. A. **Curso básico de terminologia**. São Paulo: Editora da USP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 04/05/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n. 7, de 19 de maio de 2020**. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 04/05/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 05 de janeiro de 2021**. Brasília: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 04/05/2021.

BRASIL. Ministério do Trabalho. **CBO - Classificação Brasileira de Ocupações**. Brasília: Ministério do Trabalho, 2017. Disponível em: <www.mtecbo.gov.br>. Acesso em: 09/05/2020.

CABRÉ, M. T. **La terminología**: representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, 1999.

CABRÉ, M. T. **La terminología**: teoría, metodología, aplicaciones. Barcelona: Editorial Antártida, 1993.

CABRÉ, M. T.; FELIU, J. (eds.). **Terminología** [...]. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2001.

CHRISTENSEN, C. M; HORN, B. M.; STAKER, H. "Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos". **Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation** [2013]. Disponível em: <www.christenseninstitute.org>. Acesso em: 25/08/2020.

CTP - Centro Paula Souza. "Sobre o Centro Paula Souza". **Portal Eletrônico Centro Paula Souza**. [2022]. Disponível em: <www.cps.sp.gov.br>. Acesso em: 24/09/2022.

CTP - Centro Paula Souza. **Diretrizes para os Cursos Superiores de Tecnologia do Centro Paula Souza**. São Paulo, 2021b.

DEMAI, F. M. **Processos de terminologização**: descrição e análise da neologia da área de Educação do Campo (Tese de Doutorado em Letras). São Paulo: USP, 2014.

DUBOIS, J. *et al*. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.

GUILBERT, L. **La formation du vocabulaire de l´aviation**. Paris: Librairie Larousse, 1965.

OIT - Organización Internacional Del Trabajo. **O futuro da formação profissional na América Latina e no Caribe**: diagnóstico e diretrizes para seu fortalecimento. Montevidéu: Organización Internacional del Trabajo, 2017.

SCOTT, M. "WordSmith Tools version 8, Stroud: Lexical Analysis Software". **WorSmith Tools** [2020]. Disponível em: <www.lexically.net>. Acesso em: 10/04/2020.

TEMMERMAN, R. "Metaphorical models and the translator's approach to scientific texts". **Linguistica Antverpiensia New Series – Themes in Translation Studies**, n. 1, 2002.

TEMMERMAN, R. "Sociocognitive terminology theory". **Memorias del II Simposio Internacional de Verano de Terminología**. Barcelona: IULA, 1999.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. "El Futuro del Aprendizaje. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el Siglo XXI?" **UNESCO** [2015]. Disponível em: <www.unesco.org>. Acesso em: 13/04/2020.

CAPÍTULO 10

Jornada de Aprendizagem de
Servidores Públicos da Educação Superior

JORNADA DE APRENDIZAGEM DE SERVIDORES PÚBLICOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Carla de Oliveira Vaz Chiarello

Luciene Maria Rozin Cremasco Marques de Lima

Allan Martins Mohr

Este estudo tem como objetivo demonstrar a importância da execução de trabalhos relacionados ao desenvolvimento profissional para servidores de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), que atuam em núcleos especializados em acolhimento e acompanhamento discente.

São duas as grandes motivações trazidas aqui: a importância do reconhecimento das carreiras dos profissionais e o investimento nestas, e o fato destes trabalharem diretamente com o estudante, na promoção da permanência, e contribuindo na finalização da graduação, tarefa prioritária numa IFES.

A carreira no serviço público apresenta vantagens por proporcionar estabilidade e por ser, de modo geral, melhor remunerada, se comparada à iniciativa privada. Parece, contudo, haver pouco investimento na educação continuada dos servidores, em espaços de autoconhecimento e no direcionamento de carreiras como ações produtivas para o desenvolvimento profissional ou mesmo para o processo de preparação para a aposentadoria.

Ao se enfatizar a área de atendimento, é importante ressaltar que os servidores nela envolvidos se deparam com vulnerabilidades que incidem sobre a permanência dos estudantes na instituição e que podem diminuir as chances de conquista do tão sonhado diploma. São situações que impactam direta e indiretamente o trabalhador,

pois demandam habilidades profissionais como revisão de estratégias de atendimento, mediação de conflitos e organização de rotinas de atendimentos aliadas às atividades burocráticas.

Mas também, e principalmente, envolvem a intersecção entre conteúdos daquele que presta o atendimento e da pessoa que está sendo atendida, aproximando o que é transpessoal e evidenciando que também há um processo de aprendizagem centrado no servidor, e que tem alcance nas vidas que permeia.

Muito se tem estudado a respeito do sujeito que aprende. Aprendentes estão em toda parte, não apenas na aprendizagem formal. E o aprendizado acontece a todo o momento durante a vida, salvo em situações de agravos que o impeçam. Somado a isso, pode-se dizer que o autoconhecimento é um aspecto que pode ser aprendido e desenvolvido, e que impacta diretamente na forma como o sujeito se vê e se estabelece no mundo.

E possibilitar o estabelecimento de novos comportamentos e de condições para que novas formas de entender e aplicar a própria aprendizagem sejam viáveis, é necessidade a ser enfrentada pelos IFES, mas que até o momento parece que vem sendo feita com pouco investimento.

O presente capítulo vai explorar os processos desenvolvidos e executados pela equipe, considerando sua jornada histórica, desde a implementação, e fatores que impactaram e impactam esse movimento de construção e renovação. Fará aproximações à Teoria método de Vygotsky, que considera o conceito de mediação e investiga a relação sujeito, objeto e artefato.

