

DEZEMBRO | VOL 2 | N.º 2
Ano 2017

Revista da Rede Internacional de
Investigação-Ação Colaborativa



ESTREIADIALOGOS

estreiadialogos@gmail.com

EQUIPA EDITORIAL

DIRETORA DA REVISTA

Maria Assunção Flores

CONSELHO DE REDAÇÃO

Ana Margarida Veiga Simão, Universidade de Lisboa, Portugal

Ana Maria Silva, Universidade do Minho, Portugal

Carlos Silva, Universidade do Minho, Portugal

Donizete Daher, Universidade Federal Fluminense, Brasil

José da Silva Ribeiro, Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Brasil

Irma Brito, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Portugal

Lurdes Carvalho, Universidade do Minho, Portugal

Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, Universidade Católica de Santos, Brasil

Mariangela Almeida, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rinaldo Molina, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Alice Yamasaki, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Ana Isabel Andrade, Universidade de Aveiro, Portugal

Ana Paula Caetano, Universidade de Lisboa, Portugal

André Moisan – CNRS, Laboratoire LISE – CNAM, Paris

Clara Coutinho, Universidade do Minho, Portugal

Cristina Parente, Universidade do Minho, Portugal

Danilo Romeu Streck, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Denise Meyrelles de Jesus, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Edna Maria Goulart Joazeiro, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elsa Lechner, Universidade de Coimbra, Portugal

Eneas Rangel Teixeira, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Fátima Vieira, Universidade do Minho, Portugal

Fernando Ilídio Ferreira, Universidade do Minho, Portugal

Flávia Vieira, Universidade do Minho, Portugal

Isabel Freire, Universidade de Lisboa, Portugal
José Luís Silva, Universidade do Minho, Portugal
Lia Oliveira, Universidade do Minho, Portugal
Lina Márcia Berardinelli, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Lourdes Maria Bragagnolo Frison, Universidade Federal de Pelotas. Brasil
Maria Alfredo Moreira, Universidade do Minho, Portugal
Maropeng Modiba, Universidade de Joanesburgo, África do Sul
Michel Thiollent, UNIGRANRIO/PPGA - Rio de Janeiro, Brasil
Palmira Alves, Universidade do Minho, Portugal
Reyes Quezada, Universidade de San Diego, EUA
Roman Švaříček, Universidade de Masaryk, República Checa
Ruth Balogh, Universidade de Glasgow, Reino Unido
Sandy Stewart, Universidade de Joanesburgo, África do Sul
Sigrid Gjøtterud, Norwegian University of Life Sciences, Noruega
Sonia Acioli de Oliveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Vera Maria Saboia, Universidade Federal Fluminense, Brasil

ASSISTENTES EDITORIAIS

Catarina Sobral
Diana Mesquita
Marco Bento

ISSN 2183-8402

FINALIDADES E ÂMBITO DA REVISTA

AIMS AND SCOPE OF THE JOURNAL

A Revista ESTREIADIÁLOGOS pretende constituir um espaço para disseminar trabalhos que procurem articular investigação e prática em contextos ligados à educação, aos estudos da criança, à saúde, à intervenção comunitária e ao serviço social, entre outros. A revista visa promover e divulgar projetos de investigação-ação em vários domínios através de uma variedade de formatos bem como contribuir para consolidar, fundamentar e dar visibilidade à investigação-ação, incluindo as questões metodológicas, epistemológicas e éticas que lhe estão inerentes. A ESTREIADIÁLOGOS surgiu na sequência da criação da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa (www.estreiadialogos.com), em novembro de 2015, no âmbito do Congresso Internacional Anual da Collaborative Action Research Network (CARN). A ESTREIADIÁLOGOS visa encorajar e apoiar projetos que contribuam para aprofundar o debate em torno das questões teóricas e metodológicas que caracterizam a investigação-ação através do estabelecimento de parcerias e do trabalho em rede. Para mais informações, ver site da ESTREIADIÁLOGOS.

POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DOS ARTIGOS

PEER REVIEW POLICY

Todos os artigos submetidos à ESTREIADIÁLOGOS serão objeto de análise por parte da direção da revista no sentido de serem verificados aspetos relativos à pertinência e enquadramento dos mesmos no âmbito da revista, sendo, posteriormente, submetidos a um processo rigoroso de revisão por pares, por, pelo menos, dois pareceristas, membros do Conselho Científico. Se necessário, serão solicitados outros pareceres. As decisões serão comunicadas aos autores juntamente com o feedback sobre o manuscrito.

PREPARAÇÃO E SUBMISSÃO DOS MANUSCRITOS

PREPARATION AND SUBMISSION OF MANUSCRIPTS

LÍNGUA

LANGUAGE

São aceites artigos em Português, Francês, Inglês e Espanhol

DIMENSÃO

WORD LIMIT

Os artigos deverão ser originais e não deverão exceder as 6000 palavras, incluindo resumo, corpo do texto, tabelas, figuras e referências. Os autores devem indicar o número de palavras aquando da submissão do artigo.

RESUMO

ABSTRACT

Os resumos deverão ser redigidos na língua original e em Inglês, não devendo ultrapassar as 200 palavras.

PÁGINA INICIAL

INITIAL PAGE

Em folha separada os autores deverão colocar o título do artigo (que deverá ser conciso e informativo), os resumos, na língua original e em Inglês, bem como entre 3 e 5 palavras-chave (nas duas línguas). Devem ainda incluir a identificação, afiliação institucional e morada completa dos autores, incluindo país, email e telefone e indicar o autor a contactar para assuntos relacionados com o manuscrito (*corresponding author*).

TEXTO PRINCIPAL

MAIN TEXT

Os autores devem preparar dois exemplares do manuscrito: um com a identificação dos autores e outro sem a identificação dos autores, o qual será enviado para avaliação por parte de, pelo menos, dois pareceristas (blind review)

ANEXOS

APPENDICES

No caso de existir mais do que um anexo, estes devem ser identificados utilizando para o efeito A, B, C, etc.

QUADROS E FIGURAS

TABLES AND FIGURES

Os quadros e figuras devem ser numerados sequencialmente e apresentados em folhas separadas, em formato editável, incluindo legenda. A sua localização deve ser indicada no corpo do texto (referindo, por exemplo, INSERIR QUADRO APROXIMADAMENTE AQUI).

Aquando a submissão, os autores devem declarar que o manuscrito não foi submetido a outra revista, que respeita as normas da revista, que sobre ele não recaem conflitos de interesse e que foram salvaguardadas as questões éticas de investigação em vigor no contexto onde o estudo foi conduzido.

As opiniões e o conteúdo dos manuscritos são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

Os artigos deverão ser submetidos através do email: estreiadialogos2016@gmail.com

Todas as submissões serão feitas em suporte eletrónico, num ficheiro com um formato que seja legível pelo programa Microsoft Word, e que possibilite a inclusão de formatação adequada (e.g., doc, docx, rtf). O formato odt (Open Office) deverá ser evitado, visto que alguns revisores poderão não ter software

compatível. Não serão aceites submissões em formato pdf, visto que este formato não pode ser editado pelos processadores de texto correntes.

REFERÊNCIAS

REFERENCES

As referências devem ser ordenadas alfabeticamente, seguindo as normas do Publication Manual da American Psychological Association (APA), 6th Ed., 2010.

Exemplos:

Livro: Adiga, A. (2009). *O tigre branco*. (2ª ed). Lisboa : Presença

Cap. de livro: Hughes, D., & Galinsky, E. (1988). Balancing work and family lives: Research and corporate applications. In A. E. Gottfried & A. W. Gottfried (Eds), *Maternal employment and children's development* (pp. 233-268). New York: Plenum.

Artigo de Revista: Almeida, C.M., Ferreira, A. M., & Costa, C. M. (2010). Aeroportos e turismo residencial: Do conhecimento às estratégias. *Revista Turismo & Desenvolvimento*, 13/14 (2), 473-484.

Comunicação em Conferência: Nicol, D. M., & Liu X. (1997). The dark side of risk (what your mother never told you about time warp). In *Proceedings of the 11th Workshop on Parallel and Distributed Simulation, Lockenhaus, Austria, 10–13 June 1997* (pp. 188–195). Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society.

Dissertação/Tese defendida: Carlson, W. R. (1977). *Dialectic and rhetoric in Pierre Bayle*. (Tese de doutoramento não publicada). Yale University, USA.

Publicações sem data: Altherr, J. (s.d.). *La casa de los niños: diseño de espacios y objetos infantiles*. Barcelona: Gamma.

Nota: Obras a aguardar publicação indica-se (no prelo) para portugueses (in press) para ingleses

NOTAS

FOOTNOTES

As notas devem ser reduzidas ao mínimo e numeradas sequencialmente, devendo ser incluídas no final do texto, antes das referências.

AGRADECIMENTOS
ACKNOWLEDGEMENTS

Os agradecimentos devem aparecer como primeira nota antes das referências.

DIREITOS DE AUTOR
COPYRIGHT

Os artigos aceites deverão ser objeto de declaração de transferência dos direitos de autor para a ESTREIADIÁLOGOS.

ÍNDICE

Editorial.....	9
Desafios e Resultados da Pesquisa-Ação Participativa no Campo da Promoção da Saúde e da Enfermagem.....	12
Processos Formativos de Pedagogos em Santa Maria de Jetibá-ES, Brasil: Diálogos sobre Inclusão Escolar	27
O papel das Redes Locais para a Segurança Alimentar e Nutricional: experiência da Rede SANS-BT, São Paulo, Brasil	45

EDITORIAL

Editorial

A Revista ESTREIADIÁLOGOS representa um dos importantes movimentos da Rede Lusófona de Investigação-Ação Colaborativa e, mesmo em tempos de dificuldades, assume-se como um desafio do e no campo científico e académico. Por isso tem-se constituído como espaço de socialização do conhecimento produzido por pesquisadores de diferentes campos do saber e que se alinham com a investigação-ação colaborativa em países de língua portuguesa. As abordagens de pesquisa participativa em saúde estão cada vez mais a interessar, em todo o mundo, a investigadores, financiadores, decisores e à sociedade civil. Mas há uma grande diversidade de abordagens em termos de intenção, teoria, processo e resultado. A investigação-ação colaborativa é uma abordagem que preconiza a indissociabilidade e a interdependência da pesquisa e da ação sendo estas fomentadas por meio de um processo sistemático de reflexão, diálogo, questionamento e coprodução, com propósito de inovação e melhoria da qualidade dos contextos onde vivem os sujeitos envolvidos.

O quarto número da Estreidiálogos apresenta três artigos de pesquisa decorrentes de estudos realizados no Brasil e em Portugal. O primeiro deles apresenta uma reflexão teórica sobre vários projetos de pesquisa-ação participativa em saúde. Este artigo é da autoria de vários pesquisadores de Brasil e Portugal, integrantes do International Collaboration on Participatory Health Research (ICPHR) e que atuam em promoção da saúde. A pesquisa-ação participativa em saúde é uma abordagem (não um método) que se adequa às demandas no campo da promoção da saúde por ser colaborativa e envolver equitativamente os parceiros na pesquisa. Através de uma reflexão teórica sobre vários projetos coordenados pelos coautores, objetivaram identificar os desafios para os pesquisadores decorrentes da aplicação desta abordagem assim como refletir sobre os resultados nos cenários de pesquisa em enfermagem. Os desafios identificados são: eleger e trabalhar com objetivos de pesquisa relevantes para a comunidade-alvo e relacionados com propostas de melhorar o estado de saúde de grupos/comunidades ou melhorar a adesão a programas de saúde ou ainda melhorar as práticas nos serviços de saúde.

Os autores concluem que a pesquisa-ação participativa em saúde gera: coprodução de conhecimento e aumento da performance dos envolvidos; estabelecimento de ligações com membros comunitários e co-participação; empoderamento de todos, gerando transformação social. No campo da pesquisa em enfermagem origina boas práticas em saúde e potencial para a replicação, apoiando possíveis mudanças sociais através de co-participação e diálogos centrados nas pessoas que, por sua vez, aumentam a capacidade de resposta e de inclusão nos cuidados de saúde.

O segundo artigo tem como objetivo discutir o envolvimento do pedagogo na ação educativa, como agente formador e gestor pedagógico na perspectiva da Educação Especial/Inclusão Escolar. Trata-se de uma proposta de Formação Continuada em Serviço onde se busca sair de um modelo instituído de formação que, na maioria das vezes, não contempla uma postura crítico reflexiva dos profissionais envolvidos. Decorre de uma pesquisa-ação colaborativo-crítica tendo em vista a busca de transformações nas práticas educacionais.

O terceiro artigo é um estudo de caso que se propõe a discutir a importância das Redes Locais de Segurança Alimentar e Nutricional, sob a ótica da participação social e intersectorialidade, princípios estabelecidos pela Promoção da Saúde, além da forma como ocorrem os processos formativos nestes espaços. A metodologia, principalmente de observação participativa, ocorreu no município de São Paulo, região do Butantã, junto à Rede Local de Segurança Alimentar e Nutricional, no acompanhamento das reuniões periódicas, seminários, cursos, oficinas pontuais realizadas pelos membros desta rede. Os resultados apontam para a importância dos processos participativos que podem servir de modelo para outras redes que se estão desenvolvendo no Brasil.

Em jeito de síntese, afirmamos que o elenco de artigos deste volume, como também os artigos apresentados nos volumes anteriores da ESTREIADIÁLOGOS, demonstram que, nos dois países lusófonos aqui representados, a investigação-ação é uma realidade e a mesma vem potenciando a produção de conhecimentos e contribuindo para a coprodução de saberes científicos.

Desejamos uma leitura atenta e que possa subsidiar novas reflexões e novas propostas que alimentem a revista ESTREIADIÁLOGOS.

