

## Artigo

# Desafios e mediações à qualidade da formação de enfermeiros: percepção de coordenadores de graduação

**Challenges and mediations for quality in professional education of nurses: the perception of course coordinators undergraduate**

**Desafíos y mediaciones para la calidad de la formación en enfermería: percepción de los coordinadores de pregrado**

**Jackeline Cristiane Santos<sup>1</sup> Mara Regina Lemes de Sordi<sup>2</sup>**

Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, Brasil

### Resumo

O objetivo do artigo é identificar desafios e discutir mediações acessadas por coordenadores de curso de graduação em Enfermagem, visando à qualidade na formação profissional. Assume-se como referencial teórico autores que defendem qualidade socialmente referenciada na formação de enfermeiros, subsidiando-os para intervenções de transformação da realidade instituída. Os dados provêm de pesquisa de doutorado, para a qual foram entrevistados 28 coordenadores atuantes no estado de São Paulo. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP/UNICAMP sob o parecer 2.840.962, emitido em agosto de 2018. Dentre os entrevistados, 79% atuavam em Instituições de Ensino Superior privadas (59% com fins lucrativos), e 21% trabalhavam em instituições públicas. Coordenadores alegam como desafios o perfil do aluno ingressante (déficit de conhecimentos); a implementação de metodologias ativas; a integração ensino-serviço (com ênfase na questão do acesso a serviços de saúde e na atuação interprofissional em cenários de estágio). Destacam como mediações: o estímulo aos estudantes ingressantes para a participação em programas de nivelamento de conhecimentos; capacitações pedagógicas para docentes; o acesso aos Contratos Organizativos de Ação Pública Ensino Saúde e a cooperação docente na construção de parcerias com trabalhadores dos serviços de saúde. Concluímos ser necessária, para o enfrentamento dos citados desafios, a coalizão de coordenadores em torno da construção estratégica de uma leitura crítica da realidade, que possibilite a construção de alternativas de enfrentamento a problemas comuns.

**Palavras-chave:** Ensino superior, Gestão educacional, Enfermagem.

### Abstract

The objective of the article is to identify challenges and discuss mediations accessed by coordinators of undergraduate nursing courses, aiming at quality in professional

<sup>1</sup>Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), membro do Laboratório de Observação de Estudos Descritivos, da Faculdade de Educação da UNICAMP. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-8221-9983>. E-mail: [jsconsult7@gmail.com](mailto:jsconsult7@gmail.com)

<sup>2</sup>Professora Associada da Faculdade de Educação da UNICAMP. Livre-docente em Avaliação Educacional pela UNICAMP. Coordenadora do Laboratório de Observação de Estudos Descritivos, da Faculdade de Educação da UNICAMP. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-1216-7185>. E-mail: [maradesordi14@gmail.com](mailto:maradesordi14@gmail.com)

education. It is assumed as a theoretical reference author who defend socially referenced quality in the education of nurses, subsidizing them for interventions to transform the instituted reality. The data come from doctoral research, for which 28 coordinators working in the state of São Paulo were interviewed. The research project was approved by CEP / UNICAMP under opinion 2,840,962, issued in August 2018. Among the interviewees, 79% worked in private Higher Education Institutions (59% for profit), and 21% worked in institutions public. Coordinators claim that the profile of the incoming student is a challenge (lack of knowledge); the implementation of active methodologies; the teaching-service integration (with emphasis on the issue of access to health services and on interprofessional performance in internship scenarios). The following stand out as mediations: encouraging incoming students to participate in knowledge leveling programs; pedagogical training for teachers; access to Public Health Education Organizational Contracts and teacher cooperation in building partnerships with health service workers. We conclude that, to face these challenges, a coalition of coordinators around the strategic construction of a critical reading of reality, which allows the construction of alternatives to face common problems.

**Keywords:** University education, Educational management, Nursing.

### Resumen

El objetivo del artículo es identificar desafíos y discutir las mediaciones a las que acceden los coordinadores de cursos de graduación en Enfermería, apuntando a la calidad de la formación profesional. El referente teórico son autores que defienden la calidad socialmente referenciada en la formación de enfermeiros, subsidiándolos para intervenciones que transformen la realidad establecida. Los datos provienen de una investigación de doctorado, para la cual fueron entrevistados 28 coordinadores que actúan en el estado de São Paulo. El proyecto de investigación fue aprobado por la CEP/Unicamp bajo dictamen 2.840.962, emitido en agosto de 2018. Entre los entrevistados, el 79% trabajaba en Instituciones de Educación Superior privadas (59% con fines de lucro) y el 21% trabajaba en instituciones públicas. Los coordinadores reivindican como retos el perfil del estudiante entrante (déficit de conocimientos); la implementación de metodologías activas; integración enseñanza-servicio (con énfasis en la cuestión del acceso a los servicios de salud y la acción interprofesional en escenarios de pasantías). Destacan como mediaciones: alentar a los estudiantes entrantes a participar en programas de nivelación de conocimientos; formación pedagógica de docentes; acceso a Contratos Organizativos de Acción Pública de Educación para la Salud y cooperación docente en la construcción de alianzas con los trabajadores de los servicios de salud. Concluimos que es necesaria, para enfrentar los desafíos antes mencionados, una coalición de coordinadores en torno a la construcción estratégica de una lectura crítica de la realidad, que permita la construcción de alternativas para enfrentar los problemas comunes.

**Palabras-clave:** Educación superior, Gestión educativa, Enfermería.

### Introdução

No atual cenário educacional do ensino superior, a diversificação institucional e a diferenciação dos projetos pedagógicos parecem convergir na busca de qualidade na formação profissional. Mas de que qualidade se fala? Que projetos de qualidade estão em disputa nesse cenário e por que o coordenador pode ser estratégico na construção de qualidade?