Também trará foco para as atividades realizadas nos últimos anos com a intenção de aprimoramento do servidor, nas temáticas de Saúde Mental e Desenvolvimento Profissional, e para os recursos de autoconhecimento que foram utilizados a fim de instigar aprendizagens. Enfoque especial será dado para a Abordagem

Integrativa Transpessoal (AIT), advinda da Psicologia Transpessoal (PT), que sustenta principalmente, mas não apenas, as atividades práticas. Frente a essa diversidade de práticas e conceitos, a opção é levar ao leitor um texto que abranja teoria e prática em conjunto.

CUIDAMOS DE TANTOS; E QUEM CUIDA DE NÓS?

O Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e de Assistência Estudantil (NUAPE), Câmpus Curitiba, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), na sua criação coordenava projetos para atendimento de discentes, de forma individual nas áreas de Pedagogia, Psicologia, Saúde e Serviço Social, com suporte administrativo em consonância com os demais setores da universidade. O processo originou-se em 2008 e vem sendo reestruturado e ressignificado ao longo das últimas duas décadas.

Para a melhor compreensão deste cenário, Tybel (2018), aponta algumas diferenças importantes nas características do serviço público e que são bastante impactantes, pois segundo ele, a organização pública mantém relação direta com a figura do governo. Ela privilegia o bem comum e deve gerir o aparelho estatal e a prestação de serviços eficientes aos cidadãos, o que evidencia maior afinidade com as áreas da política e do direito, no sentido de criar e desenvolver políticas públicas e de se distanciar da lucratividade.

Dito isso, ressalta-se que o nascimento de espaços de acolhimento e assistência ao estudante, e também a organização da Política de Assistência Estudantil que abarca um dos maiores programas de auxílio estudantil, se deram em decorrência de duas ações governamentais importantes instituídas em 2007: o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), responsável por disponibilizar recursos financeiros para a assistência estudantil, e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das

Universidades Federais (REUNI), que abre vagas de concurso público para a contratação de servidores especializados.

A formalização destas equipes se deu a partir da instituição de comissões de trabalho, com a participação de atores da universidade, que estabeleceram as atribuições das equipes e dos próprios profissionais envolvidos. Foram construídos regulamentos, editais, manuais, para normatizar a cessão do auxílio estudantil considerando suas modalidades.

Essa mobilidade do trabalho permitiu adaptações positivas, mas, também, contradições que geraram repercussões políticas internas e contrárias, deixando saldos de caos e sofrimento aos servidores. Como consequência, um questionamento paira no ar: cuidamos de tantos; e quem cuida de nós?

Vale ressaltar que a UTFPR tem a tradição de formar nas ciências duras ou *stem*: "na língua inglesa, utilizamos a acronímia STEM (Science, Technology, Engeneering and Mathematics) para designar as disciplinas afeitas às áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, áreas das ciências ditas "duras" (FOGUEL, 2020, p. 1).

Por conta deste aspecto de sua cultura, o universo das atividades de cunho sociocultural trazido pelas equipes foi recebido pela comunidade, ora com grata surpresa, ora com resistência, ambivalência considerada, até certo ponto, natural.

Contudo, é possível afirmar que mudanças estruturais foram percebidas. De acordo com Tybel (2018), a mudança da cultura não é tarefa fácil. Essa transformação exige que aspectos difíceis de serem interpretados e compreendidos, e que vão além das normas formais e abertas (ou seja, informais e ocultos), sejam percebidos. Neles podem ser compreendidos os valores e as interações informais grupais.

Olhar essas transformações abre espaços para conceitos importantes. De acordo com Tybel (2018), a cultura é como a personalidade de uma organização, e como parte do ambiente, influencia no comportamento dos servidores, podendo, inclusive, evidenciar artefatos que auxiliam na compreensão desse processo.

Dentre eles podem estar presentes: os heróis – pessoas que deram grande contribuição ao empreendimento; as histórias contadas – sobre pessoas que fizeram esforços extraordinários para a organização; os símbolos – que transmitem significado e identificam a instituição; as cerimônias, os slogans, entre outros.

Por conta disso, pode-se dizer que os artefatos representam a expressividade e singularidade das organizações, e se refletem em sua identificação e sua preservação. Portanto, a cultura é demonstrada por meio destes mecanismos, de regras e hábitos, e mais que isso, identifica grupos, suas maneiras de pensar, perceber, sentir e agir. Ela se desenvolve e resulta na "construção de significados que são partilhados pelo grupo de pessoas que pertencem a um determinado grupo social" (TYBEL, 2018).

Alinhado à teoria-método de Vygotsky, que na obra "A Formação Social da Mente", traz ao século XXI momentos importantes da teoria do pensador russo, que refletem as leis que regulam as mudanças, quanti e qualitativamente:

> Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Assim, para Vygotsky, na melhor tradição de Marx e Engels, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura (VYGOTSKY, 2007, p. XXVI)

Mediar é o ato de servir de intermediário entre pessoas ou grupos; intervenção, intermédio. Para os profissionais destes núcleos de atendimento, mediar é: estar entre o discente e a aprendizagem (artefato); ser ponte entre o discente e a família, unir o discente e o professor, estar entre servidor e servidor, sendo um deles e talvez o mais importante, ser o intermediário entre servidor e ele mesmo. Contudo, assim como na mediação oferecida ao estudante, importa dar suporte de escuta ao servidor. Neste canal, muitas vezes se ouviu: cuidamos de tantos; e quem cuida de nós?