Donizete Vago Daher

donizete@predialnet.com.br

Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa da Universidade Federal Fluminense,
Brasil

Irma da Silva Brito

irmabrito@esenfc.pt

Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Portugal, e membro do comité executivo
da International Collaboration on Participatory Health Research, Alemanha

Desafios e Resultados da Pesquisa-Ação Participativa no Campo da Promoção da Saúde e da Enfermagem

Irma da Silva Brito & Maria Elisabete Martins

Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Portugal

irmabrito@esenfc.pt

Donizete Vago Daher & Vera Maria Saboia

Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa da Universidade Federal Fluminense,
Niterói-Rio de Janeiro, Brasil

Sonia Acioli & Lina Marcia Berardinelli

Faculdade de Enfermagem da Universidade de Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Resumo

O campo da saúde é um sistema complexo onde atuam múltiplos sujeitos para efetivarem práticas e pesquisas, requerendo ações coletivas. A pesquisa-ação participativa em saúde (PaPS) é uma abordagem que se adequa às demandas deste campo por ser colaborativa e envolver equitativamente os parceiros na pesquisa. Objetivamos identificar os desafios da PaPS para os pesquisadores e os resultados nos cenários de pesquisa em enfermagem. O método é uma reflexão teórica realizada por pesquisadores de Brasil e Portugal, integrantes do International Collaboration on Participatory Health Research (ICPHR) que atuam em promoção da saúde, no campo da enfermagem. Os desafios são eleger e trabalhar com objetivos de pesquisa relevantes para a comunidade-alvo e relacionados com propostas de: melhorar o estado de saúde de grupos/comunidades; melhorar a adesão a programas de saúde; e melhorar as práticas nos serviços de saúde. A PaPS gera coprodução de conhecimento e aumento da performance dos envolvidos; estabelecimento de ligações com membros comunitários e co-participação; empoderamento de todos, gerando transformação social. Conclui-se que a utilização da PaPS origina boas práticas em promoção da saúde e potencial para a replicação, apoiando possíveis mudanças sociais através de co-participação e diálogos centrados nas pessoas, aumentando a capacidade de resposta e de inclusão nos cuidados de saúde.

Palavras-chave: Pesquisa ação-participativa em Saúde; Promoção da Saúde Pesquisa em enfermagem

Abstract

The field of health is a complex system where multiple subjects act to carry out practices and research, requiring collective actions. Participatory action research in health (PHR) is an approach that fits the demands of this field by being collaborative

and involving partners equitably in the research. We aimed to identify the challenges of the PHR for the researchers and the results in the research scenarios in nursing. The method is a theoretical reflection carried out by researchers from Brazil and Portugal, members of the International Collaboration on Participatory Health Research (ICPHR) who work in health promotion, in the field of nursing. The challenges are to choose and work with research objectives relevant to the target community and related to proposals for: improving the health status of groups / communities; improve adherence to health programs; and improve practices in health services. The PHR generates knowledge coproduction and increases the performance of those involved: establishment of links with community members and co-participation; empowerment of all generating social transformation. It is concluded that the use of PHR leads to good health promotion practices and potential for replication, supporting possible social changes through co-participation and people-centered dialogues, increasing responsiveness and inclusion in health care.

Keywords: Participatory Health Research; Health Promotion; Nursing research

Introdução

O campo da saúde é um sistema complexo onde circulam e atuam múltiplos sujeitos para efetivarem práticas e pesquisas que requerem, cotidianamente, ações coletivas. A pesquisa-ação participativa em saúde (PaPS) é uma abordagem que responde bem às demandas deste campo por atuar na perspectiva colaborativa e envolver, equitativamente, todos os parceiros no processo de cuidado no desenvolvimento da pesquisa, reconhecendo os pontos fortes e singulares que cada participante traz (ICPHR, 2013). A PaPS representa para a enfermagem um recurso valioso como referencial teórico-metodológico, por ser uma abordagem sustentada numa posição paradigmática particular, de pesquisa-intervenção colaborativa, centrada nos sujeitos-alvo (grupos comunitários) e visando a mudança social.

Nesta reflexão objetivamos identificar os desafios da PaPS para os pesquisadores e os resultados que têm tido nos cenários de pesquisa em enfermagem de países de língua oficial portuguesa. O método é uma reflexão teórica realizada em 2017 por pesquisadores de Brasil e Portugal, integrantes do *International Collaboration*

on *Participatory Health Research* (ICPHR) e coordenadores de vários projetos de PaPS¹, em análise.

O que é Pesquisa-Ação Participativa em Saúde (Paps)

Uma PaPS pressupõe um tema de pesquisa com importância para a comunidade-alvo e tem o objetivo de combinar conhecimento com a ação e alcançar a mudança, no sentido de melhorar os resultados de saúde e reduzir ou eliminar as desigualdades em saúde. Trata-se de uma mudança de paradigma investigativo por permitir a cocriação de conhecimento científico, favorecendo as políticas de saúde, ou seja, que estas sejam melhor adaptadas às comunidades e grupos de pessoas (ICPHR, 2013a; Martins & Brito, 2013).

Resgatando a trajetória da PaPS pode-se afirmar que a mesma se alicerça numa diversificada história e funda-se em diferentes disciplinas, cada uma delas contribuindo e desenvolvendo a sua própria visão e entendimento do que representa a prática da pesquisa participativa (Loewenson, Laurell, Hogstedt, & D'Ambruso, 2014). A maior parte das diretrizes sobre PaPS tendem a ser processuais no seu foco, muitas vezes abordando, apenas elipticamente, os valores fundamentais e princípios da pesquisa participativa. No entanto, há outras que enfocam no desenvolvimento de um memorando de acordos, em que valores e princípios são negociados localmente e funcionam como norma local para guiar a pesquisa (Ledwith & Springett, 2010).

-
- ¹ A título de exemplo, apresentam-se alguns estudos, uns em desenvolvimento outros já com algumas publicações
 - Maria da Conceição Martins da Silva; Irma da Silva Brito; Maria Adriana Pereira Henriques (2015) Cancro do colo do útero: conhecimento e prática sobre a prevenção do cancro do colo do útero de mulheres vendedoras de um mercado do município de Luanda (Angola)
 - Hayda Alves; Andréa de Araújo Viana; Bruno Ferreira Teixeira; Cláudia Pontes Braz; Irma Brito; Lidia Santos Soares; Michella Florência Câmara; Paula Martins Sirelli; Rafaela Cristina de Andrade Santos; Thamires Rodrigues da Silva (2017) (Des) embarazo: pesquisa-ação participante com adolescentes para prevenção da gravidez (RO-RJ, Brasil)
 - Lina Berardinelli; Nathália Aparecida Costa Guedes Miranda; Louise Theresa de Araújo Abreu; Larissa Pereira Costa (2016) Produção de cuidado participativo com pessoas que vivenciam a fibromialgia (RJ, Brasil)
 - Vanessa Corrêa; Sonia Acioli (2015) Projetos terapêuticos: uma construção coletiva para a prática do enfermeiro na estratégia saúde da família (RJ, Brasil)
 - Crystiane Ribas Ribeiro; Vera Maria Sabóia (2014) Impacto ambiental, trabalho e saúde de pescadores da Baía de Guanabara - RJ, Brasil: A Educação pelos Pares como estratégia de prevenção (BG-RJ, Brasil)

Em 2009, a criação do grupo *International Collaboration on Participatory Health Research*² (ICPHR), teve por missão definir, internacionalmente, princípios que caracterizam a PaPS, reconhecendo que a mesma é uma abordagem para a investigação, em vez de uma técnica ou método de pesquisa. A proposta de base foi elaborada a partir da análise de vários projetos de PaPS. Investigadores de vários países foram contactados (designados por “champions”) e estabeleceu-se um consenso expresso no primeiro Position Paper (ICPHR, 2013). Compilaram-se várias definições de *Participatory Health Research* (PHR) e definiram-se alguns princípios que deveriam estar presentes neste tipo de abordagem de pesquisa:

1. **Participação.** Porque a pesquisa não é sobre as pessoas, mas com as pessoas. Possibilita a participação coletiva de todos na coprodução de conhecimento e a mobilização comunitária, por meio de um processo de coresponsabilização em todas as etapas da pesquisa: desde a formulação da questão e desenho da pesquisa; seleção, análise e compreensão dos dados; até à disseminação dos resultados em distintos contextos como a família, a escola, o trabalho e os coletivos comunitários, para que todos possam beneficiar e gerar processos de mudança.
2. **Primado do contexto local.** A pesquisa é localmente situada porque é baseada na realidade da vida diária e do trabalho em um contexto e tempo específico.
3. **Processo de pesquisa coletiva.** A pesquisa é conduzida por um grupo que representa as várias partes interessadas (*stakeholders*) que participam do estudo.

² Colaboração Internacional sobre Pesquisa-ação Participativa em Saúde.

- Fernando Mendes; Irma Brito; Suzana Delgado; Filipa Homem; Maria do Rosário Mendes & Cape Verde Ministry of Youth (2014) Bo Ki Ta Disidi. Educação, apoio e aconselhamento para reduzir a violência juvenil (Cabo Verde)
- Irma Brito; Donizete Daher; Ana Pedro Costa; Maria de Fátima Cravo; Ana Filipa Cardoso; António Fernandes; Cristina Neves; Janete Ferreira; Sónia Ribeiro; Catarina Simões; Cristina Ventura (2017) Reconstruindo o viver com diabetes (Coimbra, Portugal)
- Irma Brito; Fernanda Príncipe; Fernando Mendes (2015) PEER-IESS. Ativar instituições de ensino superior na promoção de contextos salutogénicos, através da pesquisa-ação participativa baseada na comunidade estudantil (Oliveira de Azemeis, Portugal)
- Irma Brito; Fernando Mendes; Filipa Homem; Verónica Coutinho; Paulo Anjos; Armando Silva; Maria da Alegria Simões; Luís Paiva; Maria do Rosário Mendes; Lucília Rodrigues (2017) Antes que te Queimes: saúde e segurança em contextos recreativos (Coimbra, Portugal)

4. **Projetos de autoria coletiva.** A propriedade intelectual da pesquisa está nas mãos do grupo que conduz o estudo, para além de que o grupo decide a melhor forma de relatar os resultados da pesquisa para atingir os objetivos estabelecidos.
5. **Transformação através das pessoas.** A PaPS tem como objetivo explícito criar mudanças sociais positivas, das quais salientamos: melhorar a saúde de um grupo específico de pessoas; abordar os determinantes sociais da saúde através da melhoria do nível de vida; abordar os determinantes políticos da saúde através da alteração de políticas repressivas ou restritivas; melhorar a qualidade dos serviços, abordando questões organizacionais.
6. **Reflexividade Crítica.** Significa considerar como o poder e a falta de influência nas decisões podem afetar o cotidiano e a prática de pessoas cuja vida ou trabalho é o foco da pesquisa, pelo que se pretende desenvolver a consciência crítica (Freire, 1970) entre os participantes.
7. **Produz conhecimento local, coletivo, cocriado, dialógico e diverso, incorporando múltiplas perspectivas e tipos de saber.** O conhecimento normalmente produzido pela pesquisa em saúde não é feito por e para um público académico. Deixa de ser muito técnico na metodologia e no relatório, para produzir um conhecimento mais compreensível que se possa difundir junto de decisores políticos, profissionais, líderes da comunidade e outros que poderiam usar a informação para fazer as mudanças sociais, políticas e culturais.
8. **Grande impacte.** Na PaPS o impacte vai além da produção do conhecimento académico, pois expressa-se no público envolvido, nos pesquisadores, nos participantes da pesquisa, na comunidade em geral e nas organizações comunitárias. Em PaPS a aprendizagem e a pesquisa são consideradas entidades intrinsecamente conectadas e interdependentes.
9. **Evidências locais baseadas em uma ampla compreensão da generalização.** A primazia do contexto local na PaPS tem implicações para a generalização dos resultados dos estudos. O conhecimento co-gerado e centrado no contexto requer uma revisão das noções tradicionais de generalização. O objetivo da PaPS

é, assim, desenvolver intervenções para um determinado tempo e lugar, dando primazia ao contexto local, ainda que daí se possam evidenciar resultados pertinentes para outras situações análogas e devidamente contextualizadas.

10. **Critérios de validade específicos.** A validade (ou valor da verdade) da PaPS deriva da autenticidade da participação, fortemente vinculada à dimensão dos participantes como não-peritos envolvidos no projeto e, secundariamente, da utilidade do projeto, ou seja, da capacidade de o mesmo e dos seus achados criarem as condições para a ação. A PaPS incorpora métodos qualitativos e quantitativos, dependendo do tipo de dados requeridos. O ICPHR tem investido na formulação de um consenso sobre os critérios de validade específicos para abordagens de pesquisa participativa (Lather, 1986; Roman & Apple, 1990; Sohng, 1995; Waterman et al., 2001; Greenwood & Levin, 2005; Edwards et al., 2008; Dadds, 2008; Reason & Bradbury, 2008).

11. **Processo dialético caracterizado por dissonância, desordem e dificuldades (*messiness*).** O conhecimento e as estratégias de ação geradas pela PaPS resultam de um processo de pesquisa coletiva. Esse processo é caracterizado por diálogos entre os participantes com diferentes perspetivas sobre o assunto em estudo. E esse diálogo não resulta, necessariamente, numa visão consensual, mas pode revelar e promover vários pontos de vista diferentes, emergindo em diferentes formas de abordar a questão de saúde em estudo. Assim, o conhecimento é co-criado dialogicamente, incorporando múltiplas perspetivas e tipos de saber, complexas e nem sempre consensuais.

Decorridos alguns anos desde a criação da rede ICPHR em 2009, tornou-se pertinente refletir sobre o desafio que a PaPS impõe e que resultados tem tido no campo da enfermagem em promoção da saúde, fato que determinou a produção deste artigo. Estas questões surgem da reflexão de um grupo de pesquisadores lusófonos para explicitar um processo de afirmação da abordagem de pesquisa-ação participativa em saúde (PaPS) na academia e na praxis. Resultante das suas experiências, as coautoras colocaram como limite analisar a aplicabilidade da pesquisa-ação participativa com

enfoque na promoção da saúde, seu campo de atuação primordial. Assim, entre outras iniciativas, ao promoverem cursos e oficinas de PaPS acreditam que com a capacitação de enfermeiros e outros profissionais que trabalham em promoção da saúde estariam a criar uma cultura de pesquisa-ação participativa, na expectativa de contribuir para a melhoria do cuidado prestado no campo da promoção da saúde, com implicações no bem-estar das populações.