Segundo Lana; Barbieri; Bocardi (2006, p.109), “o enorme desafio da educação superior é conciliar as exigências de qualidade e inovação com a necessidade de ampliar o acesso ao ensino e diminuir as assimetrias sociais existentes”. Frente a esse desafio, os autores citados tonificam a atuação do coordenador de curso, pelas possibilidades de conciliação de ideias da equipe docente, as quais podem ser traduzidas em inovações no Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Esse Projeto reflete um dentre dois projetos educacionais em disputa: um comprometido, prioritariamente, com a oferta do mínimo necessário à formação de um profissional que atenda às demandas do mercado de trabalho; e outro que se compromete com a formação crítica de um profissional para a vida no mundo do trabalho. Entendemos que uma formação profissional de qualidade associa a formação técnico-científica à dimensão ético-política dos saberes aprendidos, possibilitando leituras críticas da realidade. Projetos educacionais assim pautados – aqui designados projetos educacionais socialmente orientados – visam o desenvolvimento pleno dos educandos para “a construção de um país soberano, criativo, inovador, capaz de produzir ciência e tecnologia e de dar respostas satisfatórias aos problemas sociais” (SORDI *et al.*, 2016, p.719).

Perante o exposto, este artigo objetiva identificar desafios e discutir mediações acessadas por coordenadores de graduação, visando à qualidade na formação profissional do enfermeiro. Para isso, serão apresentados na seção seguinte os desafios indicados por coordenadores, acompanhados de discussão que os problematiza, à luz da literatura científica pertinente. Após isso, segue-se o delineamento de algumas possibilidades frente ao estado de coisas discutido.

Os dados empíricos utilizados neste artigo advêm de pesquisa de doutorado (SANTOS, 2020) de abordagem qualitativa, exploratória e de campo, da qual participaram 28 coordenadores de cursos de graduação em Enfermagem ofertados no estado de São Paulo. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas realizadas entre agosto de 2018 e maio de 2019, tendo sido tratados pelo método de análise de conteúdo de Bardin (1977). O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com parecer nº 2.840.962, emitido aos vinte e quatro dias de agosto de 2018.

## **Desafios e mediações à qualidade na formação de enfermeiros**

Dentre os entrevistados, 79% atuavam em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas (59% com fins lucrativos), e 21% trabalhavam em instituições públicas (sendo 67% autarquias e fundações e 33% instituições federais e estaduais). O tempo de experiência dos entrevistados na função de coordenação varia de 7 meses a 18 anos, sendo de 3 anos em média. Quanto à máxima titulação acadêmica dos entrevistados, 57% são Doutores, 28% Mestres, 14% especialistas e 7% Pós-Doutores. Nesta seção, serão apresentados desafios enfrentados por coordenadores de curso de graduação, que serão discutidos juntamente com as mediações desenvolvidas. Os dados serão discutidos em três subseções: O perfil do aluno de graduação; implementação de metodologias ativas de ensino; integração ensino-serviço.

## O perfil do aluno de graduação

Coordenadores entrevistados reconhecem o fenômeno da expansão do ensino superior, identificando a inclusão de segmentos sociais anteriormente excluídos do acesso ao ensino superior. A fala apresentada a seguir evidencia o entendimento de uma mudança qualitativa no que diz respeito aos estudantes ingressantes no ensino superior:

“A maior dificuldade é o perfil do aluno que ingressa. A gente está descobrindo o analfabetismo mesmo, o cara que sabe ler, mas não entende o que leu! E isso é desafiador! Porque antes você tinha um universitário, aquele que...é universitário! A nata da sociedade, o cara é um intelectual! E hoje eu estou trazendo, estou recuperando, nivelando e preparando!” (C15)

O déficit de saberes prévios considerados necessários ao ingresso no curso universitário é apontado tanto por coordenadores de curso em instituições públicas quanto em privadas de ensino. Entre os entrevistados, prevalece a associação do despreparo estudantil para o curso universitário, com o fato de terem cursado ensino médio na escola pública. É o caso de C27, coordenadora em IES pública da administração indireta, que diz:

“A gente atende muito a população de uma classe econômica mais baixa, eu não acredito que o problema seja a classe econômica, mas é o acesso que essas pessoas tiveram, então a maioria vem de uma escola pública que muitas vezes quase não tiveram aula, então com um déficit muito grande de conhecimento”. (C27)

Interessante perceber a aderência dos coordenadores ao discurso hegemônico no Brasil, em relação à ausência de qualidade da escola pública. Esse tipo de discurso – ao pretender corresponder à realidade – vai inculcando no imaginário social coletivo a ideia de que não vale a pena investir recursos públicos na escola pública, como se a escola pública brasileira fosse ontologicamente ruim. Paulatinamente, a sociedade vai concordando em que a gestão da educação pública seja delegada ao sistema privado.

Ao analisar políticas reformistas adotadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, Minto (2006) aponta que o discurso da ineficiência da educação básica justificava a destinação de investimentos públicos para consertar a educação básica, deixando a educação superior sujeita aos ditames do livre-mercado.

Segundo os coordenadores, embora a IES ofereça cursos de nivelamento de conhecimentos que deveriam ter sido apreendidos na educação básica, estudantes não aderem a essas iniciativas. Muitos desses estudantes são trabalhadores que custeiam não apenas suas despesas com o curso universitário, mas também o sustento de suas famílias. Com todas essas responsabilidades, coordenadores apontam a indisponibilidade de tempo do estudante, para dedicação a atividades acadêmicas no contraturno, como programas de nivelamento.

“Então o aluno tem aquele tempo para estar em sala de aula; ele trabalha o dia inteiro e aí o que sobra é o que tem para a sala de aula né? Aquele aluno cansado... ele fica muito focado naquelas horas da faculdade”. (C28)

Em face das dificuldades estudantis com relação a saberes da educação básica, os entrevistados citaram programas de nivelamento como estratégia para enfrentamento do problema. Com relação a essa medida, contudo, gostaríamos de discutir dois aspectos. O primeiro diz respeito ao caráter performático de programas de nivelamento, ou seja, admite-se aprioristicamente que tais programas não se destinam à aprendizagem, mas sim à recuperação de conhecimentos.