Para Souza, Madeira e Torres (2021), inúmeros elementos estão envolvidos nas relações de trabalho, que são afetadas diretamente pelo contentamento dos profissionais. E entre eles estão: o grau de subjetividade do ser humano, abrangendo seus desejos, apegos, motivações, convívio, experiência de vida, entre diversos outros fatores. Apontam ainda que "a peculiaridade de um dado indivíduo pode afetar toda uma equipe profissional, na qual a função se insere, de maneira positiva, ou ainda, de maneira deletéria". (SOUZA, MADEIRA, TORRES, 2021, p. 2).

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL COMO INVESTIMENTO NOS SERVIDORES - USO DA AIT

A partir de 2017, com o objetivo de fomentar a reflexão do cuidado, foram sendo delineadas dentro destas equipes, mais especificamente no núcleo de Curitiba (foco deste capítulo), ações que envolvessem o público principal de forma indireta, capacitando não apenas o próprio núcleo, mas também servidores de outros espaços da instituição, como os setores administrativos, as salas de aula, as coordenações de curso, as chefias de departamento. Passou-se a ter atores atuando no atendimento e acolhimento do discente e

que, capacitados, aumentaram o entendimento a respeito dos aspectos humanos envolvidos, e aderiram à parceria.

A ideia era de avançar na aproximação ao aluno e suas vulnerabilidades, aumentar o alcance do número de pessoas sensibilizadas, tanto discentes quanto servidores, e ainda, aproveitar o *know how* da equipe, estendendo o capital mediativo para outras instâncias.

Foram, então, sendo estabelecidos contatos, criando e programando cursos, minicursos, oficinas para as jornadas pedagógicas, rodas de conversa, programas de desenvolvimento profissional e de autoconhecimento, ações para primeiros cuidados em saúde mental, acolhimento de angústias e meditação. E tudo isso pensado para transpor barreiras e obstáculos, apresentando novas possibilidades na jornada do trabalho e da vida do servidor.

Sem contar que, em meio a todas estas transformações, houve a modalidade remota como resposta à epidemia de ordem mundial (COVID-19), com desafios referentes à entrega de atividades às comunidades acadêmica e externa.

Isto precisou ser feito com olhar mais sereno e tranquilo possível, pois a vivência dos novos modelos de ensino e das relações humanas e ambientais estavam se dando em meio a momentos angustiantes. E essas novas roupagens foram sendo apresentadas, prioritariamente, em momentos desafiadores para garantir o acesso e a permanência destes discentes.

Entre 2019 e 2022 têm sido realizadas oficinas, processos de desenvolvimento profissional, cursos e minicursos envolvendo as temáticas principais, Desenvolvimento profissional e Saúde Mental, incluindo prioritariamente os servidores. Essas atividades foram planejadas com contribuições de recursos da AIT, a saber: Imaginação Ativa, Reorganização Simbólica, Intervenções Verbais, Dinâmicas Interativas, Recursos Auxiliares (meditação e

relaxamento). E foram baseadas em conceitos que formaram seu corpo teórico ou estrutural: Conceito de Unidade, Conceito de Vida, Conceito de Ego, Estados de Consciência e Cartografia.

Várias destas atividades, e principalmente as que continham elementos práticos, tiveram como base a Psicologia Transpessoal (PT), mais especificamente a Abordagem Integrativa Transpessoal (AIT). Simão e Saldanha (2012) defendem que um trabalho nessa direção utiliza recursos terapêuticos, a fim de integrar, à consciência, razão, emoção, intuição e sensação.

Essa associação se dá por meio de eixo evolutivo, que possibilita a emergência de estados de consciência ampliados adequados, que dão sentido e geram crescimento pessoal e mudanças significativas. Essas transformações propostas pela PT, constituem-se de mudanças no tipo de relação que se estabelece internamente, consigo e com o outro, na consciência do estágio de desenvolvimento como espécie, inseridas em um contexto de transformação evolutiva.

O curso "Primeiros Cuidados em Saúde Mental", com carga horária de 20 (vinte) horas, teve como escopo central levar aos servidores do próprio núcleo, técnicas de acolhimento de demandas relacionadas à Saúde Mental, de manejo inicial e encaminhamentos. E um dos principais questionamentos da equipe foi: como realizar cuidados com o outro, considerando minhas próprias dificuldades?

Nesse caminho foram estabelecidas duas frentes: a teórica, que investiria em dar subsídios das Ciências Psicológicas e seu conhecimento acerca de comportamentos e saúde mental (com temas importantes como suicídio, história da loucura, método clínico, sofrimento psíquico, entre outros). E a outra, com sentido prático, onde as angústias e desconfortos pessoais e profissionais pudessem ser trazidos e compartilhados, a fim de se entender como essas

questões acometem o próprio servidor e o outro, num sentido transpessoal.

Vale dizer que o nome do curso foi trocado de “Primeiros Atendimentos em Saúde Mental” para “Primeiros Cuidados em Saúde Mental”, no sentido de enaltecer os aspectos subjetivos do cuidado e do acolhimento. Foram realizadas, ao todo, três edições do curso e uma delas foi executada em outro Câmpus da UTFPR.

De acordo com Mohr e Chiarello (2021), esta proposta de capacitação teve como meta a promoção de um espaço de discussão e aprendizagem para profissionais não psicólogos, que realizam atendimento ao público permeado por questões de saúde mental.

Visava, com isso, possibilitar a esse atendente condições de repensar seu lugar de escuta, entender a singularidade do sofrimento de quem é atendido, e acolher o fato de que o tendente possui questões subjetivas que podem interferir nesta escuta, pois os aproxima de uma característica humana - o sofrimento existencial. Também oferecer a possibilidade de utilização de recursos para encaminhar a demanda recebida.