As coautoras, integradas no grupo de investigadores do ICPHR, propuseram-se a encetar um trabalho de revisão da literatura e depois uma reflexão sobre a produção de PaPS em língua portuguesa. De acordo com a definição de PaPS, os desafios desta abordagem de pesquisa são eleger e trabalhar com objetivos de pesquisa relevantes para a comunidade-alvo e relacionados com propostas que impliquem a possibilidade de contribuir para três questões de base, a saber: melhorar o estado de saúde de grupos ou comunidades; melhorar a adesão a programas de saúde; e melhorar as práticas nos serviços de saúde. É ainda um desafio da PaPS o trabalho em pesquisas que incluam pessoas que não integram a academia, um espaço tradicionalmente dedicado à pesquisa, mas, por vezes, afastado dos problemas emergentes e concretos dos contextos sociais com os quais a PaPS quer estar intrinsecamente implicada.

Que Desafios Impõe a Paps?

Dada a pouca representação de estudos de PaPS em países de língua portuguesa (CPLP), Martins e Brito (2013) realizaram uma revisão de literatura para identificar pesquisas em língua portuguesa que utilizam a PaPS. Selecionaram-se 177 estudos originalmente redigidos em língua portuguesa e em texto integral, presentes em acervos de bases de dados reconhecidos pela academia, como a B-ON, o RCAAP, a SciELO e a BIBLIOTECA VIRTUAL EM SAÚDE, de estudos primários (artigos científicos ou trabalhos académicos), publicados de 1990 a 2012. A partir deste procedimento identificaram-se 1704 estudos com as seguintes palavras-chave: assessoria popular; círculos de cultura; estudos de intervenção; intervenção comunitária; investigação-ação; investigação participativa; melhoria contínua; pesquisa-ação; pesquisa colaborativa; pesquisa participativa; pesquisa participativa baseada na comunidade.

Aplicando os critérios de participação dos intervenientes na investigação (Cornwall & Jewkes, 1995), selecionaram-se 81 estudos: 49 estudos colaborativos, em que investigadores e pessoas da comunidade trabalham juntos em projetos dirigidos, implementados e geridos pelos investigadores; e 32 estudos colegiais, em que investigadores e pessoas da comunidade trabalham juntos como colegas, combinando suas diferentes competências num processo de aprendizagem mútua.

Sem dúvida, nesta ampla revisão confirmou-se que há um crescente investimento em estudos com características próprias da PaPS. Contudo, identificaram-se vários estudos que se designam a si próprios como PaPS, mas que, no nosso entendimento, desviam-se bastante dos princípios fundamentais e dos pressupostos filosóficos básicos, motivações, expectativas e práticas que, neste domínio, devem ser reconhecidos (ICPHR, 2013). Por exemplo, muitos estudos foram eliminados na fase de seleção de artigos por apresentarem formas de participação contratual (as pessoas são contratadas para os projetos de investigação e agem como informantes) ou participação consultiva (as pessoas são convidadas para dar as suas opiniões e são consultadas por investigadores antes das intervenções serem feitas). Bennett e Roberts (2004) evidenciam de que estas formas de pesquisa podem produzir danos, quebra de confiança e fadiga na participação, sobretudo se não atenderem aos princípios éticos (ICPHR, 2013b). Na nossa experiência, identificamos que a participação contratual ou consultiva gera expectativas de continuidade de cuidado que depois nem sempre se cumprem, situação que afasta esses estudos dos pressupostos da PaPS. No entanto, estas formas de participação ainda são as mais comuns na pesquisa em enfermagem comunitária.

Todas as pesquisas que se propõem a utilizar esta abordagem de PaPS devem investir em práticas participativas com o propósito de empoderamento e conquista de autonomia de cada pessoa/grupo envolvido. As questões a serem pesquisadas devem ser originárias do sistema social, que provavelmente adotará as mudanças que resultarem do processo de pesquisa, como também desenvolverá conhecimento local. A PaPS possibilita a construção de grupos que vão além da simples convivência entre pessoas, se configurando, na maioria das vezes, como espaços terapêuticos e de

aprendizagem significativa. O desafio primordial é criar o grupo de PaPS. Nos projetos analisados, no início da pesquisa, o movimento que se instaura com o grupo é de desconfiança, seguido depois por surpresa positiva e vínculo, que resulta do envolvimento das pessoas/grupos na pesquisa. Por fim, há um total envolvimento e predisposição para agir de forma diferente. A democratização do saber passa a ser a tônica que rege todos os encontros num movimento crescente. Nestes encontros o saber popular encontra o saber científico e estes fundem-se em um novo saber que reconstrói o viver e a mudança social. Nesse saber cocriado há reflexividade e valores explícitos, garantindo autenticidade, transparência e transferibilidade. Na PaPS surgem propostas que podem gerar a produção de políticas organizacionais ou políticas públicas. Para que tal possa acontecer teria de se superar a barreira entre o conhecimento científico e os saberes populares, o que significa considerar como o poder afeta o cotidiano e a prática das pessoas/grupos cuja vida ou trabalho é o foco da pesquisa. Criar um grupo de PaPS é acreditar no desenvolvimento da consciência crítica entre todos os participantes e é isso que a distingue da participação consultiva ou contratual.

Nos projetos de PaPS em análise, os contextos da pesquisa, na maioria das vezes, são múltiplos e predominantemente de cariz comunitário, o que torna complexa a pesquisa. Os círculos de cultura, a educação pelos pares, a educação popular e a mobilização comunitária exigem a utilização de métodos como o mapeamento, entrevistas, grupos focais, observação participativa, jogos interativos, rodas de conversa, entre outros procedimentos de envolvimento e participação dos intervenientes na pesquisa. Os métodos de apreensão e análise dos dados são, por isso, diversos e, ao mesmo tempo, enriquecem a produção de conhecimento, dada a sua diversidade, podem ser um fator dificultador ao gerarem muitos dados, os quais devem ser todos analisados. Reafirmamos que a PaPS exige instrumentos de recolha e análise de dados participativos, que podem ser aplicados em diferentes espaços e que possibilitam o encontro e a construção coletiva entre sujeitos com diferentes saberes, mas com objetivos comuns. O grande desafio é garantir a validade da pesquisa que, de acordo com os pressupostos da PaPS, não se pauta pelos princípios tradicionais.

Segundo ICPHR (2013), a PaPS é uma abordagem de pesquisa que é sustentada por uma posição paradigmática particular. Os padrões da PaPS são essencialmente definidos por um conjunto de princípios e valores fundamentais comuns que, por sua vez, definem a qualidade da pesquisa. Estes princípios e valores manifestam-se de diferentes maneiras em diferentes contextos que determinam critérios de validade participativa, intersubjetiva, contextual, catalítica, ética e empática.

As coautoras estão envolvidas em vários estudos de PaPS em que os intervenientes encontram-se verdadeiramente incluídos e estão bem expressos alguns desses critérios de validade. A validade participativa, ou seja, as pessoas envolvem-se ativa e voluntariamente no processo de pesquisa, por vezes num processo multiplicador de literacia crítica. A validade intersubjetiva, dado que em todos os projetos os participantes e pesquisadores expressaram a perceção da utilidade e credibilidade. A validade contextual, pois as pesquisas relacionaram-se com as demandas da comunidade/território e os serviços de saúde que organizaram as atividades; a validade ética, dado que as mudanças exercidas sobre as pessoas/grupos foram justas e consistentes com os seus modos de vida. A validade empática, já que os participantes na pesquisa demonstraram elevado nível de satisfação com o processo e gerou-se sinergia entre os participantes e os pesquisadores, prevalecendo a perspetiva de grupalidade. Contudo, apesar da relevância social das pesquisas, na maioria dos projetos não há evidência de validade catalítica, ou seja, as propostas têm potencial para gerar novas possibilidades de intervenção, no entanto, por se tratar de projetos académicos, causam entraves na sua persecução e disseminação.

A primazia do contexto local na PaPS tem implicações para a generalização dos resultados dos estudos, mas, por enquanto, não suficiente para gerar uma verdadeira replicação (por exemplo, estudos multicêntricos). Entre os pesquisadores existe interesse de replicar as pesquisas e disseminar conhecimento cogedor e centrado no contexto, mas tal requer uma revisão do processo e dos métodos, mais envolvimento dos decisores-chave e uma abertura à partilha. Na avaliação de estudos que utilizam a abordagem PaPS estamos, inevitavelmente, a analisar processos, pelo que consideramos ser possível identificar se se encaixa num conjunto de princípios e valores

que tem a participação no seu centro, por muito complexa que seja essa pesquisa. Ao fazê-lo, é importante ressaltar que não pretendemos nos afastar da posição paradigmática e ontológica subjacente à PaPS e usar a terminologia e normas de diferentes posições paradigmáticas. Por outras palavras, num esforço para ser compreendido como científico, não queremos cair na armadilha de usar, por exemplo, a terminologia ou o discurso normativo positivista. Embora a linguagem de paradigmas construa uma noção de oposição e de segregação, que em si mesma é a antítese da natureza relacional e dialógica da PaPS, é preciso estar alerta quanto à forma como o discurso é usado e que pode refletir estruturas de poder, desequilíbrios e valores subjacentes.

Que Resultados?

A PaPS revela as micro-políticas da experiência vivida, permitindo novas conexões entre “teoria” e “prática”, entre “sujeito” e “objeto”, estabelecendo bases para a mudança ao nível individual, familiar, comunitário e organizacional. Observa-se que a utilização da PaPS origina boas práticas em saúde e potencial para a replicação, apoiando possíveis mudanças sociais através de co-participação e diálogos centrados nas pessoas, aumentando a capacidade de resposta e de inclusão nos cuidados de saúde.

A PaPS, dada a sua perspectiva de participação de múltiplos sujeitos e originários de demandas locais, pode impactar positivamente, trazendo, para todos os participantes, aquisição de literacia sobre saúde e ganho de autonomia na gestão dos processos de saúde/doença, compreensão dos processos de adoecimento vivenciados, potencialidade de mudanças nos contextos sócio-culturais vivenciados, dentre outros aspetos. O maior valor da PaPS ancora-se no fato de poder construir saberes que serão partilhados entre todos os participantes da pesquisa. O processo é caracterizado por diálogos entre os participantes, com diferentes perspectivas sobre o assunto. Mas esse diálogo não resulta necessariamente numa visão consensual, pois poderá revelar vários pontos de vista diferentes, resultando em diferentes formas de abordar a questão de

saúde. Assim, o conhecimento é co-criado dialogicamente, incorporando múltiplas perspetivas e tipos de saber.

Os projetos de PaPS podem incorporar métodos qualitativos e quantitativos, dependendo do tipo de dados requerido. Contudo, todos devem expressar co-participação, ou seja, as pessoas devem envolver-se ativa e voluntariamente no processo de pesquisa, por vezes num processo multiplicador, expressando o caráter de utilidade e credibilidade da PaPS. E ao relacionarem-se com as demandas da comunidade/território e dos serviços de saúde que organizaram as atividades podem gerar-se processos de mudança que acontecem com as pessoas/grupos. Assim esses processos são justos e consistentes com os seus modos de vida, já que os participantes na pesquisa demonstram quase sempre um elevado nível de satisfação com o processo. Então a PaPS gera sinergia entre os participantes e os pesquisadores, prevalecendo a perspectiva de grupalidade. Os limites da PaPs estão no fato de que a maioria dos estudos realizados se enquadra em grupos de pesquisas académicas, e não se torna evidente nos projetos que, através do processo de grupo, os participantes se tenham tornado co-autores da pesquisa. Tão pouco existe evidência de que o grupo decida no coletivo a melhor forma de relatar os resultados da pesquisa a fim de atingir os objetivos estabelecidos. Ademais, a publicação das pesquisas em revistas científicas muitas vezes não revela o verdadeiro processo e muitas vezes impede que todos estejam representados como autores. Por outro lado, as propostas que têm potencial para gerar novas possibilidades de intervenção, por se tratar de projetos académicos, causam entraves na sua persecução.

Outro item a destacar em relação à PaPS é o que a mesma produz na realidade de cada contexto. Verificam-se, de fato, vários aspetos interessantes a salientar: contribuições positivas para a comunidade (relevância social); aumento de conhecimentos e de performance dos participantes, dos pesquisadores e das organizações comunitárias; estabelecimento de ligações com outros membros comunitários; aumento da produção científica. Todos os participantes na PaPS referem aumento de conhecimento e que co-criaram com seus pares novos modos de gerir o seu viver e as suas práticas. É possível identificar que a PaPS pode gerar aumento da procura

de serviços que são difíceis de fornecer, pelo que, sendo uma pesquisa baseada na realidade da vida diária e do trabalho, através da mobilização de cidadãos, pode conduzir à produção de mudanças sociais positivas, tornando-as capazes de agir em seu próprio benefício e com base nesse conhecimento co-criado. O processo de reflexividade crítica permite aos participantes reconhecerem a sua situação atual, as causas socio-políticas dos processos de saúde/doença, em especial relacionadas com a exclusão social, e envolverem-se na procura de soluções. As ações para produzir mudanças sociais estão inseridas no próprio processo de pesquisa e são elas mesmas o tema da pesquisa.