“Essa questão dos alunos que chegam com déficit a gente faz uma coisa chamada nivelamento. A gente tem na plataforma EAD, dentro do portal do aluno, tem Português, Matemática e Biologia. Então tem exercício que ele realiza e a finalidade desses exercícios é que ele consiga, de certa forma, não aprender, mas, pelo menos recuperar aquele conteúdo que ele não teve ou por algum motivo não conseguiu adquirir”. (C10)

Diante desse excerto, indagamos: por que razão um educador se contentaria com a não aprendizagem de um conhecimento reconhecidamente importante para o prosseguimento dos estudos dos alunos? Ora, se tais conhecimentos são importantes ao prosseguimento no curso universitário, de que mecanismos a universidade dispõe para avaliar essas aprendizagens?

Ademais, o recurso a programas de nivelamento parece ter um caráter performático, também, por parecerem ignorar as diferenças socioeconômicas que dificultam a participação de estudantes nesses programas.

“A gente tenta nivelar, trabalhar com nivelamento é um desafio. Quem não vem de Anglo, Objetivo, essas apostilas assim, tem muita dificuldade e a autoestima cai muito, porque eles não se sentem capazes de conseguir atingir essas metas; e depois conscientizar, com certeza conscientizar o aluno de que sim ele é capaz e basta acreditar, acreditar em si mesmo, então eu acho que o desafio é colocar uma meta, elevar a autoestima e fazer com que o aluno realmente acredite em si mesmo e consiga evoluir” (C28).

Uma vez que no modo como se planejam os programas de nivelamento de conhecimentos, parece-se não se considerarem as diferenças socioeconômicas entre os estudantes (diferenças que obstaculizam a adesão aos programas de nivelamento), tais diferenças parecem também ser desconsideradas na implementação dos programas de nivelamento, quando se estipulam os mesmos resultados (metas) a estudantes com condições sociais diferentes.

Assim, das falas dos coordenadores depreende-se que além de trabalhar durante o dia para granjear recursos financeiros para arcar com seus estudos universitários noturnos e com o sustento de sua família, existe a expectativa de que o estudante em condição de desvantagem social, busque “acreditar em si mesmo” (C28).



Portanto, o desafio enfrentado por coordenadores nesta subseção é o de lidar com déficit de saberes necessários ao ingresso no ensino superior. Tal desafio é evidenciado nas falas de coordenadores, pelo fato de muitos ingressantes virem de escolas públicas (que têm falhado na formação dos estudantes para o ensino superior), associadamente a condições socioeconômicas dos estudantes (que afetariam inclusive sua autoestima). Como forma de enfrentar esse desafio, a IES oferta cursos de nivelamento, mas coordenadores mencionam dificuldades para a adesão estudantil a esses cursos. Os entrevistados relacionam essas dificuldades às condições socioeconômicas e psicológicas (baixa autoestima) do estudante.

### **Implementação de metodologias ativas de ensino**

Segundo os coordenadores, falhas no ensino médio (acarretando despreparo do estudante para o estudo individual) e o costume do aluno com um papel passivo no processo de aprendizagem, são fatores que dificultam o êxito na implementação de metodologias ativas de aprendizagem. É o que alegam coordenadores como os indicados a seguir:

“Nós falamos muito de protagonismo discente, e o discente não vem preparado para esse protagonismo. Eles têm uma falha de ensino médio. Eles vêm com uma falha gigantesca, e eles não estão preparados quando hoje se fala de metodologias ativas, se fala de um ensino híbrido, se fala de uma sala invertida, se fala do uso de EAD como uma ferramenta de melhoria, uma melhoria que o aluno possa ter uma formação melhor, estar sendo exposto a diferentes formas de aprendizagem, e você tem esse aluno que não é preparado para isso” (C16).

“A gente trabalha com metodologia ativa, então o professor é o mediador do processo e o aluno precisa estudar. Mas o aluno não estuda. Ele não faz a parte dele. Por quê? Porque desde a mais tenra idade, ele foi criado nesse modelo né? Então o professor lá na frente e ele escrevendo. Quando ele tem que sair desse processo e ser ativo, ele não está pronto para isso. Então esse é um desafio também, o de tentar mudar a metodologia tradicional, para uma metodologia ativa que corresponda à nossa realidade hoje de tecnologia e tudo o mais. Esse é um grande desafio também”. (C10)

Os entrevistados relatam haver alguma rejeição por parte dos estudantes, em relação à aprendizagem pautada em metodologias ativas. Essa rejeição acontece, segundo os coordenadores, na forma de desconfiança dos alunos em relação aos métodos de ensino adotados pelo professor.

“O aluno não entende que uma metodologia ativa não é enrolação do professor, embora a gente não consiga abandonar totalmente a metodologia tradicional. A gente tenta, fortemente! Mas o aluno sentar-se numa biblioteca e buscar o conhecimento por si, ainda é encarado, pela maior parte dos alunos que a gente tem não só na instituição, mas no todo, como o professor quer ganhar sem trabalhar”. (C23)

No que diz respeito aos estudantes, C23 expõe sua estratégia para vencer a resistência dos alunos em relação a metodologias ativas:

“Um vídeo que eu passava em sala de aula e que é importante que o aluno saiba receber a crítica, hoje esse vídeo vem como complemento de aula; e se o aluno não faz, ele perde nota! Então ele faz até porque para conseguir a nota na disciplina”.

A fala de C23 remonta a uma afirmação de C7, quando ao se referir ao déficit de conhecimentos dos alunos ingressantes no ensino superior, ela diz:

“Então quando eles... assim a escrita deficiente, a leitura deficiente, e a gente consegue por árduas... obriga, obrigando-os (que isso não é o processo de ensino e aprendizagem), mas que eles leiam, que eles formatem, então eu tenho (não é o 100%), mas eu tenho alguns alunos que ficaram e são diferentes”. (C7)

Os dois últimos excertos (de C23 e C7) indicam a assunção de postura impositiva como uma forma de mediação acessada pelo coordenador frente a dificuldades estudantis com o estudo individual. A menção de C7 a “alunos que ficaram e são diferentes” parece ter paralelo com o que C21 denomina “seleção natural”:

“Eu acho que não é só aqui, mas em qualquer outra instituição, a gente começa às vezes o primeiro semestre com setenta alunos e depois a coisa vai caindo e às vezes termina com vinte alunos. Nós formamos agora em fevereiro trinta alunos. Mas a gente viu que foi um lapidar mesmo, foi uma seleção natural e eu tenho certeza de que esses trinta que irão para o mercado têm condição de estar atuando amanhã tanto a nível assistencial direto em hospital como a nível de gestão, como a nível de planejamento, eu tenho certeza de que eles teriam condições”. (C21)

A menção de C21 a uma “seleção natural” ao longo do curso de graduação, sinaliza a compreensão de que existem alunos naturalmente fortes e alunos naturalmente fracos no interior do curso. Essa compreensão escamoteia as diferenças sociais que condicionam as aprendizagens, de modo que os investimentos educacionais tendem a concentrarem-se nos estudantes historicamente privilegiados, que são considerados os naturalmente fortes. Desse modo, contribui-se para a manutenção dos estudantes considerados naturalmente fracos no lugar de exclusão que historicamente, ocupam.