Saldanha (2006), ao estudar a abordagem PT voltada para ambientes escolares, afirma que essa visão humanista (a partir do olhar de Abraham Maslow), tende a agrupar preocupações com uma sociedade melhor e com valores do Ser.

Este conceito implica a integração entre comunicação interna e externa, envolvendo os estudos da personalidade, sendo que estes tipos de comunicação afetariam o relacionamento social, a relação educador-educando, os processos de percepção, aprendizagem, arte e cognição. A autora parte da ideia de que dificuldades de comunicação advêm de obstáculos de comunicação internos dos envolvidos (abarcando aspectos emocionais, exigências racionais e impulsividade, necessidades sociais e espirituais).

Portanto, como em um movimento dialético, à medida que há expansão do desenvolvimento da personalidade (enfatizando que conflitos da ordem daquilo que é rejeitado ou reprimido pela pessoa não deixam de existir), em direção à integração e liberação dos conflitos e divisões internas, há melhora na comunicação com o meio exterior, resultando em melhor percepção da realidade. (SALDANHA, 2006).

Outro curso, denominado Desenvolvimento Profissional, foi realizado durante a pandemia. Segundo Chiarello, Lima e Pegurski (2021, p. 273) tudo começou com a criação de um espaço coletivo onde entendeu-se conveniente, a partir de conversas e temáticas apresentadas aos colegas, a criação de espaços de interação que pudessem favorecer a "reorganização individual e coletiva, frente às mudanças inevitáveis".

No entanto, apenas um não parecia suficiente, pois os ânimos pareciam confusos. Optou-se, então, por ampliar o formato, aliando a possibilidade do desenvolvimento profissional, e a complexidade das consequências da pandemia ao aspecto histórico que permeia a saúde mental dos servidores públicos.

A proposta realizada contemplou doze encontros, divididos em processos individuais e de grupo. Foram realizados acompanhamentos individuais, pela facilitadora e monitores, e também realizadas atividades em pares ou individualmente. E os aprendizados eram compartilhados no grupo de Whatsapp (aplicativo para smartphone de conversas).

Inicialmente houve um estranhamento na utilização de recursos adjuntos como meditação, exercícios de respiração e atividades de desenho. Contudo, "a aproximação, realizada de maneira gradual e livre, de assuntos institucionais mobilizaram positivamente a equipe, que rapidamente aderiu às atividades, cada um no seu tempo e de acordo com suas características. " Os

resultados dos encontros foram proximidade e empatia e a manutenção dos encontros semanais, estabelecendo um momento exclusivo da equipe (CHIARELLO; LIMA; PEGURSKI, 2012, p. 276).

Nesta linha de raciocínio, Saldanha (2006), pontua a educação como condutora de indivíduos à autorrealização, mais especificamente de possibilitar que sejam melhores do que se percebem, e não apenas a aprendizagem como apenas sendo aquisição de associações, habilidades ou capacidades internas. Haveria, então, uma educação intrínseca, onde se desenvolvem e despertam as próprias potencialidades e os valores internos.

Tybel (2018), complementa a ideia ao ressaltar que a esfera pública possui características específicas que são essenciais para compreender o comportamento dos servidores, podendo o clima organizacional auxiliar nessa leitura, pois evidencia nuances da essência burocrática deste sistema, com hierarquias delineadas e organização permeada por normas e formalismos.

Entende, ainda, que o diferencial das organizações são as pessoas e que a qualidade das instituições mantém relação direta com a qualidade dos indivíduos que fazem parte dela e dos quais depende seu sucesso. Orienta, portanto, que é necessário investir nos servidores a fim de possibilitar um clima participativo e de ambiente seja flexível.

Novamente, retoma-se o conceito de mediação e cabe refletir sobre o modelo de sistema de atividade criado por Engestron, que avança nos critérios de mediação de Vygotsky:

> [...] um sistema de atividade tem vozes múltiplas (*multivoicedness*), ou seja, ele é formado por uma comunidade na qual os sujeitos têm múltiplos pontos de vista, tradições e interesses. A divisão do trabalho

> em uma atividade cria posições diferentes para os participantes, nas quais eles e os artefatos empregados carregam consigo sua história, regras e convenções. Essas vozes múltiplas podem ser tanto uma fonte de problemas quanto uma fonte de inovação, exigindo ações de entendimento e negociação (QUEROL; CASSANDRE; BULGACOV, 2014, p. 409).

Estas múltiplas vozes ecoam no trabalho da equipe, forjando novos olhares no trato cotidiano de acolher um discente com questões transversais. Este contato que impacta toda uma equipe de profissionais, resgata os aspectos histórico-culturais do sujeito, e também da própria equipe, e em especial o servidor e suas relações de trabalho.

Também ficam sob o mesmo efeito, as mudanças de rotas inesperadas e as esperadas, que intermediam as mudanças na sociedade e na cultura, para além da vida acadêmica.

Aqui vale falar da participação na Jornada Pedagógica Institucional (divulgada para servidores de todos setores) com Oficina de Autoconhecimento, Valores e Escuta e Minicurso de Primeiros Cuidados em Saúde Mental. A primeira contou com 3 (três) horas de atividades práticas acompanhadas de pequena introdução teórica da AIT e dos conceitos utilizados.

Foi utilizada a técnica de Imaginação Ativa para estímulo de níveis de consciência, e recursos escritos e trocas entre pares, para a compreensão e o compartilhamento de temáticas envolvendo a jornada de vida dos participantes, valores, crenças limitantes e escuta.