Considerações Finais

A abordagem PaPS busca maximizar a participação das pessoas/grupos cuja vida ou trabalho é o objeto da pesquisa em todas as etapas do processo, incluindo a formulação da questão de pesquisa e dos seus objetivos, o desenvolvimento do projeto, a seleção de métodos de recolha e análise de dados, a implementação da investigação, a interpretação dos resultados e da sua divulgação. Destaca-se ainda que na PaPS a aprendizagem e a pesquisa não são consideradas entidades separadas. A aprendizagem social é uma dimensão fundamental da PaPS e o ciclo contínuo de "olhar, refletir, agir" sustenta a dinâmica do desenvolvimento de um saber conectado. Ao envolver os participantes numa aprendizagem transformadora operam-se mudanças na maneira como veem o mundo e a si mesmos e geram-se processos interativos que abordam tanto o pessoal como o coletivo. Saliente-se que, em muitas destas pesquisas, o grupo "não acaba mais!". Isto gera uma intenção de ser capaz de agir com base nos resultados da pesquisa, tendo assim um impacto mais vasto para além da produção de conhecimento para a comunidade científica no sentido estrito.

A produção de PaPS em língua portuguesa ainda está muito ligada à academia, pois dela depende geralmente o financiamento. Este é um desafio a ser ultrapassado. Defende-se nesta abordagem a participação de todos os envolvidos de forma equitativa, mas há evidência de que muitos dos envolvidos em PaPS participam, equivocadamente, de forma contratual não colaborativa. Quando se inicia a intervenção, os investigadores

e as pessoas da comunidade devem trabalhar juntos em atividades geridas pelos pesquisadores. Percebemos, contudo, que uma das lacunas mais evidentes da PaPS, por exemplo, é a falta de envolvimento dos participantes na análise dos dados.

O que tem sido enfatizado e defendido nos projetos de PaPS é o processo de pesquisa coletiva, conduzida por um grupo que representa vários *stakeholders* que participam do estudo. Estas pesquisas têm em conta a primazia do contexto comunitário (local) e os resultados são práticos, relacionais (de processo), credíveis, válidos para o contexto em que são produzidos. A PaPS possibilita desse modo a construção de grupos que vão além da simples convivência entre pessoas, se configurando, na maioria das vezes, como espaços terapêuticos e de aprendizagem significativa. Nestes encontros o saber popular encontra o saber científico e estes se fundem em um novo saber cocriado que reconstrói o viver, a mudança social. Nesse saber há reflexividade e valores explícitos, garantindo autenticidade, transparência e transferibilidade.

São propostas de coproduzir pesquisa que podem gerar a produção de políticas organizacionais ou políticas públicas. Para tal teria de se superar a barreira entre o conhecimento científico e os saberes populares. Significa desenvolver intervenções para um determinado tempo e lugar, dando primazia ao contexto local, gerando evidências locais que podem ser acumuladas ao longo do tempo com o objetivo de fortalecer tomadas de ações efetivas em questões de saúde. Significa assumir que o impacto vai além da produção do conhecimento acadêmico pois expressa-se no público envolvido, nos pesquisadores, nos participantes da pesquisa, na comunidade em geral e nas organizações comunitárias.

Referências

- Acioli, S. (2006). Sentidos e práticas de saúde em grupos populares e a enfermagem em saúde pública. *Rev. Enfermagem UERJ*, 14, 21-26.
- Brandão, C., & Streck, D. (2006). *Pesquisa Participante: A partilha do saber*. Aparecida: Ideias & Letras.
- Cornwall, A., & Jewkes, R. (1995). What is participatory research? *Social Science and Medicine*, 41, 1667-1676.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (Vol. Vol.1). (C. C. Guerra Neto A, Trad.) São Paulo: Editora 34.

- Fals Borda, O. (1987). The application of participatory action-research in Latin America. *International Sociology*, 4, 329-347.
- Habermas, J., & Fultner, B. (2002). On the pragmatics of social interaction: Preliminary studies in the theory of communicative action. MIT Press.
- ICPHR. (2013a). What is Participatory Health Research - Position paper 1. Obtido de International Collaboration for Participatory Health Research: www.icphr.org
- Kneebone, S., & Wadsworth, Y. (1998). What is participatory action research? *Action Research International* (online journal). Obtido de http://www.uq.net.au/action_research/arp
- Ledwith, M., & Springett, J. (2010). *Participatory Practice, Community Based Action for Transformative Change*. Obtido de Policy Press: <http://www.policypress.co.uk>
- Loewenson, R., Laurell, A., Hogstedt, C., & D'Ambruoso, L. (2014). *Investigación-acción participativa en sistemas de salud: Una guía de métodos*. Harare, Zimbabwe: TARSC, AHPSR, WHO, IDRC Canada, EQUINET.
- Martins, E., & Brito, I. (2013). *Investigação-ação participativa em saúde: revisão integrativa da literatura em língua portuguesa*. Coimbra: ESEnFC. Obtido de <http://repositorio.esenfc.pt/private/index.php?process=download&id=27076&code=480>
- Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. (2010). *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade* (1.ª ed.). Porto Alegre: Editora Sulina.
- Rolnik, S. (2007). *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Editora Sulina UFRGS.
- Santos, B. (1999). Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, 197-215.
- Santos, B. (2008). A Universidade no século XXI: Para uma universidade democrática e emancipadora. Em N. Almeida, & B. Santos (Orgs.), *A Universidade no século XXI, Para uma Universidade Nova* (pp. 15-78). Coimbra: Almedina.

Processos Formativos de Pedagogos em Santa Maria de Jetibá-ES, Brasil: Diálogos sobre Inclusão Escolar

Andressa Mafezoni Caetano

Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

andressamafezoni@yahoo.com.br

Joziane Jaske Buss & Vanize Espíndula

Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá-ES, Brasil

Resumo

Este trabalho tem como objetivo discutir o envolvimento do pedagogo na ação educativa, como agente formador e gestor pedagógico na perspectiva da educação especial/inclusão escolar. Trata-se de uma ação da coordenação do Centro de Referência de Educação Inclusiva (CREI) do Município de Santa Maria de Jetibá/ES, em conjunto com as coordenações de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação. A proposta de Formação Continuada em Serviço busca sair de um modelo instituído de formação que, na maioria das vezes, não abrange uma postura crítico reflexiva dos profissionais envolvidos. Utilizou-se a metodologia da pesquisa-ação colaborativo-crítica tendo em vista a busca de transformações nas práticas educacionais, partindo da realidade do contexto escolar advindas dos próprios pedagogos da rede municipal de ensino. A partir dos encontros realizados até ao momento tem acontecido a construção de um espaço de debates e questionamentos, fomentando o fortalecimento desse grupo de profissionais, do qual vem resultando mudanças de atuação nas ações pedagógicas.

Palavras-chave: Formação Continuada; Pedagogos; Práticas Educacionais; Inclusão

Abstract

This paper aims at discussing the involvement of the pedagogue in the educational action, as agent of training and pedagogical manager in the perspective of Special Education / School Inclusion. It is part of the activities of the coordination of the Center of Reference of Inclusive Education (CREI) of the Municipality of Santa Maria de Jetibá-ES, together with the coordination of Nursery and Pre-School Education and Fundamental Education of the Municipal Education Department. The proposal of In-Service training seeks to move beyond an established model of training that, in most cases does, not include a reflexive critical position from the part of the professionals involved. The methodology of collaborative-critical research was used in order to search for transformations in educational practices, starting from the reality of the school context coming from the pedagogues of the municipal

teaching network. From the meetings held to date it has been possible to identify the construction of a space of debate and questioning, fostering the strengthening of this group of professionals, which has resulted in changes in performance in pedagogical actions.

Keywords: Continued Training; Pedagogos; Educational Practices; Inclusion

Introdução

A formação inicial e continuada de professores tem sido influenciada pela diversidade de alunos na escola, como uma característica que a universalização da educação trouxe para a sala de aula, na medida em que as orientações legais nos níveis internacional e nacional tem posto o desafio de desenvolvermos uma educação para todos e para cada um em particular. Tendo essa perspectiva como premissa básica do direito à educação, acreditamos ser necessário que os professores aprendam, entre outros aspectos, a ensinar. Requer, portanto, que os cursos de formação inicial e continuada priorizem em sua proposta pedagógica a prática construída e concreta.

No caso da formação de professores em educação especial e para a inclusão escolar, ela não tem se configurado de maneira simples, tanto pela construção das práticas pedagógicas historicamente produzidas, quanto pela forma como essa formação vem se desenhando (Caetano, 2009). Com o fim das habilitações a partir da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia no ano de 2006, a formação continuada passa também a ser oferecida em cursos de Pós-graduação, em instituições privadas, e, como de costume, pelo Ministério da Educação e pelos Estados da Federação em seus respectivos municípios.

Nesse interim, Gatti (2009) aponta que muitos currículos dos cursos de formação de professores na graduação, de modo geral, não têm proporcionado uma formação focada no processo de ensino-aprendizagem concreto, ou seja, na alfabetização, no ensino da língua, da geografia, da história e das ciências. Não estamos nos referindo ao conteúdismo e sim a uma dimensão prática bem desenvolvida nos aspectos supracitados. Em termos da formação continuada, o dilema se repete, porque os currículos dos cursos de pós-graduação/especialização de professores têm dado ênfase às questões filosóficas e políticas da Educação Especial/inclusão escolar e na maioria das vezes não têm discutido e retomado a relação entre teoria e prática.

Partimos do pressuposto de que o processo de formação, tanto inicial quanto continuada de professores, exige que novos olhares e atitudes sejam construídos diante das

diferentes necessidades educacionais que se colocam em uma sala de aula, especialmente, tendo em vista o movimento de inclusão escolar explicitado, no Brasil, pela Lei nº. 9.394/96, que traz aos sistemas de ensino e professores das escolas comuns essa nova perspectiva escolar, reiterado no documento da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, aqui evidenciado:

[...] o professor deve ter como base de sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita sua atuação no atendimento educacional especializado [...] nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado [...] (Brasil, 2008, p.17-18).

Nessa perspectiva, a escolarização de alunos público-alvo da educação especial deve acontecer em classes comuns das escolares regulares apoiada por professores do Atendimento Educacional Especializado, podendo também ser realizada em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Essa regulamentação foi homologada por meio do Decreto nº. 7.611/2011 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, esclarecendo que:

§ -1º [...] serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais;

Em seu Artigo V, § 2,

III - formação continuada de professores
[...]

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

Com o disposto na legislação, o processo de formação continuada de professores em educação especial e para a educação inclusiva, existem os municípios e os gestores da Educação Especial que estão à frente das secretarias de educação. No município do Espírito Santo, resultados de pesquisas realizadas na área da Educação Especial apontam para fragilidades apresentadas pelos sistemas e pelos profissionais que respondem pela gestão da Educação Especial, evidenciando dificuldades na implementação de políticas que garantam processos de escolarização ao alunado supracitado (Almeida, Vieira, Silva, 2012; Jesus, 2012).

De igual maneira, após a realização de um levantamento das produções acadêmicas (teses e dissertações defendidas entre 2010 e 2015) sobre formação continuada de profissionais da educação especial, no portal de periódicos/banco de teses da Capes e no site do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo encontramos escassa literatura, sobretudo, entre 2013-2015, direcionada à formação continuada de gestores em educação especial.

Diante desse panorama, são propostos os projetos de pesquisa “Processos de formação continuada de profissionais desencadeados pela gestão da educação especial: a região Sul do Estado do Espírito Santo”³ e de extensão “Formação Continuada de Profissionais no Estado do Espírito Santo: Processos Constituídos pela Gestão de Educação Especial”⁴, posteriormente a criação de um Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (CNPq)⁵. As ações desenvolvidas no referido projeto, ao longo de 2015, a partir do estudo de caso do município de Santa Maria de Jetibá, nos permitiram iniciar uma investigação acerca da implementação de suas políticas de formação continuada e das políticas educacionais locais na perspectiva da inclusão escolar, acesso e permanência de alunos público alvo da educação especial.

Assim, no intuito de contribuir com a produção de conhecimentos científicos para a área e, em face aos dados inicialmente produzidos mediante o aprofundamento dos estudos nesse município, objetivamos com esse texto discutir a formação continuada de professores em Educação Especial e os dispositivos de atendimento para alunos desse público-alvo, na perspectiva dos gestores, profissionais e famílias do município, perpassados pela discussão acerca do Atendimento Educacional Especializado e o planejamento, aqui abordados como dispositivos de atendimento.

Município de Santa Maria de Jetibá-ES: o atendimento educacional especializado, a educação especial e o centro de referência de educação inclusiva

O Município de Santa Maria de Jetibá-ES (SMJ-ES) está situado na região Serrana do Estado do Espírito Santo e possui 58 estabelecimentos de educação básica; destes, 48 da rede municipal, distribuídos em 03 creches, 06 Centros de Educação Infantil; 02 Escolas Municipais

³ Projeto registrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFES sob o número: 4064/2013. Pesquisa financiada pelo CNPq - Chamada: MCTI/CNPQ/Universal 14/2014

⁴ Projeto registrado na Pró-Reitoria de Extensão da UFES sob o número Siex: 400549/2013

⁵ Grupo de pesquisa: Educação Especial, Práticas Pedagógicas e Políticas de Inclusão escolar. Pesquisa financiada pelo CNPq

de Educação Infantil; 31 Escolas Unidocentes e Pluridocentes e 06 escolas de Ensino Fundamental completo.

Em relação ao trabalho com a Educação Especial da rede municipal, consideramos importante destacar que é gerido pelo Centro de Referência de Educação Inclusiva (CREI), integrante da Secretaria Municipal de Educação (SECEDU). Este setor foi criado em 2010, por meio do decreto 091/2010, com a ideia inicial de desvincular o conceito de atendimento clínico como, por exemplo, da APAE e garantir um trabalho pedagógico sistematizado para as crianças público alvo da Educação Especial. Entretanto, seu efetivo funcionamento acontece a partir de 2014, delineando o movimento de Educação Inclusiva no município. O município foi contemplado com 08 salas para Atendimento Educacional Especializado (AEE), contudo, apenas 04 estão em funcionamento. O AEE é realizado no contraturno, nas salas de recursos multifuncionais, localizadas em escolas estrategicamente escolhidas, para que se constituam como lugares centrais para o atendimento dos alunos que residem em suas proximidades. Os gestores da Secretaria de Educação ressaltam que a contratação dos professores especialistas para o AEE contribuiu sobremaneira para o trabalho do professor regente, no que diz respeito à aceitação do aluno e reconhecimento de suas potencialidades e possibilidades de aprender, bem como de sua própria capacidade de educar e não apenas de desempenhar um trabalho assistencial.

