





**RG
SN**

REVISTA DE GESTÃO, SUSTENTABILIDADE E NEGÓCIOS
REVISTA ACADÊMICA DA FACULDADE SÃO FRANCISCO DE ASSIS - UNIFIN
WWW.SAOFRANCISCODEASSIS.EDU.BR - REVISTA@SAOFRANCISCODEASSIS.EDU.BR

EDIÇÃO V. 6, Nº1 - JUNHO DE 2018
ISSN 2318-4981



Faculdade
São Francisco
de Assis

CORPO EDITORIAL

Editor Presidente

01	EDSON ROBERTO OAIGEN	FACULDADE SÃO FRANCISCO DE ASSIS / UEP
----	----------------------	--

Comitê Editorial

02	ANA PAULA MELCHIORIS STAHLSCMIDT	FACULDADE SÃO FRANCISCO DE ASSIS
03	DANIELE VASCONCELLOS DE OLIVEIRA	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFEBE
04	JOSÉ LUIZ DOS SANTOS	FACULDADE SÃO FRANCISCO DE ASSIS
05	JOSÉ VICENTE LIMA ROBAINA	ULBRA
06	MÁRCIA BIANCHI	UFRGS
07	NILSON PERINAZZO MACHADO	FACULDADE SÃO FRANCISCO DE ASSIS
08	PAULO ROBERTO PINHEIRO	FACULDADE SÃO FRANCISCO DE ASSIS
09	PAULO SCHMIDT	UFRGS

Comitê Ad hoc

10	ALTYVIR LOPES MARQUES	SECD/RR
11	ANTONIO BATISTA PEREIRA	UNIPAMPA
12	CLAUDIA ALVES DE SOUZA	INSTITUTO IES DE BRASÍLIA
13	EDUARDO PÉRICO	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES
14	ERNANI OTT	FACULDADE SÃO FRANCISCO DE ASSIS
15	GASTÃO OCTÁVIO FRANCO DA LUZ	UFPR
16	JAIR PUTZKE	UNISC
17	JARLAN BATISTA GONÇALVES	UNIVIRR
18	JOCELEI MARIA DE OLIVEIRA PINTO	UCS
19	LILIAM DOUSSOU ROMERO	FACULDADE SANTA FÉ/SÃO LUIZ/MA
20	MARCO AURÉLIO LOCATELI VERDADE	UNIVERSIDAD NIHON GAKKO
21	MARIA MARTHA DALPIAZ	UFRGS
22	MEIRE MOURA SOAVE RODRIGUES	SMEC/ NOVA MARILANDIA/MT
23	NICOLLE ALBORNOZ PESOA	SMAM /ALVORADA/RS
24	PEDRO CRISÓLOGO CARMONA CARRERAS	UNIVERSIDAD NACIONAL DE ASUNCIÓN - UNA ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE ELECTRICIDAD ANDE/ASUNCIÓN/PY
25	RICARDO PEDROSO OAIGEN	UNIPAMPA
26	ROSSANO ANDRÉ DAL-FARRA	ULBRA
27	TANIA BERNHARD	UNISC
28	TERESINHA SALETE TRAINOTTI	ULBRA

Comitê das normas

01	JOSIANE FONSECA DA CUNHA	FACULDADE SÃO FRANCISCO DE ASSIS
----	--------------------------	----------------------------------

APRESENTAÇÃO EDITORIAL

A **REVISTA GESTÃO, SUSTENTABILIDADE E NEGÓCIOS - RGSN** é um periódico semestral da Faculdade São Francisco de Assis, com contribuições de autores do Brasil e do Exterior. Publica trabalhos vinculados às áreas de conhecimento: Gestão, Sustentabilidade, Ambiente e Negócios, com enfoque multidisciplinar, na forma de artigos científicos.

A **RGSN** aceita para publicação artigos inéditos resultantes de estudos teóricos, pesquisas e relatos de experiências. Excepcionalmente poderão ser publicados artigos de autores brasileiros ou estrangeiros editados anteriormente em livros e periódicos que tenham circulação restrita no Brasil.

A publicação de artigos está condicionada a pareceres de membros do Comitê Científico ou de Colaboradores *Ad hoc*. A seleção de artigos para publicação toma como critérios básicos sua contribuição às áreas de conhecimento aceitas pela Revista e à linha editorial da Revista, a originalidade do tema ou do tratamento dado ao mesmo, assim como a consistência e o rigor da abordagem teórico-metodológica. Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos pareceristas ou pela Comissão Editorial, só serão incorporadas mediante concordância dos autores.