O segundo foi uma adaptação do curso mencionado anteriormente neste capítulo, que aconteceu de forma sintética (quatro horas) mantendo o mesmo princípio: aliar teoria e prática.

De acordo com essas características, Saldanha (2006, p. 75), evidencia que os atores institucionais "colaborariam com o educando, ao despertar-lhe a vocação, a olhar dentro de si mesmo, ouvir suas vozes internas, a encontrar a própria identidade, a descobrir o que quer fazer de sua vida". E ainda,

> [...] nesse sentido, evidencia que é necessário um treinamento para o educador; pois, sem que ele próprio tenha uma autenticidade de valores, alegria, realização, poderá comprometer o educando e causar-lhe mais danos que benefícios (SALDANHA, 2006, p. 76).

Em síntese, Saldanha (2006), afirma que a educação é espaça onde se pode colaborar com a profilaxia da saúde mental e propiciar o despertar e o desenvolvimento de valores positivos da natureza humana, onde não apenas os seres humanos seriam beneficiados, mas também a sociedade.

Em suas falas, Saldanha (2006), ainda provoca o educador a se mobilizar em direção ao estudante, mas ressalta a necessidade de autoconhecimento para que possa estar sempre em desenvolvimento nas relações consigo e com o meio. E que como agente que aprende, também está subordinado à aprendizagem.

> Além disso, há os aspectos emocionais ligados à perda que podem bloquear o desenvolvimento escolar, visto que também, no processo de aprendizagem, ocorrem inúmeros momentos de morte e renascimento. É necessário que o próprio educador também tenha trabalhado em si este tema. Assim, quanto maior a oportunidade de compreensão dessa temática na escola, maior será, provavelmente, a contribuição no processo de maturidade psicológica

> e prontidão para a aprendizagem no educando (SALDANHA, 2006, p. 107).

Ao sistematizar a Didática Transpessoal, onde ressalta a importância de levar, à educação, as concepções trazidas com base em conceitos da PT e AIT, Saldanha (2006), pensa na maneira como irá ensiná-la, para a aplicação na educação e em outros contextos. Essa ação permite identificar o percurso das práticas transpessoais e a forma de utilizá-las, bem como os conceitos importantes de serem utilizados e que subsidiam fala, escuta, utilização de recursos técnicos e habilidade relacional. Para Saldanha (2006),

> [...] o prefixo "trans", como já esclarecemos anteriormente, significa "através de" e "muito além de", assim, o que denominamos de "princípio da transcendência" indicaria um impulso em direção ao despertar espiritual que perpassa a humanidade do ser, a própria pulsão de vida, morte e para além delas. O princípio da transcendência" envolve a natureza psicológica, descrita por Freud, ampliada por Maslow e por Weil (SALDANHA, 2006, p. 96).

Este princípio tem a tendência de "gerar relações mais cooperativas, não fragmentadas e harmoniosas em direção à unidade interna e com o outro, favorecendo valores de crescimento e os valores do Ser".

Os fatores que contribuem com ele são culturais, sociais e genéticos. Seu desenvolvimento relaciona-se à expressão do saudável e integrador, e abrange razão, emoção, intuição, sensação, bem como ética e valores do Ser, enquanto que seu bloqueio pode gerar patologias ou desvios (SALDANHA, 2006, p. 98).

De acordo com Saldanha (2006), observações mostram que as dificuldades, os conflitos não são transformados no mesmo nível de consciência do qual se originaram e, análogo na educação, as dificuldades para a aprendizagem não são superadas no patamar em que foram estabelecidas, sendo necessário um estado mental de outro nível, ou então mais receptivo, para a emersão de novas respostas, seja no processo educacional ou terapêutico.

O "momento mágico" é aquele similar a quando o adulto tem um *insight* terapêutico. O "como" pode ser estimulado com o uso de estratégias que estimulam outros elementos além do cognitivo. "As origens da dificuldade ou bloqueio podem estar em diferentes níveis: psicodinâmico, ontogenético ou transindividual, mas a resolução ou *insights* emanam do supraconsciente" (SALDANHA, 2006, p. 139).

Em outras palavras, quanto mais inclinação para a integração do indivíduo e a presença no aqui e agora, mais completos serão a experiência e o desfrute de todas as possibilidades que elas oferecem. O autoconhecimento possibilita o desenvolvimento do potencial inerente ao sujeito e oferece sentido à existência pessoal e cósmica. O resgate da unidade e da totalidade permite sensação profunda de comunhão com o Universo, tornando a vivência de serenidade e alegria, e fazendo desaparecer os sentimentos de solidão e de desamparo (SALDANHA, 2006).

O conhecimento adquirido afasta-se do conhecimento fragmentado, pois é vivo e leva ao acometimento de profunda congruência entre ser, pensar, sentir, intuir e agir. A fragmentação experienciada em um determinado tempo e sem resolução, advinda de situação-problema, crenças pessoais ou mesmo de estados de desequilíbrio, pode dar espaço a patologias.

Ignorar a própria jornada evolutiva sem considerar quem se é, desconsiderar o sentido de sua vida ou mesmo porque e para que essas experiências possuem significado, massifica e dificulta a

integração. Na educação, essa síndrome pode ocorrer tanto com o educando quanto com o educador (SALDANHA, 2006).

Para alcançar essas características positivas, há uma maneira concebida pela AIT, apresentada e desenvolvida junto ao educando, para que ele possa ser um veículo de aprendizagem pleno e integral. Essa sistematização envolve:

1) Estimular as quatro funções psíquicas: Razão, Emoção, Intuição e Sensação (REIS);
2) Favorecer a emergência do supraconsciente;
3) Envolver uma atitude relacional educando-educador diferenciada. A presença destes três elementos caracteriza a Didática Transpessoal (SALDANHA, 2006).