Mas os desafios relacionados à implementação de metodologias ativas não se referem apenas a alunos. Professores também são citados pelos entrevistados, como parte do problema:

“O professor também ele não gosta de metodologia ativa, porque ele prefere montar a aula dele, ir lá na frente, falar e tal. Quando ele recebe o material que direciona ele e fala: Professor, gostaria que o senhor abordasse esse e esse ponto, ele já se sente invadido; porque fala: Ei eu sou professor! Como é que você me dá um material para eu seguir? Não, mas é só uma... uma estrutura que você tem que seguir para a gente garantir que o aluno vai receber aquele conteúdo. Então tem esse desafio. Então como a gente tem trabalhado para melhorar isso? Primeiro, a gente tem feito uma forma de cobrar o aluno de forma muito tranquila. Então chega no começo da aula e fala: Pessoal, como é que

foi a pré-aula? Porque a pré-aula é online. Então no pré-aula estava falando sobre isso, então é interessante que vocês venham para a aula preparados, então é um trabalho cotidiano. E com os professores em reuniões também, mostrando a importância da metodologia ativa, semana acadêmica, fazendo dinâmicas para isso acontecer de forma tranquila, para que ele não se sinta de forma alguma coagido ou... ele tem que entender metodologia. Quando ele entende, ele percebe que é muito mais legal.” (C10)

Vários aspectos da fala de C10 são dignos de discussão, mas todos parecem fazer parte de um só mecanismo: controle do trabalho docente. Trata-se de um controle bastante sutil, realizado de modo quase que inconsciente por parte de quem o exerce na relação direta com professores (nesse caso, o coordenador de curso).

O excerto anterior ilustra o modo como esse controle acontece no interior de uma IES privada com fins lucrativos (onde atua C10). O coordenador entrega ao professor um plano de ensino; o professor resiste à imposição de uma forma de trabalho imposta pela instituição de ensino, e o coordenador argumenta, tentando suavizar o aspecto de controle do trabalho docente:

“é só uma estrutura que você tem que seguir para a gente garantir que o aluno vai receber aquele conteúdo” (C10).

Essa argumentação do coordenador – no bojo do controle do trabalho docente – acompanha-se de outras duas estratégias: a munção dos estudantes com o plano de aula a ser (estritamente) seguido pelo professor (o que coloca o aluno na posição de um outro agente de controle do trabalho docente); e a inculcação (no coletivo de professores) da importância das metodologias ativas.

Nesse plano tácito para vencer a resistência docente, não parece haver espaço para a manifestação de argumentos de discordância do professor em relação a metodologias ativas. De modo que se o professor não adere a metodologias ativas, a razão plausível é que ele não as tenha compreendido (portanto, a IES precisaria ofertar mais reuniões, mais semanas acadêmicas...). Pois (na tônica do discurso empregado por C10), “quando ele entende ele percebe que é muito mais legal”.

A fala de C10 demonstra certa preocupação com que sua postura não seja impositiva em relação à aderência dos professores a metodologias ativas, alguns vocábulos presentes em sua fala, parecem apontar na direção contrária, isto é, na direção da imposição. São expressões como: “é só uma... uma estrutura que você tem que seguir”. Ou seja, o caráter impositivo da mediação assumida pelo coordenador, é evidenciado na própria expressão verbal empregada por ele: Queira ou não o professor, ele “tem que seguir” a estrutura entregue pelo coordenador. Mas a sutileza do discurso do coordenador – ilustrada no emprego do tempo verbal futuro do subjuntivo (“gostaria que o senhor abordasse esse e esse ponto”) – parece amenizar o caráter prescritivo da determinação de que o professor execute um plano concebido por outras cabeças, por outras mentes, por outros atores.

A preocupação com o entendimento em como a política se constitui ganha relevo com os estudos sociais, que buscam investigar:



Porque as políticas funcionam da maneira que funcionam. A concepção de política começa também a se apartar da visão restrita às ações dos órgãos governamentais e a política passa a ser encarada de forma processual, envolvendo negociação, contestação e luta, portanto, disputa por hegemonia (Lopes e Macedo, 2011, p.236).

Segundo as autoras, modifica-se a finalidade da política: da resolução de problemas de eficiência da aplicação de um plano, para a atenção às condições concretas viabilizadoras da promoção e da justiça social que podem ser conquistadas com a implementação desse plano. Na direção desse pensamento, podemos admitir a possibilidade de que a determinação – ao professor – de planos concebidos sem a participação do professor (impostos do topo hierárquico institucional para as bases), não contribui à transformação social, mas reforça o *status quo*.

No que tangencia a questão das metodologias ativas de ensino como um desafio enfrentado por coordenadores de curso, identificamos dois entraves à superação daquele desafio. Um dos entraves remete ao caráter impositivo com que se pretende comunicar a importância das metodologias ativas na aprendizagem (tanto para alunos, porque “se o aluno não faz, ele perde nota!”, conforme C23; como para professores).

Outro entrave tem relação com o teor do que se comunica, isto é, o entendimento acerca de metodologias ativas de aprendizagem. Nas falas dos entrevistados, percebemos a predominância do entendimento de metodologia ativa como a utilização de um método de ensino, a saber, o de sala de aula invertida. Assim, não identificamos – na análise global dos dados – tendências ao reconhecimento da importância dos pressupostos epistemológicos e do sentido ético político das metodologias ativas de ensino.