Atualmente, a equipe multidisciplinar do CREI é composta por 01 Coordenador, 01 Professora especialista, 01 Psicólogo, 01 Secretária, 01 Auxiliar de serviços gerais, 33 Estagiários e 04 Professores de AEE (trabalham nas salas de recursos multifuncionais). A sistematização do trabalho consiste em visitar as escolas, mediante encaminhamento de suas demandas relacionadas com os alunos público-alvo da Educação Especial. Em parceria com as famílias, realiza o acompanhamento do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social desses alunos. Igualmente, promove encontros periódicos com os professores, diretores, pedagogos e estagiários para planejamento pedagógico.

Metodologia

Na busca da transformação das práticas educacionais relacionadas com a Educação Inclusiva no município, assumimos o formato metodológico da pesquisa-formação, trazendo a pesquisa qualitativa, na medida em que consideramos a formação de professores como um

fenômeno complexo, de forma a não limitar a nossa compreensão da totalidade do homem e das relações que ele constrói.

Assim entendido, é na abordagem qualitativa que encontramos a possibilidade de lidar com as questões complexas do homem e da sociedade, visto se propor a compreender a natureza do objeto de estudo, as características do contexto no qual está imerso e suas peculiaridades, sempre cuidando para não deformá-lo ou reduzi-lo. A partir disso, fica evidenciado um papel fundante na pesquisa qualitativa, considerando que ele não apenas coleta e relata os dados que observa, mas também se insere no campo investigativo de forma participativa, estabelecendo uma relação direta com os sujeitos investigados (Longarezi, Da Silva, 2008, p. 157).

Nessa perspectiva, para a coleta de dados, adotamos a estratégia de grupos focais que, segundo Gatti (2005), propicia um movimento de engajamento dos participantes no processo de pesquisa. Acreditamos que dessa forma é possível compreender e analisar a organização do trabalho pedagógico na rede de ensino de Santa Maria de Jetibá, no que diz respeito à formação de profissionais e aos dispositivos de atendimento, pelo olhar daqueles que participam desse processo.

Os mesmos foram realizados em três momentos distintos: a) inicialmente com os gestores de Educação Especial do município (2015); b) com pais de alunos público-alvo da educação especial matriculados em escolas da rede municipal (2016) e; c) com profissionais da educação, ou seja, com os professores do A EE, da sala de aula comum, pedagogos, gestores escolares (diretores) e estagiários (2016). Os encontros foram gravados e, posteriormente, transcritos.

O atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial: implicações para a formação continuada dos profissionais da escola

A formação continuada de professores em educação especial e para a educação inclusiva vem se configurando numa perspectiva fechada quando se fala em inclusão escolar. Se partirmos do pressuposto de que a escola deve ser para todos os alunos, essa formação deveria ser estendida a todos os profissionais da educação.

Temos observado que a formação continuada de professores, geralmente, tem ficado restrita aos professores de Educação Especial/AEE e, por vezes, chega aos pedagogos. Assim, se a inclusão deve ser para todos, porque essa formação geralmente fica restrita aos profissionais específicos da área? Nessa perspectiva é que trazemos para a discussão essa formação, devido

ao fato de que o professor receber alunos com uma variada gama de deficiências em sala de aula e que talvez o modelo atual de formação necessite ser revisto. Um professor de sala de aula comum nos diz:

Não existe. Eu nunca fiz uma formação continuada área de Educação Especial. Na verdade a última que eu tive há muito tempo atrás, fui eu que busquei, foi por pesquisa minha, entendeu? Não existe. Para o professor não existe. (Professor da sala de aula comum).

Essa não é uma realidade somente do município de Santa Maria de Jetibá, mas uma questão maior que está presente na maioria dos estados brasileiros. Um estudo realizado por Carneiro et al (2015) aponta que um dos aspectos levantados por professores de educação especial é a parceria com o professor de sala comum que deve existir na forma de colaboração.

A Resolução nº 02 de 2001, que define as Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica, no artigo 8º, inciso primeiro, prevê professores das classes comuns capacitados para o atendimento as necessidades educacionais dos alunos.

A formação dos professores não deverá restringir-se em um sentido isolado, destinado somente para os professores da SRM, mas que seja para todos os profissionais da educação atuantes no cenário escolar (Damasceno, 2015, pág. 339).

A distinção entre professores capacitados e especialistas legitima a dicotomia historicamente construída entre a Educação Especial e a regular. Não é apenas o fato de haver uma orientação que aponte os afazeres de cada um, que seja o ponto principal, até porque para a organização do sistema escolar, isso se faz necessário. Acreditamos que a questão maior é o modelo existente.

O geral da formação não tem sido o mesmo para todos os profissionais. A equipe de gestores da Secretaria Municipal de Educação de SMJ-ES argumenta que a formação de pedagogos tem sido uma via possível, levando em consideração que eles podem ser multiplicadores da perspectiva de inclusão de alunos público-alvo da educação especial. Entretanto, a equipe entende que nem todos os profissionais se propõem a serem multiplicadores, e nem todos os professores se dispõem a realizar o trabalho na escola com a educação especial e a inclusão escolar.

Nós tivemos durante dois anos formação continuada aqui com o pessoal do CREI. Eu participei. Vou falar. Eu, particularmente, não sabia nada de Educação Especial. Aprendi muito, aproveitei bastante, que eu não sabia mesmo. Não tenho vergonha de dizer, eu não sabia. E a medida que você sabe, você tenta passar para os professores. Vai depender do grupo, se quer receber o que você quer dar ou do grupo que não quer receber

o que você quer dar. Se quiser receber você dá, se não quiser você não dá. Esta é a coisa. (Pedagoga).

A atuação do professor para a realização do processo de inclusão escolar ou não, não está restrita ao fato de ser ou não especialista em educação especial, trabalhar com o Atendimento Educacional Especializado e as Salas de Recursos Multifuncionais. Vejamos o que recomenda a Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009.

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

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

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

Entendemos que essas atribuições corresponsabilizam o professor de sala de aula comum e que esse trabalho precisa ser coletivo. Sobre o AEE:

A meu ver ainda se faz precário na creche/na escola, pois faltam recursos materiais e conhecimento dos professores para o desenvolvimento do educando. O meu filho está tendo a oportunidade de fazer uma atividade específica de uma outra escola [...] E o que eu acho interessante também, é que o trabalho que é feito lá, nessa sala específica, não há uma interrelação com o que é feito na escola, não há essa comunicação. O mesmo fato que acontece na APAE, ele está tendo uma atividade [...] o que é feito na APAE não há uma interligação com a escola. Então você fica sem esse canal, ficam ilhas de conhecimento. O que é feito lá na sala específica, fica na sala específica; o que é feito na APAE, fica na APAE; o que é feito na creche, fica na creche. Não há uma interrelação. Não há uma continuidade. (pai de aluno)

[...] trabalha uma coisa aqui hoje, vai lá trabalha outra, lá trabalha outra. Eu também acho isso, que nem na escola lá em cima, a escola trabalha uma coisa, chega na APAE trabalha outra, eu acho que eles deviam entrar em acordo para trabalhar tudo na mesma época (mãe de aluno).

Portanto, vemos que ainda há a necessidade de ajustes em relação ao AEE/inclusão escolar. É importante ressaltar que a equipe do CREI tem um olhar macro, levando em consideração o desenvolvimento da Educação especial/inclusiva no município. Houve uma mudança grande, se fizermos uma comparação com o que era e como está no momento atual. Podemos inferir que para os pais ainda há a necessidade de visualizar a concretude do processo de desenvolvimento e aprendizado individual de seu filho. Em relação ao AEE, a equipe gestora da Secretaria diz:

Nosso objetivo vai ao encontro da Resolução nº 4, de complementar e tornar acessível os conteúdos propostos em sala de aula que não foram atingidos pelo aluno. Além de proporcionar a este aluno uma aprendizagem significativa utilizando recursos voltados para a realidade a qual está inserido (gestora do CREI).

A equipe ainda aponta que o trabalho de planejamento conjunto entre o professor do AEE, da sala regular, o pedagogo e a equipe multidisciplinar do CREI, na perspectiva de uma ação coletiva, ou seja, do “fazer juntos”, traz conquistas expressivas ao trabalho educativo qualificado direcionado aos alunos público alvo da educação especial, conforme evidenciado a seguir:

[...] quem lidera é o professor do AEE, que busca o regente e o pedagogo porque ele precisa do regente pra passar os conteúdos, a metodologia que ele usa com todo mundo. [...] E como que é feito isso aqui? Com a gente junto do professor. O professor do AEE faz todo esse trabalho, manda pra gente via e-mail, e fazemos as correções. Por exemplo, qual é a forma diferenciada que o aluno com paralisia cerebral vai fazer a pesquisa na internet? Especifique melhor. Aí a gente manda de volta. Há essa troca. Vamos agindo dessa forma e é tão bacana, porque a coisa flui de uma forma tão gostosa, que é isso que motiva a gente a cada dia mais, a continuar. (gestora da secretaria de educação).

De igual modo, consideramos importante destacar que o AEE contribuiu para que fosse repensada, além da proposta curricular, também a forma como esses alunos são avaliados. De maneira geral, antes das avaliações serem aplicadas, a maioria dos professores regentes as entrega com antecedência aos professores especialistas, para que sejam feitas as modificações necessárias, embora as gestoras aleguem que alguns ainda resistem. O desenvolvimento de cada aluno é registrado em seu Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que o acompanhará em toda sua trajetória escolar, diminuindo, segundo os gestores, a falta de avaliações concretas desse aluno, como por exemplo, por meio de notas.

[...] ano passado não estava tão sistematizado esse trabalho no AEE, realmente ficava difícil, era uma ligação sem fim de pedagogo, da secretaria, da escrituração. Não tem nota! E agora? [...] eu não vou falar que isso ainda não acontece no município, mas diminuiu bastante, a gente conseguiu diminuir bastante, por conta exatamente desse trabalho sistematizado que a gente tem nos trimestres (gestora da secretaria de educação).

Todavia, em contraposição ao que foi apresentado anteriormente, em relação aos alunos das escolas interioranas, devido à distância dos pólos centrais de AEE e impasses com o transporte, o atendimento educacional especializado é realizado na APAE, que possui logística

própria. Em vista disso, notabilizamos que o trabalho desenvolvido pelo CAEE não flui em sintonia com o trabalho realizado pelo AEE oferecido pelas escolas do município, uma vez que dispõe de apenas uma Pedagoga para o trabalho de planejamento, culminando em dificuldades de intercâmbio de informações com a professora regente de sala regular.

[...] o clínico flui muito bem, porque o espaço físico, a equipe, é incontestável. Eu falo porque eu sou de APAE, então não tem. O setor público não tem a estrutura que uma APAE tem, não adianta. Agora, o pedagógico, eu também posso falar, porque é muito complicado, até porque, ele está fora do espaço escolar, é longe, e pra esse professor que está lá, sendo pago por aquele convênio da APAE, o salário não é o mesmo do professor regente, é muito inferior. Então como que esse professor que está no AEE da APAE vai também pegar uma condução própria e ir lá no final do município e sentar com esse professor? Não dá. Nem esse pedagogo, às vezes não dá também pra ter esse contato que a gente tem [...] (gestora da secretaria de educação).

Em relação ao planejamento, a família aponta que:

O trabalho pode ser “individualizado” para aplicar uma atividade diferenciada atendendo aquele aluno especial, porém incluindo essa atividade junto com os demais alunos, que aí a tarefa sendo coletiva, ela apresenta sim bons resultados [...] nossos filhos tiveram ótimos resultados ano passado, porque a professora, ela sabia, era curiosa, ela gostava de desafios, buscava o tempo todo resultados (mãe de aluno).

É importante ressaltar que, para o planejamento dos professores de sala de aula comum, são destinadas duas horas e meia semanais. Em um acordo com o sindicato e com o Ministério Público, ficou decidido que ao final do expediente de trabalho o professor tem trinta minutos para realizar o planejamento. Para muitos professores, isto tem sido um impedor para um planejamento mais efetivo. Essa foi uma decisão coletiva.

Analisando questões centrais que movem a elaboração deste texto - a formação docente e o AEE -, entendemos o quanto precisamos articular a relação teoria e prática na formação docente para que os professores possam se sentir capazes de planejar práticas pedagógicas capazes e acompanhar as diferentes trajetórias e aprendizagens dos alunos na sala de aula comum. Urge apontar pistas para as intervenções especializadas que se direcionam a atender determinadas particularidades que atravessam a escolarização dos alunos que tem a escola de ensino comum como locus de acesso ao conhecimento sistematizado conforme preceitua legislação educacional brasileira.

A formação continuada para os pedagogos como um espaço de construção coletiva de conhecimentos

A formação continuada é um processo que se configura a partir da inserção e vivência profissional, decorrente de demanda e reflexões do cotidiano a partir dos desafios oriundos da prática, estabelecendo propostas que contribuam para que o conhecimento seja socializado e democratizado. Em sua organização/oferta devem ser consideradas as experiências e necessidades dos profissionais às quais ela se destina. Essa formação não se restringe apenas aos professores, mas incluem outros profissionais da educação, como orientadores, supervisores, administradores escolares e pedagogos.

Tendo em vista que a formação inicial não garante total conhecimento sobre a atuação e intervenções no decorrer da carreira educacional, acreditamos que a formação profissional não se dá exclusivamente nesse momento, mas também pela prática profissional e reflexões constantes da atuação por meio de discussões coletivas no espaço escolar. Nesse sentido, para Rodrigues & Esteves, a formação contínua será:

Aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a ideia de que sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial (1993, p. 44).