Aproveitando o ensejo, interessa referir outra participação, também na Jornada Pedagógica da instituição: a realização da Oficina de Imaginação Ativa com o objetivo de estimular e equilibrar o REIS, a percepção de alteração de estados de consciência e o compartilhamento de experiências.

Com duração de 2 (duas) horas, a oficina contou com o recurso citado, produzido e adaptado para a jornada e também com espaços para a fala dos participantes. Essa oficina, com cinco momentos de imaginação ativa, que envolvem os quatro elementos da natureza (ar, água, fogo e terra) e as funções psicológicas foi realizada no formato *online*, durante a pandemia.

A participação em oficinas com recursos da AIT provoca efeitos que Saldanha (2006), considera importantes para a experiência do facilitador. Este pode vivenciar diferentes estados de consciência, a incursão em mundos interiores, descortinar em si

próprio a possibilidade de ampliar seus paradigmas, vivências e percepções, sabendo que esse caminho é de autodesenvolvimento contínuo e um cuidar-se sempre, colocando qualidade em si.

Na relação educacional, é preciso estar presente, receptivo, sinalizar sem confrontar, ampliar sem inflar, estar caminhando lado a lado com determinação e firmeza, ser um facilitador da aprendizagem. Vivemos uma emergência em relação à ampliação da consciência além do estado da vigília.

Em termos de convergência, basicamente todas as atividades mencionadas se utilizaram de intervenções verbais, o que para a AIT tem grande importância. Segundo Saldanha (2006), quando se pensa uma didática transpessoal, as verbalizações que facilitam o estabelecimento de vínculo no contexto educacional têm relação com a aplicação profissional e com a vida pessoal. Pode-se dizer que as intervenções verbais têm pressupostos que incluem:

> [...] confiar no aprendiz, na sua capacidade própria, sem julgamento, acolhendo de imediato suas colocações, mesmo que não sejam as definitivas ou as melhores; pois, dessa forma, a espontaneidade criativa emerge;
>
> [...] dar oportunidade para que ele evolua - no tempo e na medida dele próprio. Desenvolver uma escuta ampla, mais ampla que só o ouvir; - acolher as experiências e conhecimentos do aprendiz; pois é, a partir do seu próprio repertório, que novas aquisições poderão ser realmente integradas. (SALDANHA, 2006, p.151).

Ainda num movimento de aceno ao equilíbrio, outro recurso técnico utilizado em todas as atividades foi a Imaginação Ativa: essa atividade favorece ao participante “utilizar imagens e cenários que

possibilitam vivenciar experiências e, assim, colori-las com os conteúdos do seu inconsciente" (SALDANHA, 2006, p. 153).

> É uma possibilidade do inconsciente de desenvolver imagens mentais, aparentemente aleatórias, mas que estão sendo criadas e contornadas pelas motivações mais profundas dos diferentes níveis do próprio indivíduo. Nessa fase do trabalho, potencializam-se aspectos da consciência de vigília, atualiza-se uma percepção mais ampla da realidade e estimula-se a presença da ordem mental superior (SALDANHA, 2006, p. 153).

Para Saldanha (2006), as jornadas de imaginação possuem imagens gerais definidas pelo educador. O estado de consciência ampliada oferecido ao educando promove maior receptividade aos conteúdos de outros níveis de consciência diferentes da vigília. Isso facilita *insights*, lembrando que os exercícios são precedidos por sensibilização ou relaxamento simples que são chamados de recursos auxiliares ou adjuntos (meditação, concentração, contemplação) por não serem exclusivos da PT mas possibilitam um estado mais tranquilo da mente.

Uma palavra que acompanhou o processo foi 'escuta'. Para Saldanha (2006), ao ser ouvido, o indivíduo evidencia sua necessidade de crescimento e de evolução, tendo respeitada sua capacidade de apreender o conhecimento a partir de seu próprio referencial.

Nada se exclui, podem estar presentes o desabrochar da plenitude, o ato de olhar e trabalhar o lado obscurecido pelo inconsciente, a consciência da possibilidade de melhorar. E registra ainda, a necessidade de presença por inteiro, na situação da aprendizagem, o aprimoramento teórico e vivencial contínuo, e o

reconhecimento da força de resistência ao crescimento que ocorre quando do início de nova experiência.

Em conexão com as palavras de Saldanha, de acordo com avaliação colocada no trabalho de Chiarello, Lima e Pergurski (2021, p. 280),

> [...] tem sido um processo bastante interessante, com questionamentos pouco lineares que nos fazem refletir sobre nossos questionamentos e quereres. Não tem sido um processo de oferecer respostas prontas, mas de levantarmos nossos próprios questionamentos e respondermos, nós mesmos.

Segundo os autores, o questionamento é importante para o processo de autoconhecimento, e quanto mais estimuladores e relevantes eles forem, maiores serão a aprendizagem e a ampliação do conhecimento. Também são fatores importantes, a criação de ambiente de apoio e o suporte ao desenvolvimento do pensamento crítico, de novas ideias e perspectivas, enfatizando a análise de valores individuais e o alinhamento com a instituição.

A partir do relato, e em direção ao fechamento deste desenvolvimento, para Saldanha e Simão (2019), a AIT praticada por educadores e facilitadores de grupos percorre caminho evolutivo junto com o sujeito, e por meio do encontro com a escuta aberta.