Diante disso, questionamos: Na intenção da construção de maior autonomia do trabalho docente, não seria coerente abordar, com eles, mais método“logias”, do que métodos ativos de ensino? Uma vez conhecendo a metodologia ativa (compreensão de mundo, educação e sociedade) que subjaz os diversos métodos ativos de ensino, não disporia o professor, de autonomia para conceber e implementar métodos de ensino adequados ao ensino a ser compartilhado com os estudantes?

E se a rejeição docente em relação às metodologias ativas (como discutimos acima) envolve desconfiança em relação a um “suposto” desrespeito à autonomia do professor, investir na abordagem das “logias” que subjazem os métodos não seria, pois, uma forma de buscar vencer a resistência docente frente à implementação de métodos ativos de aprendizagem?

Raciocínio similar vale para a tentativa de vencer a resistência estudantil frente à implementação das metodologias ativas. Ora, na medida em que estudantes compreendam a razão e o sentido (social e ético-político) da implementação de metodologias ativas de ensino, não teriam, porventura, sua resistência (na forma de desconfiança acerca do trabalho dos professores) diminuída?

Ressaltamos que o trabalho com metodologias ativas necessita da cooperação entre estudantes, professores e gestores da IES. De modo que esse trabalho exige do professor a assunção de seu papel como orientador do aluno no processo de reconstrução dos saberes estabelecidos; do aluno, a

compreensão quanto ao seu papel participativo no processo de aprendizagem; e da gestão institucional, disposição para revisar sua estrutura organizacional, viabilizando maior flexibilidade nos processos pedagógicos (Chirelli, 2002).

Face à complexidade da problemática envolvendo integração ensino-serviço, associada ao necessário zelo didático na discussão, esta subseção segmenta-se em: Acesso aos serviços de saúde e relações interprofissionais.

### **Acesso aos serviços de saúde**

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem (DCN Enf), o Projeto Pedagógico de Curso deve estar amparado em uma concepção ativa de ensino aprendizagem, e “deverá buscar a formação integral e adequada do estudante através de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência” (Brasil, 2001). No entanto, os dados revelam entraves na negociação com instituições concedentes, obstaculizando o acesso dos estudantes a serviços de atenção em saúde; como elucida C7:

“Olha, é difícil para a gente conseguir essa contratação, ter esse vínculo porque o contrato com as redes de apoio para mostrar a eles a prática, eles cobram valor por hora do aluno. Então nós somos uma instituição privada e isso é um impacto grande, o valor é grande numa carga horária de 400 horas. Eu não consigo aqui em São Paulo; é extremamente difícil. Está saindo agora a solicitação para o próximo ano. Aí vem a resposta, e aí o valor fica enorme! Eles não passam em valor real, em espécie, mas eles pedem cama hospitalar, elétrica, cama cirúrgica, mesa cirúrgica. Então são valores altíssimos. Então é onde a gente sofre em coordenação; porque manda para a gestão e a gestão fala: - Não, não tenho como! E aí você tem que justificar que se o aluno não cumprir ele não terá a sua certificação, e isso e aquilo, por mais que eles saibam, mas eles veem um número, e o número é alto, né?” (C7)

Diante de dificuldades como a narrada pela coordenadora, uma estratégia tem sido o recurso a instituições de saúde localizadas em regiões periféricas, cujas condições de contratação para estágio acarretam menores custos financeiros:

“Eu estou fora de São Paulo, onde a gente tem uma contrapartida, mas é uma contrapartida palpável. Então tem que ser este, não é por sua escolha pela qualidade e aí são essas questões que a gente tem que lidar, né, às vezes não é pelo caminho que nós queremos, mas é lidando com essas dinâmicas.” (C7)

Chama-nos a atenção o reconhecimento do coordenador de que a seleção de cenários de atenção em saúde para a vivência de estágios pelos estudantes, não é guiada pelo potencial do cenário em agregar qualidade na formação do enfermeiro. Ao contrário disso, as falas a seguir permitem inferir que há casos nos quais sequer existe seleção dos cenários de estágio, face ao elevado quantitativo de instituições de ensino superior na disputa por vagas nesses cenários. Vejamos:

“O desafio é muito grande, tendo em vista que o estado de São Paulo tem um número muito grande de instituições que oferecem o curso de

Enfermagem. Então acaba trazendo um desafio na formação, em ter uma instituição de qualidade que concorra com as outras e incluí-la nas solicitações por campos de estágio, onde está havendo uma concorrência de solicitação por campos de estágio” (C11).

“A cidade aqui é muito pequena, então a gente tem unidade básica e hospital de pequeno porte, mas não tem nada no âmbito secundário, e aí a gente tem que usar muita parceria nas cidades vizinhas e a gente sente falta desse apoio; porque como a faculdade é de outra cidade, então meio que a gente fica com o que sobra. Dão prioridade para os cursos que têm na região ou os que têm alguma aliança política, e se sobrar alguma coisa aí fica para nossa faculdade.” (C7)

Mas o que coordenadores têm feito para enfrentar a realidade da competitividade entre IES, na busca por vagas de estágio em serviços de saúde? A coordenadora C25 compartilha a estratégia que adota:

“Sendo universidade a gente tem todas as áreas. Então às vezes por exemplo existe uma demanda de um fluxo no pronto-socorro, e nós identificamos ruim, então o que eu faço? Eu chamo a coordenação do curso de Arquitetura aqui da instituição, para que entre conosco nessa pactuação, para que nos ajude a fazer uma nova planta que atenda as reais necessidades dos protocolos que serão instituídos ali no pronto-socorro. Então se tem alguma demanda do ponto de vista legal eu chamo o pessoal do curso de Direito; se é alguma coisa em relação à imagem que eles querem mudar, eu chamo o coordenador de Comunicação e Marketing, entende? A gente tem procurado assim utilizar dos nossos recursos para qualificar a nossa proposta de pagamento de contrapartida para essas concedentes” (C25).