Nesta esteira, consideramos que o pedagogo tem um importante papel no processo formativo no corpo docente, podendo proporcionar espaços em momentos de reflexão contínua da própria prática, como um fator determinante para uma ação pedagógica consciente, crítica e transformadora. Logo, pensamos que a formação não fornece respostas prontas, mas trabalha o olhar do educador sobre seu aluno e que o ajuda a compreender as necessidades que esse possa ter, a entender que tipo de apoio é necessário e onde buscá-lo. Nesse sentido, a escola inclusiva não é feita de boas intenções, mas sim constituída de ações concretas, que permitam a todas as crianças o aprendizado. Diante disso, pode-se afirmar que

Os espaços-tempos de diálogo-formação se transfiguram em oportunidades para o professor adensar a matéria-prima de seu instrumento de trabalho, ou seja, o conhecimento, analisando reflexiva e criticamente, porque alguns saberes estão presentes nos currículos

escolares, enquanto outros são invisibilizados, o que leva o docente trabalhar esse artefato com poucas correlações com os percursos de vida dos estudantes, mesmo considerando que a aprendizagem é construída em uma história que não se parece exatamente com nenhuma outra (Vieira, 2012, p. 38).

Entendemos a formação continuada para os pedagogos como um espaço de construção coletiva de saberes, que vise aprofundamento e instrumentalização da teoria com a prática, capaz de reformular o espaço escolar como um todo, desde espaço físico, dinâmica de sala de aula, passando por currículo, formas e critérios de avaliação, implicando, dessa maneira, compromisso com o processo educacional por parte de todos que nele estão envolvidos. Desse modo, o trabalho de Formação Continuada em Serviço com os pedagogos da rede municipal de Santa Maria de Jetibá/ES é de caráter qualitativo e fundamentado na pesquisa-ação colaborativa crítica que de acordo com Franco,

[...] uma das grandes questões que permeiam esse enfoque metodológico é seu caráter quase que ambíguo, entre ser uma metodologia produtora de conhecimento, e, ao mesmo tempo, produtora de ações práticas. No entanto, é isso que faz dela uma pesquisa-ação. Se apenas considerarmos sua interface científica, na produção rigorosa de conhecimentos pelo pesquisador principal, estaremos desprezando suas possibilidades de gerar saberes e conhecimentos aos práticos e perdendo a oportunidade de incluir os práticos num processo de empoderamento e autoria, que são fundamentais para o exercício da práxis. Se por outro lado, apenas consideramos o aspecto de orientação para a transformação das ações, estaremos perdendo uma oportunidade de produzir conhecimentos científicos que poderiam, de outra forma, estar fundamentando a própria transformação das práticas. Sem essa vinculação à produção científica de conhecimentos a ação prática se transformaria, apenas, em um laboratório a serviço da própria pesquisa (Franco, 2009, p. 49).

O objetivo foi o de construir uma proposta de política de formação continuada para os pedagogos da Superintendência Regional de Afonso Claudio, tecendo uma crítica ao formato atual do desenvolvimento do processo formativo do pedagogo, destacando a importância do espaço escolar como “local privilegiado de formação” no sentido de repensar a função da escola, seus profissionais e do conhecimento construído naquele contexto. Essa pesquisa foi sustentada pelo referencial teórico-metodológico da pesquisa-ação colaborativo-crítica, uma vez que a pesquisa-ação “[...] não se trabalha sobre os outros, mas e sempre com os outros” (Barbier, 2004, p. 14).

Portanto, partindo dos princípios apresentados anteriormente, a coordenação do Centro de Referência de Educação Inclusiva - CREI do município de Santa Maria de Jetibá/ES, órgão criado por um decreto municipal nº 091/2010, de 22 de março de 2010, que adota uma

prática de assessoria psicopedagógica envolvendo alunos público alvo da Educação Especial, pais, professores, gestores, dentre outros agentes da comunidade escolar, lançou a proposta de Formação Continuada em Serviço no modelo interativo-reflexiva. A partir da realidade do contexto escolar, buscamos desconstruir paradigmas instituídos de Formação baseados em saberes de especialistas, para as coordenações responsáveis pelas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação, que aceitaram participar do projeto iniciado no mês de fevereiro de 2015.

Em um primeiro momento participaram dezenove pedagogos, onde foi apresentada a proposta formação nos moldes supracitados seguida da aplicação de um questionário que oportunizava a indicação de temas inerentes ao contexto educacional nas diversas modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental Séries Iniciais e Finais, Educação Inclusiva) que gostariam que fossem estudados.

A partir da análise dos dados dos questionários, foram levantadas algumas demandas dos profissionais em relação a temáticas específicas, consideradas relevantes em sua gestão pedagógica, tais como legislação, avaliação, estudos de casos tendo em vista as realidades dos seus espaços de atuação, currículo, leitura e escrita, indisciplina, limites e descritores da Língua Portuguesa. Em seguida, foi realizado um encontro para a apresentação dos resultados e elaboração da formação e do seu respectivo cronograma.

O cronograma foi formalizado com onze encontros de formação, com a periodicidade de um encontro mensal, realizado ora no turno vespertino, ora no matutino, de acordo com a necessidade do grupo. Com o passar dos encontros, buscou-se constituir um espaço que permitisse aos participantes a sistematização das próprias reflexões e ativação de um processo de criação de oportunidades para ampliar o próprio trabalho e as relações de colaboração entre eles. Essa prática foi evidenciada nos encontros em que se discutiam os estudos de casos das próprias escolas onde esses profissionais trabalham, envolvendo o tema norteador: avaliação.

Para tanto, foram estabelecidos grupos de quatro pessoas, tendo como tarefa analisar as situações expostas para posterior socialização com os demais integrantes, a fim de propor modificações com relação às provas inicialmente preparadas, a fim de permitir acessibilidade aos alunos público-alvo da Educação Especial, selecionados para tais estudos.

Diante do fortalecimento e crescimento do grupo, no ano de 2016 a Formação tomou seu formato de movimento contínuo, dando seguimento a dinâmica do ano anterior.

Efeitos dos encontros da formação continuada

A proposta de Formação Continuada em Serviço com os pedagogos da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá - ES tem como provocação o envolvimento do profissional pedagogo, promovendo reflexões e discussões sobre as práticas educativas com os professores de forma que, para além de promover a inclusão de todos os alunos em sala de aula, possam criar/construir possibilidades de aprendizagem nos aspectos, educacional, afetivo e social. Como argumenta Sacristán,

[...] Pode-se fazer muito pela igualdade de oportunidades educativas de alunos diversos entre si, simplesmente mudando a metodologia educativa, fazendo-a mais atrativa para todos e aliviando os currículos de elementos absurdos para qualquer tipo de aluno [...] (Sacristán, 2000, p. 64).

No final do ano de 2015 foi elaborado um questionário avaliativo sobre a contribuição dos encontros de formação para o trabalho do pedagogo no espaço escolar, onde selecionamos falas de pedagogas que reforçam sua importância:

[...] Os temas abordados até o momento foram muito importantes para a nossa prática diária nas escolas. Os temas já foram compartilhados nos planejamentos coletivos com muito aproveitamento e discussão reflexiva na prática dos professores para com os alunos. A dinâmica utilizada também está agradável podendo manter-se assim. (Pedagoga K)

[...] Os encontros até agora foram muito bons, reflexivos, dinâmicos. As formações foram de grande relevância para meu desempenho profissional e até mesmo pessoal. (Pedagoga M)

[...] As questões em debate que nos foram propostas foi de grande valia. Porém houve alguns pontos que ficaram a desejar. Queremos coisas mais concretas e não muito teóricas que por muitas vezes nos passa mais fica por esquecido. Seria válido nos fornecer apostilas para nosso melhor entendimento para eventuais dúvidas. Precisamos de ter expostos atitudes que podemos passar e ajudar o professor. (Pedagoga L)

As considerações das pedagogas revelaram a importância da construção de um espaço de debates e diálogos, principalmente por meio da prática concreta, das experiências e vivências, em que cada profissional possa perceber que ele, com relatos de seu conhecimento, fornecem subsídios para a atuação dos demais colegas no cotidiano escolar.

A pesquisa-ação colaborativo-crítica, baseada na ciência social crítica, pressupõe a investigação, que por parte dos problemas e das situações concretas da vida cotidiana, tendo como pressuposto superar e transformar as insatisfações sentidas, o que, exige que os profissionais que

estão no contexto da prática se convertam em pesquisadores ativos do processo da pesquisa (Almeida; Zambon, 2016, p. 146).

Nesse sentido, buscamos sair da educação bancária e de meros expectadores ou receptores para nos colocarmos como protagonistas do processo auto reflexivo onde todos são responsáveis pela produção e partilha de conhecimentos. Levando em consideração esses aspectos, algumas pedagogas reforçam:

[...] A formação continuada vem sempre para agregar e essa não foi diferente, nos possibilitou refletir sobre a nossa prática pedagógica repensando nossos atos. Os temas foram abrangentes e muito bem desenvolvidos e discutidos. [...] Com os conteúdos adquiridos aqui facilitou a troca de informações nas escolas entre professor e pedagogo, sentindo-me mais segura ao repassar os conteúdos discutidos. (Pedagoga J)

[...] Todos os encontros/formações foram de muita importância para mim e acredito para todos os colegas. Foram temas que partiram de nossa necessidade e isso foi um ponto alto. (Pedagoga M)

[...] As formações vieram em bom tempo. Durante esse ano com as escolhas feitas por nós os estudos ganharam mais força, pois, os temas estavam sendo esperados. Aprendi muito, alguns temas poderiam ter sido mais aprofundados, nos temas abordados senti mais segurança em abordá-lo e fazer a multiplicação. (Pedagoga F)

Constatamos que, embora a formação ainda se encontre em desenvolvimento, já é possível observarmos o fortalecimento e empoderamento desse grupo de profissionais em sua constituição como grupo de estudos, bem como novos olhares sobre suas práticas educativas. Sendo assim, pensamos ser relevante citar a fala de uma das participantes:

[...] em nosso município contamos com cerca de mais de 400 pessoas formadoras de opinião (na área educacional) [...], em momento posterior esta mesma pedagoga fala [...] não somos nós que passamos pelos prefeitos, mas muitos prefeitos vão passar por nós[...]. (Pedagoga R).

Outra pedagoga (M) relata que utilizou o conteúdo adaptado para toda a turma no momento de revisão, já que esta não havia atingido a nota desejada na avaliação. Após essa prática, ela percebeu uma maior acessibilidade ao conteúdo ministrado e, conseqüentemente, uma melhor nota em outra avaliação sobre o mesmo assunto. Nesse sentido, compreendemos que isso possibilita “[...] uma riqueza inestimável que permite a cada um apropriar-se de seu próprio saber e incorporar progressivamente o ponto de vista do outro para desenvolver-se [...] (Meirieu, 2002, p. 31)”. Desse modo, é importante ressaltar que o grupo no primeiro momento era constituído de dezenove pedagogos, no entanto, atualmente, contamos com cerca de trinta profissionais. Dentre eles existem aqueles que estão iniciando a profissão e também aqueles

que estão em “final de carreira”, o que possibilita uma dimensão maior de saberes a serem trocados, tendo em vista que muitos deles conhecem a realidade educacional do município. Em virtude dos fatos mencionados, nos valemos do pensamento de Givigi (2007) que nos diz que os movimentos formativos precisam ser consolidados como contágio entre os diferentes atores no processo de ensino aprendizagem. No que diz respeito a essa prática reflexiva, tivemos momentos de muita relevância nos encontros. Momentos de discussões e contribuições que ficaram evidentes no espaço de formação, como a oferta de oportunidades educacionais aos pedagogos para construção e reconstrução de saberes. Ao pensar sobre a importância do assunto, elegemos a seguinte narrativa:

[...] Acho de fundamental importância essa formação porque nos apropriamos de vários conhecimentos acerca da inclusão na escola. A metodologia foi muito boa e rompeu com dogmas que vinham introjetadas nas escolas. Além disso, dirigiu um olhar mais atento e sensível para os alunos com deficiência. Acredito que ocorreram mudanças e espero que a medida que nos empenharmos alcançaremos maiores êxitos. Nas escolas em que acompanho vejo mudanças nos avanços de cada aluno conforme o estágio em que se encontravam e que mudaram com êxito. As potencialidades ocorrem quando nos é permitido tempo para estudar, planejar e enriquecer nosso repertório teórico e prático. Sempre vale a pena estudar porque Paulo Freire já dizia que nós somos seres inconclusos, porém propícios à aprendizagem. (Pedagoga S)

Finalizamos esse texto, citando Nóvoa (1995) quando argumenta que: “O aprender contínuo é essencial se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Para esse estudioso português, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

Referências

- Almeida, M. L. Zambon, G. (2016). Gestão em Educação Especial e Formação Continuada de Profissionais da Educação na Perspectiva da Inclusão Escolar. Marília: ABPEE.
- Almeida, M. L. Vieira, A. B, Silva, R. R. E. (2012). Gestão pública de educação especial: possibilidades para formação continuada de profissionais da educação na região sul do Espírito Santo. Revista FACEVV, v. 1, p. 4-20, 2012.
- Barbier, R. (2004). A pesquisa-ação. Brasília: Líber Livro Editora.
- Caetano, A. M. (2009). A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. 2009. (Tese de doutoramento) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil.
- Carneiro, R.U.C. (2015) Educação especial e inclusão escolar: desafios da escola contemporânea. Cadernos de Pesquisa em Educação. n. 43.