Essa ação permite que do sujeito possam emergir as forças adormecidas em direção ao crescimento, e propiciar o despertar de valores no sentido de gerar ações e aumentar a capacidade de resiliência. Esta última entendida como sendo um processo evolutivo no ser humano, que implica desenvolvimento do potencial humano e, quando envolvida numa característica transpessoal, soma parâmetros da criatividade e da resolução de problemas.

Num sentido maior, potencializa a experiência do surgimento de valores do ser, de princípios solidários, humanos e de fortalecimento individual e coletivo, levando, portanto, rumo a uma sociedade com mais Humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os NUAPEs demonstram suas características resilientes, por meio de seus servidores, quando estes se depararam com desafios como a construção efetiva e prática de concepções políticas oriundas do aparato estatal que se concretiza nas instituições federais. E estas se mostram também em evolução.

Evidenciam, contudo, resistência na transposição de características rígidas, hierarquizadas para outras mais flexíveis e com tendências à escuta de seus servidores.

Em meio a essa fotografia, as carreiras dos servidores sofrem reflexos do engessamento, o que faz com que sua atuação, por vezes, aconteça sem objetivos ou incentivos ao desenvolvimento, seja por meio da educação formal ou em outros espaços.

Na esteira de compreender este sujeito com várias versões, estudante, servidor de atendimento destes núcleos, facilitador da aprendizagem e mediador do processo, é importante dizer que esses papéis resultam no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, pois quando o indivíduo se desloca para atuar em outros papéis é possível entender e aprimorar o seu próprio processo de aprendizagem e consequentemente sua atuação profissional.

E respondendo à pergunta que acompanha o texto, ‘cuidamos de tantos; e quem cuida de nós? ’ se nota, por parte das experiências vividas e das teorias que dão suporte, uma necessidade constante de atenção a estes servidores, no acolhimento, não apenas de suas

escutas subjetivas, mas também através das instâncias institucionais que possam acolher as demandas profissionais.

Lembra-se, aqui, que estas são as que permitem a ocorrência do trabalho de maneira a legitimar as questões subjetivas e a disponibilizar espaços de desenvolvimento, permitindo que o acompanhamento profissional aconteça na mesma medida em que há a disponibilização de acolhimento e de cuidado ao público-alvo: o estudante.

Portanto, os cuidadores de nós, devemos ser, num primeiro momento, nós mesmos no sentido de estarmos atentos. E, logo depois, nossos colegas, chefias, coordenações e gestão institucional. E este não deve ser aspecto renegado ou diminuído.

Os atendimentos multi e, muitas vezes, interprofissionais têm como base o acolhimento, o investimento na transformação e encaminhamento das questões trazidas pelos acadêmicos: suas origens, histórias e escolhas.

Essas características demandam um olhar ampliado do profissional que acessa vivências externas ao receber o estudante, o que só é possível realizar com efetividade se este servidor tiver recursos psicológicos e de conhecimentos humanos para isso. E estes recursos podem ser entendidos a partir das linhas teóricas utilizadas, tanto relativas à mediação quanto aos aspectos integrativos.

Da Teoria método de Vygotsky recebemos o lugar de estabelecer mediações, no processo ensino-aprendizagem, entendendo o peso que ela produz na sociedade e retorna, fazendo do processo algo que se realimenta e depende dos atores. A AIT oferece a possibilidade de nos encontrarmos com nossas sombras e nossos espaços iluminados para, enfim, podermos olhar além.

A atuação destes Núcleos desde sua concepção, em especial do Câmpus Curitiba protagonista deste material, que permite transitar entre percepção e aceitação de espaços de

autoconhecimento e desenvolvimento, é uma amostra exitosa de reestruturação do sujeito que realiza a mediação, em direção principalmente ao quesito qualitativo, já que o quantitativo é evidente em número de atendimentos: mais de 10.000 individuais e 15 participações coletivas, conforme Relatório de Gestão da UTFPR em 2019.

O que pudemos ver até aqui, então? Um arcabouço de histórias e desafios vividos, assim como a possibilidade de serem trazidas para o próprio Núcleo, temáticas que justificaram estabelecer atividades que intercalaram jornadas de trabalho estruturadas com ações de autocuidado e de atenção.

Também a consciência de solicitar da própria instituição, espaços para que os servidores pudessem investir e estabelecer uma resposta mais assertiva, de acordo com as análises atualizadas à questão inicial proposta neste capítulo. E é exatamente aí que estamos e cuidaremos de tantos, e cuidando de nós, ao mesmo tempo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. "Ensino superior: lei de cotas para o ensino superior". **Portal MEC** [2010]. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 27/08/2022.

BULGACOV, Y. M. *et al*. "Contribuições da teoria da atividade para o estudo das organizações". **Caderno EBAPE.BR**, vol. 12, n. 3, 2014.

CHIARELLO, C. O. V.; LIMA, L. M. R. C. M.; PEGURSKI, C. A. "O uso da abordagem integrativa transpessoal no desenvolvimento

profissional e de equipes do serviço público em tempos de pandemia". *In*: MOURA, M. C. C. *et al*. (orgs.). **Gestão pública**: a visão dos técnicos administrativos em educação das universidades públicas e institutos federais. São Paulo: Editora Pimenta Cultural, 2021.

FOGUEL, D. "Stem e steam: ciências "duras" e ciências "moles". O que de fato importa? " **Academia Brasileira de Ciências** [01/12/2020]. Disponível em: <www.abc.org.br>. Acesso em: 29/08/2022.