Na fala da coordenadora, parece haver o entendimento de que o objetivo da parceria entre instituições de ensino e saúde é a qualificação da assistência prestada. Esse entendimento vem na direção do que pensam Albuquerque et al (2008, p.357) a respeito do que seja integração ensino-serviço:

Integração ensino-serviço é o trabalho coletivo, pactuado e integrado de estudantes e professores dos cursos de formação na área da saúde com trabalhadores que compõem as equipes dos serviços de saúde, incluindo-se os gestores, visando à qualidade de atenção à saúde individual e coletiva, à qualidade da formação profissional e ao desenvolvimento/satisfação dos trabalhadores dos serviços.

De acordo com o artigo 5º, inciso XVII das DCN Enf, ressaltamos que ao curso de graduação em Enfermagem cabe formar o enfermeiro para “identificar as necessidades individuais e coletivas de saúde da população, seus condicionantes e determinantes”. (Brasil, 2001). Diante das dificuldades para alocação dos estudantes em cenários para estágio, coordenadores têm considerado como alternativas: a programação de visitas técnicas; a inserção do estudante em eventos externos à IES (como campanhas de vacinação e atividades de educação em saúde), bem como a ampliação de utilização dos laboratórios para ensino aos estudantes.

Ora, iniciativas que possibilitem, de forma pontual ou esporádica, contato aluno-comunidade (por meio de campanhas ou de ações de educação em saúde, por exemplo) favorecem a identificação de necessidades individuais e coletivas de saúde da população, permitindo aos estudantes conhecer condicionantes e determinantes de saúde-doença?

Lembremos o artigo 3º da Lei Orgânica da Saúde, lei nº 8.8080 de 1990, que dispõe o seguinte: “A saúde tem como fatores determinantes e condicionantes, entre outros, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais” (Brasil, 1990). Sendo assim, indagamos: em que tipo de simulador *high tech* (dentro de um laboratório nas instalações da IES) isso é possível? C22 parece reconhecer tal impossibilidade, quando afirma:

“O mais rico é estar lá junto com o paciente, mas nós temos o nosso laboratório de simulação de procedimentos, temos o laboratório de habilidades clínicas que tem filmagem com os bonecos e tudo, mas nunca a gente vai ter a pessoa nessa interação. Então tem interação de alunos, médicos, profissionais, e aí é uma dimensão em que a gente consegue fazer tudo né o biológico, o psicológico, o individual, as interações familiares, as interações entre os profissionais.” (C22)

Frente a problemas relacionados ao acesso a serviços de saúde, coordenadores citam a celebração de COAPES (Contratos Organizativos de Ação Pública Ensino-Saúde), que são regidos pelas diretrizes constantes da Portaria Interministerial nº 1.124, de 4 de agosto de 2015, (Brasil, 2015). No entanto, ressaltamos que a celebração de COAPES não deve ter como objetivo principal a garantia de espaço para estágio (vagas) a instituições de ensino; mas sim a contribuição a uma efetiva integração entre ensino-serviço-comunidade.

Não se trata de um recurso meramente administrativo (de viabilização de entrada da IES no cenário de atenção à saúde), mas o COAPES deve expressar o compromisso contínuo e articulado das instâncias ensino-serviço-comunidade, com a qualificação da assistência prestada aos usuários. Para isso, é necessário que haja pactuação conjunta (entre o gestor de saúde local, representantes da IES e dos usuários) de ações que possibilitem a formação profissional e a educação permanente de trabalhadores dos serviços de saúde, observando o atendimento qualificado das necessidades dos usuários assistidos.

## **Relações interprofissionais**

O princípio da integralidade é um dos pilares do Sistema Único de Saúde, e comunica-se com a concepção de sujeito como ser de necessidades diversas. Devido à complexidade envolvida na composição das necessidades em saúde, o atendimento integral dessas demandas não se dá pela atuação de uma única categoria profissional em saúde. Pois como afirmam Merhy e Franco (2003, p.317), “estudada a complexidade dos problemas de saúde, somente é possível resolvê-los, contando também com multiplicidade de saberes e fazeres”. Portanto, o atendimento integral em saúde requer atuação integrada de profissionais de saúde com saberes e fazeres diversos.

Mas segundo coordenadores de curso, as relações entre profissionais de saúde, nos espaços de produção do cuidado, têm dificultado a formação multiprofissional. Como alega a entrevistada:

“É muito ruim você chegar e ver um professor da Medicina gritando com uma enfermeira em campo e falando: O médico está aqui e o enfermeiro está abaixo dele. Então essas posturas emanam inclusive de um formador, de um espaço universitário, que está ali falando em nome de um Programa ao qual era vinculado, é muito triste, né, é muito triste. Então essas relações eu acho que são um grande desafio; que tem a ver com o desmonte histórico dessa ideia de que uma profissão é mais poderosa do que a outra para promover Saúde. Esse é um desafio para a formação” (C20)

Em face desse desafio, C20 manifesta-se em defesa do reconhecimento de todas as profissões, portanto, de diferentes olhares profissionais, para a produção do cuidado em saúde:

“Eu aposto nessas relações, na relação com o aluno, na criação do NDE, na tentativa de trazer outro departamento, de trazer observações com relação ao que o curso está vivendo, a críticas que vieram, a conquistas, então acho que são estratégias do micro, que são as minhas apostas maiores enquanto coordenadora, junto a esses atores que eu entendo que mobilizam o currículo. Então é lá que eu converso com uma enfermeira, com outra, ou num espaço mesmo onde eu vi isso acontecer, por exemplo denunciar isso que eu vi acontecer, na minha frente, então eu não me calo! Eu sei que se eu gritasse ali na hora ou se eu entrasse na discussão não iria ser estratégico para a transformação, mas é nos espaços legítimos que eu coloco isso, a importância de ter um reconhecimento de todas as profissões, que ninguém é mais do que ninguém, então eu acabo utilizando de alguns espaços que são do coletivo para expor – como conselhos, como colegiados de curso” (C20)

Se coordenadores como C20 mencionam possibilidade dialógica em instâncias coletivas para discussão de questões que dificultam a integração ensino-serviço, outros (como é o caso de C12) alegam a existência de barreiras em discussões desse teor com representantes da gestão do SUS em nível local. Atenemos ao que diz a coordenadora:

“A gente não tem um espaço onde a gente possa de fato fazer uma articulação ensino-serviço, por parte da Secretaria de Saúde. A Secretaria de Saúde tem um NEP, um Núcleo de Educação Permanente, que só serve para receber o papel do que eu peço o estágio, para autorizar e para a secretário assinar. Se eu falo: Vamos fazer uma reunião de todo início de semestre, porque a gente quer unidades com certo perfil, porque a gente já teve problema de o enfermeiro brigar com aluno, porque não gosta de aluno. A resposta do NEP é: ah não tem tempo, ah não dá, ah não posso; né então, zero. O hospital onde a gente é parceira, Direção de Enfermagem, eu falo: Vamos discutir o estágio, ver os pontos fortes, os pontos fracos... a gente faz um relatório final que ninguém lê, que a gente emite e eu acho que a gente precisa emitir e eu



acho que nós temos que discutir, mas a gente não dialoga. E todas essas instituições têm Educação Permanente, tem setores específicos com profissionais (risos)... enfermeiros! Que 90% deles são enfermeiros no cargo, e você não consegue. Você não consegue sair da burocracia, da lei, da carteira de vacina, do seguro, do vai bater estágio com não sei quem, que brigou com não sei quem, ou não dá porque deu problema lá com enfermeiro e tem que tirar... essa é a demanda nessas reuniões entre NEP e a instituição de ensino” (C12)

Vale lembrar que a formação do enfermeiro deve prepará-lo para que possa “atuar como sujeito no processo de formação de recursos humanos” (Brasil, 2001). Nesse cenário de dificuldade para construção de uma interlocução que favoreça a integração ensino-serviço, coordenadores apontam suas próprias condições de trabalho como sendo impeditivas do desenvolvimento de mediações frente ao problema. É o que explicita C12:

“A gente não acha parceria, faz um ano e meio que eu estou na coordenação, faz um ano e meio que eu estou tentando essa aproximação, de discutir relação ensino-serviço, não a burocracia, e eu não consigo. Eu não consigo. E com 10 horas de coordenação não dá tempo de eu ficar atrás disso, porque eu sou sugada pelos problemas internos que eu tenho que resolver”.

Frente a esse problema, C12 recorre à articulação com docentes do curso, supervisores de estágios:

“Os meus docentes eu até admiro; eles chegam ao hospital e escutam: Deixamos todos os banhos de leito para vocês. Daí eles explicam: Olha a gente não vai fazer só banho de leito, está? Aqui a gente precisa ensinar SAE, precisa ensinar isso, precisa... E aí a supervisora que teve que ir construindo isso a cada setor que ela passa. Entendeu? Saúde da família, a gente não vai sem fazer agenda, a gente quer fazer atividade na escola, a gente quer fazer visita domiciliar, não é só agenda. Então é bem na construção, com o enfermeiro do local. Quando o enfermeiro do local compreende e banca, beleza! Quando não, a gente tem que sair do campo, sair!” (C12)

Ainda como mediação ante dificuldades à atuação interprofissional, coordenadores citam a adesão a programas governamentais fomentadores da atuação interprofissional na formação, como estratégia na direção da integração ensino-serviço.

“Esses programas governamentais como o PET, o Pró-Saúde fizeram toda diferença para a gente também, eles mudaram a nossa matriz, o nosso projeto pedagógico. Então os alunos têm uma inserção precoce em campos de prática, nós temos Pró-Saúde, nós temos PET-Saúde, então, nós administramos muito tempo a Atenção Básica aqui da Região, então eles vão muito cedo para as atividades, para conhecer o entorno, para estar no serviço, para interagir com a comunidade” (C15)

A despeito da importância de programas como o Pró-Saúde e o PET-Saúde, para o fomento da integração ensino-serviço-comunidade, pensamos

não serem suficientes à efetivação desse intento. Pois, se – como narram os entrevistados – os profissionais atuantes nos cenários de atenção à saúde não trabalharem na perspectiva da integralidade da assistência, pouca efetividade espera-se de iniciativas desejosas da integração ensino-serviço-comunidade. Com vistas à integração ensino-serviço, é necessário compreender o papel formador de todos os envolvidos para que tal articulação aconteça.

De tal forma que o jeito de gerir (no caso das secretarias de saúde), de gerenciar (unidades de saúde), de assistir (profissionais dos serviços de saúde) e de ensinar (docentes) sejam educativos, contribuindo à formação de um determinado perfil egresso.

Nessa direção, destacamos a iniciativa de C17, que evidencia o entendimento do potencial educativo imbuído no modo como a coordenação gerencia o curso:

“A gente fez uma integração do nosso núcleo de apoio pedagógico, nós integramos o núcleo de apoio pedagógico da Enfermagem com a Medicina. Porque como a gente faz essa aposta de cada vez mais integrar os cursos e fazer uma formação integrada, a gente entendeu que tinha que partir também da gestão do curso. Então nós fizemos o plano de desenvolvimento de unidade, no que se referiu à parte da graduação fizemos um planejamento conjunto, temos então desenvolvido as ações ali propostas em conjunto, esse núcleo agora é unificado, é NAP único, não tem mais o NAP-Enf e o NAP-Med.” (C17)

O entendimento explicitado pela coordenadora acima leva-nos a pensar que o modo de organizar a gestão de um curso pode ser pedagogicamente potente para a integração profissional em saúde. Em outras palavras, o modo de conduzir a gestão do curso pode ser educativo. A mesma coordenadora cita outra iniciativa em prol da formação interprofissional:

“Nós organizamos aqui na [nome da IES] um fórum das carreiras da área da Saúde, com o objetivo de valorizar as graduações na área da Saúde, de valorizar a formação no SUS e formação interprofissional. E os estudantes foram super protagonistas nessa organização! Então isso nos aproxima e faz com que eles sejam mais ativos. Então dessa forma a gente vem enfrentando aí esses desafios.” (C17).