- Damasceno A.R.; Pereira, A.S. Formação de professores: as fronteiras do atendimento educacional especializado (AEE) no município de Nova Iguaçu-RJ. In: Mendes, E. G.; Cia A, F.; Cabral L.S.A. (Orgs.). Inclusão Escolar e os desafios para a formação de professores de educação especial. v. 3. p. 333-346.
- Decreto nº. 7611/2011 de dezessete de novembro do Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/-d7611.htm>. Acesso em: 10 nov. 2016.
- Esteves, M. Rodrigues, A. (1993). Análise de necessidades na formação de professores. Porto: Porto Editora.
- Gatti, B. A. (2005) Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro.
- Gatti, B. A. Nunes, M.M.R. (Orgs.). (2009). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE.
- Jesus, D. M. (2012) Gestão da Educação Especial: Pesquisa, política e formação. Curitiba: Appris.
- Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro do Ministério da Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Seção 1.de 1996.
- Longarezi, A. M. Da Silva. J. L. (2008). A dimensão política da pesquisa-formação: enfoque para algumas pesquisas em educação. In: Miranda, M.I & Silva, L. C. da (Orgs.). Pesquisa-ação e educação. Uberlândia: EDUFU.
- Franco, M. A. S. (2009). Prática Docente Universitária e a construção coletiva do conhecimento: possibilidades de transformações no processo ensino – aprendizagem. Cadernos de Pedagogia Universitária. N. 10. Pró-reitoria de graduação. Universidade de São Paulo.
- Givigi, R. C. do N. (2007). Tecendo redes, pescando ideias: (re) significando a inclusão nas práticas educativas na escola. 2007. (Tese de doutoramento) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil.
- Meirieu, P. (2002). A Pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed.
- Nóvoa, A. (1995). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2002) Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa.
- Política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (2008). <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em 10 de nov. 2016)
- Resolução CNE/CEB 2/2001. (2001). Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.-pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.
- Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. (2009). Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.
- Sacristán, J. G. (2000) O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed.

Vieira, A. B. (2012). Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. (Tese de doutoramento) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória Brasil.

O papel das Redes Locais para a Segurança Alimentar e Nutricional: experiência da Rede SANS-BT, São Paulo, Brasil

Silvana Maria Ribeiro, Cláudia Maria Bógus & Jaqueline Dourado Lins

Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, Brasil

silmaribe@gmail.com

Solange Cavalcante da Silva Redolfi

Prefeitura do Município de São Paulo, Brasil

Resumo

O presente artigo, um estudo de caso, se propõe a discutir a importância das Redes Locais de Segurança Alimentar e Nutricional, sob a ótica da participação social e intersetorialidade, princípios estabelecidos pela Promoção da Saúde, além da forma como ocorrem os processos formativos nestes espaços. A metodologia, de caráter participativo, ocorreu no município de São Paulo, região do Butantã. A observação participante foi realizada junto à Rede Local de Segurança Alimentar e Nutricional (Rede SANS-BT) no acompanhamento das reuniões periódicas, seminários, cursos, oficinas pontuais realizadas pelos membros desta rede, durante o período compreendido entre o mês de maio de 2015 e dezembro de 2016. Os dados coletados demonstraram a potencialidade deste coletivo e os esforços despendidos por parte de seus membros para sensibilizar, mobilizar e envolver os atores sociais em temas relacionados à Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), bem como estratégias de articulação para o desenvolvimento de ações intersetoriais e processos formativos que ocorrem em todos os momentos. Conclui-se que os membros desta rede têm desempenhado importante papel no fortalecimento da SAN, tanto no nível local, como no nível municipal, servindo de modelo para outras redes que estão se desenvolvendo no país.

Palavras-chave: Segurança Alimentar e Nutricional, Promoção da Saúde, Participação Social, Intersetorialidade, Processos Formativos

Abstract

The article discusses the importance of Local Food Security and Nutrition Networks, from the viewpoint of social participation and intersectoriality, principles established by Health Promotion, as well as how the educational processes occur in these spaces. The participatory methodology occurred in the municipality of São Paulo, in Butantã region. The participant observation was carried out in the Local Network of Food Security and Nutrition in the follow-up in periodic meetings, seminars, courses, occasional workshops carried out by the members of this

network, during the period between May 2015 and December 2016. The collected data showed the potential of this group and the efforts expended by its members to raise awareness, mobilize and involve social actors in issues related to Food Security and Nutrition, as well as the strategies for articulating the development of intersectoral actions and training processes that occur in every moment. It is concluded that the members of this network played an important role in strengthening of this area, both at the local level and at the municipal level, serving as a model for other networks that are developing in the country.

Keywords: Food Security and Nutrition, Health Promotion, Social Participation, Intersectoriality, Formative Processes

Introdução

No início da década de 1990, consolidou-se um forte movimento de reafirmação do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA). Segundo Burity et al. (2010), a Conferência Internacional de Direitos Humanos, realizada na Áustria, em 1993 e a Cúpula Mundial da Alimentação, realizada na Itália, em 1996, contribuíram para o fortalecimento desse direito, associando-o à garantia da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN). O Brasil acompanhou a ascensão desse movimento, fortalecendo o debate em torno do DHAA e a institucionalização da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PNSAN), demonstrando avanço para o país em termos de políticas sociais.

A II Conferência Mundial de Promoção de Saúde, realizada em Adelaide, Austrália, em 1988, deu ênfase à saúde enquanto produção social e à necessidade de implantação de políticas públicas saudáveis, destacando que todos os setores influenciam nos determinantes de saúde, por serem importantes para reduzir iniquidades sociais e econômicas e para assegurar o acesso equitativo de bens e serviços, incluindo os serviços de saúde (Brasil, 2002). Foi recomendado nessa conferência que os governos implementassem ações diretas para garantir acesso a uma alimentação saudável, priorizando, desta forma, a Segurança Alimentar e Nutricional em todas as nações (Brasil, 2002). Ao final da década de 1980 e início da década de 1990 do século XX, o conceito de SAN passou a incorporar as noções de acesso a alimentos seguros, não contaminados biológica ou quimicamente; de qualidade, nutricional,

biológica, sanitária e tecnológica; de produção sustentável, equilibrada e culturalmente aceitável e acesso à informação (Burity et al., 2010).

O conceito de SAN, definido na II Conferência Nacional de SAN, realizada em Olinda – PE, em 2004 e adotado na Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN/ Lei nº 11.346/2006) consiste na realização do direito de todos ao acesso à alimentação, com qualidade, em quantidade suficiente e de forma que não comprometa o acesso a outras necessidades essenciais, deve ter como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que seja ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis.

No Brasil, a conquista progressiva do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) ocorre, principalmente, por meio das políticas de SAN, em permanente construção no país. Dentro da Política Nacional de SAN, foi instituído o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN) que tem como propósito a promoção do DHAA em todo o território nacional. Este sistema define ainda a estrutura de funcionamento do SISAN: Conselhos de SAN; Câmara Interministerial de Segurança Alimentar e Nutricional (CAISAN); Conferências de SAN, nas diferentes esferas de governo: nacional, estadual e municipal; essa composição permite a indicação de diretrizes e apontamento de prioridades da Política e do Plano Nacional de SAN.

Uma importante característica do processo de construção da Política de SAN relaciona-se a dois princípios: intersectorialidade e participação, tanto na formulação de propostas e iniciativas, quanto no controle social das diversas ações e na elaboração de políticas públicas promotoras de saúde. Note-se que as políticas públicas promotoras de saúde ganharam destaque na Conferência de Adelaide, em 1988, na Austrália, e têm por objetivo minimizar as desigualdades por meio de ações sobre os determinantes dos problemas de saúde, nos múltiplos setores onde elas se localizam, sendo considerada uma das principais estratégias da área da saúde (Westphal, 2000). Estas políticas promotoras de saúde possuem forte influência nos determinantes sociais e usualmente se originam em diversos setores e não necessariamente na área da saúde, porém têm efeito crucial na saúde das atuais e das futuras gerações, sendo responsáveis por modelar tanto os padrões de vida moderna como os ambientes (Restrepo, 2001).

Recentemente, o município de São Paulo teve alguns avanços em termos de Políticas Públicas de SAN como a adesão ao SISAN, por meio do Decreto 55.867 de 23 de janeiro de 2015 em que se confere nova regulamentação ao Conselho Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional de São Paulo (COMUSAN), dispendo sobre sua competência, composição e funcionamento no âmbito do sistema e com a criação da CAISAN Municipal por meio do Decreto 55.868 de 23 de janeiro de 2015. O ano de 2015 destacou-se principalmente pela realização das conferências municipais, estaduais e nacional. E 2016 foi um ano marcado pelo lançamento do 1º Plano Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional (PLAMSAN), vigente até 2020, considerado uma conquista para a população da cidade de São Paulo.

Este artigo se propõe a apresentar e discutir a experiência da Rede Local de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável do Butantã (Rede SANS-BT) que, por meio de sua atuação, tem agido em prol do fortalecimento do movimento da SAN no município, por meio da mobilização de atores sociais, de uma articulação intersectorial e processos formativos interdisciplinares, relacionados direta ou indiretamente à SAN, contribuindo para a promoção, disseminação e construção da política de SAN no município de São Paulo, em nível local e municipal e, com repercussões positivas no nacional e internacional.

Metodologia

É um estudo de caso com observação participante que ocorreu a partir de um recorte espacial, desenvolvido na região do Butantã, São Paulo, Brasil. A escolha do Butantã-SP deu-se pela rica diversidade geográfica, ambiental, cultural, social e econômica presente na região. A observação participante proporcionou evidências sobre participação, na atuação efetiva de diversos atores sociais que se reúnem periodicamente para propor ações, debater propostas e colaborar com a elaboração de políticas públicas, envolvendo temas ligados, direta ou indiretamente, à SAN, tais como: alimentação, educação, meio ambiente, cultura, saúde, trabalho, entre outros.

Segundo Valladares (2007), a observação participante é adequada para se compreender a evolução do comportamento de pessoas e grupos por um longo período

e não num único momento; implica em saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos. A coleta dos dados ocorre por meio da participação do pesquisador na vida cotidiana do grupo ou organização que está estudando a partir da observação das pessoas implicadas no estudo para ver as situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas (Becker, 1994).

A aproximação com os atores sociais, participantes da Rede SANS-BT, ocorreu na região do Butantã, por meio da observação participante em atividades de articulação e/ou formativas, como: reuniões periódicas, seminários, cursos, oficinas, entre outras, realizadas pela Rede SANS-BT. O período de observação participante compreendeu o mês de maio de 2015 e dezembro de 2016. Esta investigação obteve aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FSP/USP sob nº CAAE 45201015.0.0000.5421.

Resultados e Discussão

A Rede SANS-BT é um espaço de articulação e disseminação do conceito de SAN nos seus diversos eixos; tem como propósito identificar as demandas locais, discutindo, refletindo, elegendo os temas de interesse de seus membros em diferentes momentos; além de executar ações prioritárias, integrando e otimizando recursos, por meio de planejamentos coletivos e intersetoriais.

Origem e atuação da Rede SANS-BT

A Rede SANS-BT teve sua origem em 2001 quando iniciou o processo de agrupamento de participantes para discutir as questões de insegurança alimentar da região, tendo em vista a vulnerabilidade social da população local do Butantã e arredores. Desde sua criação, tem promovido a aproximação e o reconhecimento dos diversos setores e segmentos da região. Os encontros dos integrantes da rede são mensais e o local da reunião é itinerante entre os diferentes equipamentos e espaços da região do Butantã, de forma a permitir se conhecer a realidade e dificuldade de cada setor que integra a rede. Os temas, pautados em agenda previamente estabelecida, são advindas da Rede SANS-BT e os encontros são organizados didaticamente: seções

informativas, construtivas, interativas, deliberativas, garantindo-se a aprendizagem coletiva.

Uma prática comum de cada encontro foi o do autoconhecimento e reconhecimento do outro, como afirma uma participante: “conhecer e se reconhecer no outro”. Este exercício constante contribuiu para a mudança de olhar de si, do outro, do local e do entorno, com vista à proposta de ações coletivas, elencando prioridades para resolução dos diversos problemas que interferem cotidianamente na vida de todos. De acordo com outra depoente: “é importante compreender que quando representamos algo e alguém, temos que estar conectado com o outro e com a realidade em que vivemos”.

A Rede SANS-BT, como qualquer outra rede precisa ser, constantemente, estimulada, para evitar o esvaziamento nas reuniões, que pode ser considerado normal, tendo em vista a dinâmica de vida de todos os envolvidos, levando-se em consideração também os diversos interesses políticos, econômicos, sociais e pessoais que surgem ao longo do processo. Por isso, os temas pautados são colocados de forma a atrair o interesse dos integrantes da rede.

Entre as conquistas da Rede SANS-BT destacamos a implantação do Centro de Referência em Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável do Butantã (CRSANS-BT), criado por meio do Decreto 51.359, de 25 de março de 2010, vinculado à Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente, tendo entre seus propósitos incorporar a sustentabilidade tanto econômica e ambiental, quanto social e cultural do local (Cervato, Fiore & Redolfi, 2015).

Em 2016, pelo Decreto nº 56.776, de 21 de janeiro, ocorreu a transferência do CRSANS- BT, e do seu Conselho, da Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente para a Coordenadoria de Segurança Alimentar e Nutricional – COSAN, da Secretaria Municipal do Desenvolvimento, Trabalho e Empreendedorismo com sua denominação alterada para Centro de Referência em Segurança Alimentar e Nutricional (CRESAN Butantã: Art. 1º).

Os temas pautados, ligados direta ou indiretamente à SAN, são discutidos e aprovados de forma deliberativa e as ações decorrentes e, sempre que viabilizadas pela

Rede SANS-BT, são colocadas em prática, ampliando, desta forma, o entendimento das dimensões, eixos e diferentes áreas do setor público e da sociedade civil. Não há um coordenador mas representantes dos diferentes setores, que colaboram na organização, planejamento da estrutura das reuniões, dos eventos, das ações.

Outro ponto a ser destacado é que integrantes da Rede SANS-BT também participam do Conselho Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional de São Paulo (COMUSAN), das Conferências de SAN realizadas nas três esferas: municipal, estadual e federal, entre outros espaços de participação ligados ao poder público e à sociedade civil organizada. E também compõem o Conselho Consultivo do CRESAN-BT.

Participação Social na Rede SANS-BT

Um dos princípios que embasam a SAN é a participação social, sem isto não se forma e não se desenvolve uma rede local, que por si só já nasce com os seguintes propósitos: propiciar/viabilizar encontros; fortalecer, aproximar, reaproximar pessoas e instituições; formar, qualificar, empoderar seus participantes; promover e fortalecer articulações, por meio de parcerias, com foco na execução conjunta de ações; manifestar e defender interesses.