MOHR, A. M.; CHIARELLO, C. O. V. "Capacitando para o cuidado em saúde mental: um relato de experiência". **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, vol. 22, n. 1, 2022.

QUEROL, M. A. P.; CASSANDRE, M. P.; BULGACOV, Y. L.M. "Teoria da atividade: contribuições conceituais e metodológicas para o estudo da aprendizagem organizacional". **Revista Gestão e Produção**, vol. 21, n. 2, 2014.

SALDAÑA, P. "Lei de Cotas aumentou inclusão e preservou qualidade de ensino, diz governo". **Folha de S. Paulo** [2022]. Disponível em: <www.folha.uol.com.br>. Acesso em: 08/09/2022.

SALDANHA, V. P. **Didática transpessoal**: perspectivas inovadoras para uma educação integral (Tese de Doutorado em Educação) Campinas: UNICAMP, 2006.

SALDANHA, V.; SIMÃO, M. "Resiliência transpessoal e o desenvolvimento de valores: espiritualidade e ações sob a ótica da abordagem integrativa transpessoal". *In*: FERREIRA, A. L.*et al*. (org.). **Tratado de psicologia transpessoal**: perspectivas atuais em psicologia. Recife: Editora da UFPE, 2019.

SOUZA, T. F. C.; MADEIRA, F. M.; TORRES, L. C. B. "Clima organizacional e qualidade de vida no trabalho de servidores públicos: estratégias para elevar a eficiência dos serviços públicos". **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, vol. 12, n. 3, 2021.

TYBEL, A. J. **Clima organizacional no serviço público**: um estudo com servidores da UFES, Câmpus de São Mateus (Dissertação de Mestrado em Gestão Pública). São Mateus: UFES, 2018.

UTFPR. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. **Relatório de Gestão**. **Portal Eletrônico UTFPR** [2019]. Disponível em: <www.utfpr.edu.br>. Acesso em: 08/09/2022.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Adriana Mendonça é pesquisadora nas temáticas de Educação, e, Educação Especial. Mestre em Multimedia em Educacão. Doutora em Tecnologia Educativa. E-mail para contato: adriana@tesplearning.com

Allan Martins Mohr é psicólogo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). E-mail para contato: mohr@utfpr.edu.br

Ana Lucia Madsen Gomboeff é coordenadora Pedagógica na Rede de Ensino Municipal de São Paulo. Mestre e doutora em Educação pela Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail para contato: analumadsen@gmail.com

Antonio Ricardo de Souza Santos é graduado em Pedagogia. Especialista pós-graduado em Psicopedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). E-mail para contato: antonioricardosanttos18@gmail.com

Carini de Fátima Ribeiro Hinnah é professora da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Especialista em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). E-mail para contato: cfrhinnah@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Carla de Oliveira Vaz Chiarello é psicóloga. Mestre e doutoranda em Ciência Tecnologia e Sociedade pela Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR). E-mail para contato: carlachiarello@utfpr.edu.br

Denise da Costa Dias Scheffer é graduada em Direito. Especialista em Direitos Humanos. Mestranda em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social pela Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ). E-mail para contato: dcdscheffer@gmail.com

Eliane de Sousa Oliveira Rocha é professora da Rede Municipal de Ensino de Bocaina (PI). Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Infantil pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-mail para contato: eliane.rocha2011@yahoo.com.br

Elói Martins Senhoras é docente da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e pesquisador do *think tank* IOLEs. Graduado em Economia, Política e em Geografia. Doutor em Ciências. E-mail para contato: eloisenhoras@gmail.com

Fernanda Mello Demai é professora do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CPS). Doutora e pós-doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail para contato: fernanda.demai@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Filomena von Zeipel é CEO da TespLearning AB e CVO/Vice-CEO da Esybee AB. Especialista do Espetro do Autismo. Consultora internacional em Educação e Educação Especial. E-mail para contato: vonzeipel@icloud.com

Helan Sousa é graduado em Pedagogia. Especialista em Educação Especial com Libras. Mestrando em Comunicação e Sociedade pela Universidade Federal de Tocantins (UFT). E-mail para contato: helansousa@gmail.com

Hercules Guimarães Honorato é bacharel em Administração. Especialista em Gestão Internacional. Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). E-mail para contato: hghhhma@gmail.com

Josélia Rita da Silva é professora do Instituto Federal Fluminense (IFF). Doutoranda em Sociologia Política pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). E-mail para contato: joselia.silva@iff.edu.br

Luciene Maria Rozin Cremasco Marques de Lima é assistente administrativa na UTFPR. Mestranda em Geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail para contato: lcremasco@utfpr.edu.br

SOBRE OS AUTORES

Marcelo O'Reilly de Miranda é administrador do site "Academia do Samba". Graduado em Ciências do Mar. Mestre em Ciências Navais pela Escola de Guerra Navais (EGN). E-mail para contato: academiadosamba@gmail.com

Maria Emiliana Lima Penteado é coordenadora Pedagógica na Rede de Ensino Municipal de São Paulo. Mestre e doutora em Educação pela Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail para contato: emipenteado@gmail.com

Maurício Pereira Barros é professor da Rede Municipal de Ensino de Petrolina (PE). Mestrando em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail para contato: profmauriciobarros2020@gmail.com

Maurício Sanches Garcia é graduado, mestre e doutor em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Temas de interesse na pesquisa: Educação, e, Engenharia. E-mail para contato: mauriciogarc@gmail.com

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani é professora da Universidade de Passo Fundo (UPF). Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail para contato: rosimaresquinsani@upf.br

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2022

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

✉ eloisenhoras@gmail.com



Copyright © Editora IOLE
2022