## Considerações finais

Conquanto vivamos sob efeito de um capitalismo voraz, é possível – uma vez tomando consciência das injustiças sociais que esse sistema produz – reagir à ordem estabelecida. Para essa tomada de consciência, é necessário haver um desconforto, um estranhamento com o *status quo*. É necessário que leiamos a realidade sob a ótica de atores sociais socialmente marginalizados. Em outras palavras, é preciso trocar as lentes pelas quais enxergamos a realidade que nos cerca. No entanto, a alienação, aqui tomada no sentido freiriano de imersão na realidade socialmente injusta, é um fator que dificulta essa troca de lentes. Pois, de tão imersas na realidade social cotidiana, comumente as pessoas se acostumam com as injustiças geradas em uma ordem social que produz exclusão.

É por isso que propostas que viabilizem a aproximação do contexto educacional à realidade social dos indivíduos, são temidas pelos que se interessam na manutenção da ordem social vigente. Como afirma Freire (2019, p.54, grifo do autor):

O opressor sabe muito bem que esta “inserção crítica” das massas oprimidas, na realidade opressora, em nada pode a ele interessar. O que lhe interessa, pelo contrário, é a permanência delas em seu estado de “imersão” em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora, como “situação limite” que lhes parece intransponível.

Entendemos que as dificuldades apontadas por coordenadores, fazem parte de um projeto que visa – por meio do afastamento de coordenadores, docentes e estudantes da realidade social objetiva – a manutenção do *status quo*. Defendemos, portanto, que coordenadores de curso de graduação em enfermagem compreendam que apesar de lidarem com desafios que lhes põem diante de situações que parecem ser intransponíveis, é possível buscar o “inédito viável”, na fronteira entre aquilo que é (a realidade tal qual se apresenta) e o que pode vir a ser (Freire, 2019, p.130).

Na construção desse inédito viável, pensamos ser importante que coordenadores compreendam a relação entre o histórico de dominação e exclusão de grupos minoritários no Brasil, que por séculos estiveram alijados do acesso ao ensino superior. Muitos dos alunos que parecem descomprometidos, desmotivados e preguiçosos, fazem parte desses grupos historicamente marginalizados. É importante também compreender quem é o docente que atua no ensino superior em Enfermagem, quais são as suas motivações ao ingresso e à permanência nesse nível educacional, quais as dificuldades que enfrenta em seu labor cotidiano. Com isso talvez entendamos o que parece ser uma simples resistência à implementação de metodologias ativas de ensino.

E especialmente, é necessário (re)conhecer criticamente as ideologias que disputam espaço na arena sociopolítica. A compreensão acerca dos embates e das relações de poder que estão presentes na conjuntura nacional, certamente ajudará o coordenador a reconhecer desdobramentos desses embates macroestruturais na mesoestrutura (IES) e na microestrutura (trabalho contingente) de que faz parte.

À guisa de finalização desta seção, sugerimos a construção de espaços formativos de-entre-com coordenadores de curso, viabilizando o compartilhamento de dificuldades, angústias, anseios e necessidades sentidas na formação de enfermeiros. Nesses espaços dialógicos, o acolhimento empático de-entre-com os sujeitos possibilitaria ao grupo, como coletivo organizado, pensar alternativas de enfrentamento de problemas que lhes sejam comuns. É importante lembrar, contudo, que o fato de compor espaços formativos como o que ora recomendamos, não isenta os sujeitos da influência inebriante do capitalismo.

Deve-se reconhecer que os valores que sustentam tal sistema (como os de individualismo e competitividade) permanecem entranhados nos sujeitos – razão pela qual os coordenadores componentes desses grupos devem assumir também um papel de controle social do grupo, para que não se percam de vista os objetivos da formação de enfermeiros. Ademais, esses espaços de encontro

precisam manter certa periodicidade, sob o risco de que a imersão dos coordenadores no ritmo frenético do dia a dia institucional, desmobilize-os frente aos compromissos pactuados e assumidos entre-no-com o coletivo de coordenadores.

## Referências

ALBUQUERQUE, Verônica S. *et al.* A Integração Ensino-serviço no Contexto dos Processos de Mudança na Formação Superior dos Profissionais da Saúde. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v.32, n.3, p.356-362, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 9 nov. 2001. Seção 1, p. 37.

BRASIL. **Lei nº 8.080 de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8080.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm). Acesso em: 30 abr. 2018.

BRASIL. **Portaria interministerial nº 1.127, de 4 de agosto de 2015**. Institui as diretrizes para a celebração dos Contratos Organizativos de Ação Pública Ensino-Saúde (COAPES), para o fortalecimento da integração entre ensino, serviços e comunidade no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Disponível em: <http://portalarquivos.saude.gov.br/images/pdf/2015/outubro/23/COAPES-PORTARIA-INTERMINISTERIAL-N1.127%20-DE-04%20DE-AGOSTO-DE-2015.pdf>. Acesso em 15 ago. 2019.

CHIRELLI, Mara Quaglio. **O processo de formação do enfermeiro crítico-reflexivo na visão dos alunos do Curso de Enfermagem da FAMEMA**. 291f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escolas de Enfermagem, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LANA, Francisco CF; BARBIERI, Márcia; BOCARDI, Maria Inês. Compromisso ético-político dos coordenadores de cursos de graduação com a qualidade do ensino. In: TEIXEIRA, Elizabeth et al. **O ensino de graduação em enfermagem no Brasil: O ontem, o hoje e o amanhã**. BRASIL/MEC, 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MERHY, Emerson E; FRANCO, Túlio B. Por uma Composição Técnica do Trabalho em saúde centrada no campo relacional e nas tecnologias leves. Apontando mudanças para os modelos tecno-assistenciais. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v.27, n.65, p.316-323, set./dez. 2003.

MINTO, Lalo W. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SANTOS, Jackeline Cristiane. Coordenadores de curso de graduação em enfermagem e os desafios à qualidade na formação universitária: mediações possíveis. 2020. 236p. **Tese (doutorado)** – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

SORDI, Mara Regina Lemes de *et al.* Indicadores de qualidade social da escola pública: Avançando no campo avaliativo. **Est.Aval.Educ.**, São Paulo, v.27, n.66, p.716-753, set./dez.2016.

Enviado em: 23/07/2020

| Aprovado em: 22/06/2022