A participação social foi imprescindível na construção da rede SANS-BT, composta por diferentes atores sociais que vivenciam diferentes espaços, com experiências e desejos diversos. Esta participação foi fundamental para nortear processos metodológicos de trabalho, compreender o funcionamento de uma rede de saberes, permanentes e compartilhados, refletindo novas formas de pensar; reconstruir planejamentos com vistas a espaços saudáveis e qualidade de vida, conforme afirmava Sperandio (2003).

Neste sentido, participação social é um dos instrumentos mais importantes para a superação das desigualdades e a promoção da igualdade, porque dá abertura para que a sociedade, em sua diversidade, manifeste seus diferentes interesses, necessidades, pontos de vista, carências, projetos, demandas, etc. Isto também contribui com a manutenção de espaços populares e com os mecanismos de participação e controle social (Cervato, Fiore & Redolfi, 2015).

Na Rede SANS-BT, entre as etapas do processo de disseminação da temática de SAN, houve um processo coletivo para iniciar o processo de mobilização e organização das ideias e das ações. A primeira estratégia foi propor à comunidade a organização de um processo de colheita proveniente da agricultura urbana para captação de alimentos na região e distribuição para as atividades desenvolvidas relacionadas à preparação de refeições (Cervato, Fiore & Redolfi, 2015). Vale lembrar que, além de estimular o protagonismo e o controle social, a Rede SANS-BT tem um papel importante no processo de discussão, implantação e continuação das ações do CRESAN-BT, por ser um espaço democrático, com caráter participativo e de controle social (Cervato, Fiore & Redolfi, 2015).

Apesar da participação ativa de representantes do poder público, a Rede SANS-BT não é um espaço institucionalizado, ou seja, não está ligado a um órgão público ou governamental, pois agrega constantemente representantes de vários segmentos da sociedade civil, poder público, movimentos organizados, universidades, entre outros.

Nesta rede, o movimento é cíclico, de forma a promover a participação dos diferentes integrantes, nos seus diferentes momentos, estando sempre aberta a receber interessados em conhecer, aprender e contribuir com a discussão, disseminação e o fortalecimento da SAN.

Intersetorialidade nas Políticas Públicas Promotoras de Saúde

A Rede SANS-BT, além de integrar o movimento de SAN de São Paulo, tem desempenhado papel fundamental na região do Butantã; seus membros, comprometidos com a temática, estão seguindo os direcionamentos do PLAMSAN para colocarem em prática a elaboração de um Plano Local de SAN, de forma participativa e intersetorial e, que atenda às necessidades da região, apresentando e debatendo propostas que serão parte integrante deste plano local. Por meio de um conjunto de informações geradas e/ou recolhidas pelos seus participantes, esta rede colaborou com a elaboração do 1º Plano Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional de São Paulo, SP (PLAMSAN), juntamente com as demais redes formadas em outras regiões do município.

A REDE SANS-BT é considerada uma rede sociopolítica, pois é formada por pessoas e organizações que juntas respondem a demandas e necessidades da população de forma integrada e com mais eficácia na gestão das políticas sociais (Junqueira, 2000). E atuou numa perspetiva intersetorial para solucionar problemas concretos, complexos que dependem de ações integradas entre várias áreas da administração local.

A Promoção da Saúde (PS), que está diretamente conectada com a SAN, acontece através de iniciativas, programas e atividades planejadas e executadas de acordo com os seguintes princípios: concepção holística; intersetorialidade; participação social e sustentabilidade e de seus campos de ação: elaboração e implementação de políticas públicas saudáveis; reforço da ação comunitária; criação de espaços saudáveis; desenvolvimento de habilidades pessoais e a reorientação dos serviços de saúde (OMS, 1996; WHO, 1998; Westphal, 2000).

A intersetorialidade, um dos princípios da PS e também da SAN, foi percebida na articulação de saberes e experiências no planejamento, na realização e na avaliação de ações para alcançar efeito sinérgico em situações complexas com vista ao desenvolvimento e inclusão social, conforme afirmava Junqueira (1998). Em ambas as áreas, PS e SAN, as dificuldades surgiram durante o desenvolvimento de ações, pois a prática intersetorial aparece na retórica dos governantes e nos marcos legais, mas nem sempre está presente no cotidiano das instituições públicas.

De acordo com Ribeiro, Bógus e Watanabe (2015), a intersetorialidade prevalece mais nos discursos dos gestores públicos do que propriamente na execução dos serviços estatais, apresentando-se como um desafio a ser enfrentado e superado. A implementação do enfoque intersetorial na SAN exigiu a quebra de paradigmas e da cultura do setorialismo, profundamente enraizada na administração pública. Na nossa perspetiva, em sintonia com Santarelli (2012), a Rede SANS-BT promove a articulação de todos os setores envolvidos no fortalecimento da temática da SAN, servindo de sustentação para a formulação de políticas públicas e tem o objetivo de integrar os conceitos e estratégias de SAN e temas correlatos, por meio de ações estruturais, educativas, participativas e interssetoriais. Tornou-se um espaço dinâmico, participativo e, por isso, apresenta potencialidade no “emprego da advocacia e na formulação de

políticas públicas urbanas que envolvam relações entre Estado e sociedade” e sua funcionalidade, que, segundo Mendes et al. (2013), contribui com apoio social, solidariedade, focalização e gestão de políticas sociais e com o compromisso social.

Além disso, a rede contribuiu com o exercício de democratização dos processos de gestão pública e representa um importante mecanismo que tende a reforçar os processos de melhoria institucional. Neste sentido, poder público e sociedade civil pactuam condições mínimas de funcionamento e participação na esfera pública, contribuindo para aproximação entre governo e cidadãos (Cervato, Fiore & Redolfi, 2015).

Processos Formativos em Segurança Alimentar e Nutricional

Além de ser um espaço de participação e articulação, esta rede também tem se apresentado com um espaço educativo-formativo, pois promove diversos eventos de capacitação e formação, tais como: cursos, oficinas, seminários, encontros, entre outros, em conjunto com o CRESAN-BT, envolvendo parceiros de instituições da região ligadas à SAN, instituições de ensino, pesquisa e extensão, entre outros.

As estratégias educativas utilizadas na Rede SANS-BT propiciaram o envolvimento da comunidade e outros parceiros de forma a identificar ações relacionadas à SAN. Os processos formativos ocorrem periodicamente e são planejadas de forma coletiva. As informações são compartilhadas periodicamente e ocorrem “de dentro para fora” (partindo da realidade local) e “de fora para dentro”, neste último caso, muitas vezes, com embasamento científico devido ao envolvimento de representantes de diversas instituições de ensino, pesquisa e extensão que participam das reuniões e ações da rede.

O processo formativo inicia-se no entendimento de que o papel de cada um neste coletivo tem a representação de si mesmo, mas também representa o outro (grupo, instituição, movimento do qual faz parte). Para Raffestin (1993), o poder pode ser evidenciado por meio da tecnicidade, sendo um trunfo para os indivíduos quando estes se propõem a adquirir conhecimento. Este processo resulta em empoderamento que ocorre de forma individual e coletiva.

Empoderamento, neste contexto, aconteceu quando os indivíduos, o grupo, o movimento social e as instituições adquiriram e exerceram algum grau de poder nos processos sociais e políticos, ativa ou passivamente. Neste sentido, o empoderamento cumpre um importante papel na mobilização social, não apenas no fortalecimento dos grupos, mas também na importância dos conselhos como espaços institucionais de “articulação e emergência de novos agentes envolvidos na transformação democrática da sociedade, com implicações para o funcionamento do Estado” (Fernandes et al., 2012, p.448).

A horizontalidade, a partir de processos dialógicos, é uma marca da Rede SANS-BT, pois, em todas as reuniões, é garantido o direito à voz aos participantes, de modo que todos têm a oportunidade de expor, apresentar seus trabalhos/ instituições; propor temas e definir pautas, bem como deliberar sobre o que foi apresentado, caracterizando-se com um espaço de participação social para o exercício da cidadania e disseminação do conhecimento. Devido à pluralidade de atores sociais, em diferentes momentos e tempos, a ação formativa, qualifica as discussões e proposições de ações, corroborando com o processo permanente de construção da SAN.

Considerações Finais

Todas as conquistas de segurança alimentar e nutricional em São Paulo e no Brasil são resultado de um rico processo que contou com a participação da sociedade civil, a articulação intersetorial, no qual várias secretarias municipais foram envolvidas e contínuo processo formativo envolvendo os cidadãos paulistanos e poder público municipal. Para compreender o significado, o funcionamento, a composição e os objetivos de uma rede local, experienciámos uma vivência como participante ou membro permanente em uma das tantas experiências que estão espalhadas mundo afora, abarcando uma diversidade de temas e interesses específicos. A nossa experiência foi integrar a Rede Local de Segurança Alimentar e Nutricional (Rede SANS-BT) no acompanhamento das reuniões periódicas, seminários, cursos, oficinas pontuais realizadas pelos membros desta rede, durante o período compreendido entre o mês de

maio de 2015 e dezembro de 2016, colaborando com a efetivação do 1º Plano Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional (PLAMSAN), vigente até 2020.

A Rede SANS-BT tem se apresentado como um potente espaço na produção, disseminação e multiplicação de conhecimentos em diversas áreas relacionadas, direta ou indiretamente, à SAN, envolvendo as seguintes dimensões: social, política, educação, saúde, cidadania, meio ambiente, entre outras. Constituída por diversos atores sociais, dentre os quais destacamos: representantes da sociedade civil (conselheiros municipais de SAN, militantes-ativistas; organizações não governamentais, associações de moradores, movimentos sociais); do poder público (representantes das subprefeituras e/ou equipamentos públicos municipais) e de instituições de ensino e pesquisa, esta rede tem contribuído para o fortalecimento da SAN no município de São Paulo, a partir de uma atuação intersetorial.

O funcionamento desta rede serve de exemplo para demonstrar a importância das Redes Locais de Segurança Alimentar e Nutricional, sob a ótica da participação social e intersetorialidade, princípios estabelecidos pela Promoção da Saúde. A forma como ocorrem os processos formativos nestes espaços evidenciam que o conhecimento em SAN surgiu a partir da capacitação técnica dos envolvidos e ocorreu continuamente em diferentes momentos e de diferentes maneiras. Desta forma mais pessoas/instituições vão se empoderando e disseminando a SAN em outros espaços de circulação, gerando um movimento de mobilização comunitária de promoção da saúde.

Por fim, ressaltamos o importante papel desta rede que, por meio de uma militância permanente, capacita os atores sociais tornando-os multiplicadores da SAN, contribuindo com o fortalecimento do movimento no Butantã e no município como um todo. Por isso acreditamos que relatar estas experiências de participação contribuirão para disseminar boas práticas em promoção da saúde.

Notas: As autoras agradecem o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), através de bolsa de doutorado e auxílio à pesquisa - Processo CNPq nº 166501/2014-0 e também à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo pelo apoio financeiro por meio de bolsa do Programa Unificado de Bolsas de Estudo para Estudantes de Graduação.

Referências

- Becker, H. S. (1994). Problemas de inferência e prova na observação participante. Becker, H. S. Métodos de pesquisa em ciências sociais, 2, 47-64.
- Burity, V., Franceschini, T., Valente, F., Recine, E., Leão, M., & Carvalho, M. F. (2010). Direito humano à alimentação adequada no contexto da segurança alimentar e nutricional. Ação Brasileira pela Nutrição e Direitos Humanos (ABRANDH). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.
- Cervato-Mancuso, A. M., Fiore, E. G. & Redolfi, S.C.S. (2015). Guia de segurança alimentar e nutricional. Barueri, SP: Manole,
- Fernandes, G.F., Marques, R. A. A. de, Santos, Jr. D.P. dos, Frazão, P., Narvai, P.C. (2012). Democracia e Saúde no Brasil: Desafios ao Empoderamento e ao Protagonismo Popular. In: Pelicioni, M. C. F., & Mialhe, F. L. Educação e promoção da saúde: teoria e prática: Santos.
- Junqueira, L. A. P. (2000). Intersetorialidade, transetorialidade e redes sociais na saúde. Revista de Administração Pública, 34(6), 35-45.
- Junqueira, R. G. P. (1998). A intersectorialidade do ponto de vista da educação ambiental: um estudo de caso. Revista de Administração Pública, 32(2), 79-91.
- OMS - Organización Mundial de la Salud. (1996). Carta de Ottawa para la promoción de la salud. In: Organización Panamericana de la Salud; Promoción de la salud: una antología, Washington: OPAS (pp.367-72).
- Restrepo, H. E., & Málaga, H. (2001). Agenda para la acción en promoción de la salud. Promoción de la salud: cómo construir vida saludable. Bogotá: Editorial Médica Panamericana, 34-55.
- Raffestin, C. (1993). Por uma geografia do poder. França MC (Trad.), Rio de Janeiro: Ática.
- Ribeiro, S. M., Bógus, C. M., & Watanabe, H. A. W. (2015). Agricultura urbana agroecológica na perspectiva da promoção da saúde. Saúde e Sociedade, 24(2), 730-743.
- Santarelli, M. (2012). Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional: desafios intersetoriais e interfederativos. In: Schneider, O. M. F. (Org.). Segurança alimentar e nutricional: tecendo a rede de saberes (pp. 43-63). Petrópolis, RJ, Brasil: De Petrus et Alii; Faperj.
- Sperandio, A. M. G. (2003). O processo de construção da rede de municípios potencialmente saudáveis. Campinas, Brasil. V1: Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitário.
- Valladares, L. (2007). Os dez mandamentos da observação participante. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 22(63), 153-155.

Westphal, M. F. (2000). O movimento cidades/municípios saudáveis: um compromisso com a qualidade de vida. *Ciênc Saúde Coletiva*, 5(1), 39-51.

World Health Organization - WHO (1998). *Health promotion glossary*. Geneve: WHO.

www.estreialogos.com



© Todos os direitos reservados
ESTREIADIÁLOGOS 2018

ISSN 2183-8402