A RGSN busca colaborar no processo de disseminação da produção científica e tecnológica, mostrando a capacidade dos profissionais-pesquisadores e, também, dos alunos em processo de Iniciação à Educação Científica e Tecnológica em produzir, elaborar e difundir suas produções científicas relevantes para a transformação e melhoramentos em Ciências e Tecnologias na sociedade atual.

Com isso, a RGSN favorecerá a difusão da produção intelectual oriundas de trabalhos concluídos ou em processo investigativos provenientes de diferentes origens dentro do ensino superior.

A RGSN conta com o apoio da comunidade da Faculdade São Francisco de Assis/UNIFIN e das demais Instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul, do Brasil e do exterior. Agradecemos a confiança em nossa iniciativa e desejamos uma ótima leitura!

Faculdade São Francisco de Assis

SUMÁRIO

A vivência da práxis jurídica no curso de direito de uma IES no Estado de Mato Grosso - Fernanda Araújo Alencar Machado e Ana Flávia Uchoa.....	4
As percepções dos funcionários públicos que frequentam o Ensino Superior em Brasília - Valter Siqueira Freiras, João Alves Poty e Janaína Fiorenzano Araújo.....	16
Autoavaliação como garantia do desenvolvimento institucional no contexto da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, no período de 2005 a 2011 - Gicela Teresinha Nicoletti, Silvana Mara Lente e Vania de Oliveira Silva.....	36
Classificação dos stakeholders do Museu de Arte do Rio Grande do Sul - Lucas Hoerlle Torres.....	51
Diagnosticar o processo da formação continuada dos docentes focada nas competências e habilidades tecnológicas e pedagógicas - Eva dos Santos Silva Galvão.....	69
Ensino Médio em Roraima: aspectos históricos e educacionais - João de Carvalho e Altyvir Lopes Marques.....	92
Magistério indígena: fortalecimento da educação escolar dos povos indígenas de Roraima - Simone Rodrigues Batista Mendes.....	112
Percepções dos professores e técnicos diante indicadores relacionados à interdependência entre as atividades de gestão e sistema de informação na gestão educacional para a organização da vida escolar - Claudir Zmuda.....	128
Percepções e realidades dos moradores do Ribeirão do Ouro, município de Diamantino/MT e seu envolvimento com a Educação para o Desenvolvimento Sustentável - Adriane Fátima de Carvalho	148
Tipos de água, uso e importância: um estudo teórico sobre os caminhos para a conscientização e sensibilização - MarluCIA Fernandes da Silva.....	165



A VIVÊNCIA DA PRÁTICA JURÍDICA NO CURSO DE DIREITO DE UMA IES NO ESTADO DE MATO GROSSO

LA VIVENCIA DE LA PRÁCTICA JURÍDICA EN EL CURSO DE DERECHO DE UNA IES EN EL ESTADO DE MATO GROSSO

MACHADO, Fernanda Araújo Alencar¹

UCHOA, Ana Flávia²

Resumo: O presente trabalho aborda a temática da importância da prática para a formação profissional dos acadêmicos de Direito de modo que estejam preparados para ingressar no mercado de trabalho por meio de uma aprendizagem concisa acerca dos conhecimentos teóricos e práticos. Tem por finalidade demonstrar como esses conhecimentos vem sendo vivenciados no Curso de Direito de uma IES do Estado de Mato Grosso por meio de uma pesquisa qualitativa que se preocupa com a riqueza dos dados coletados e não com a sua quantificação. Foram utilizados os métodos hermenêutico e analítico-descritivo, pois houve a interpretação dos dados, assim como a análise dos mesmos e a sua consequente descrição. A técnica utilizada foi a análise de conteúdo, pois buscou-se analisar as respostas obtidas no questionário aplicado. Assim, foi possível concluir que os acadêmicos não estão alcançando o conhecimento teórico e prático necessário para o desempenho da

¹ Graduada em Direito, pela Universidade do Mato Grosso - UNEMAT. Especialização em Direito Penal e Processo Penal, pelo Instituto Cândido Mendes. Mestranda em Ciências da Educação UEP, Asunción/Paraguay. E-mail: anaflaviauchoa@gmail.com

² Graduada em Administração de Empresas com Ênfase em Gestão da Informação, pela Faculdade de Cuiabá - FAUC. Especialização em Gestão, Auditoria e Finanças, pelas Faculdades Integradas de Diamantino - FID, Diamantino/MT. Mestranda em Ciências da Educação UEP, Asunción/Paraguay. E-mail: fernandamachado.cba@hotmail.com

profissão jurista, necessitando de mudanças drásticas no cenário educacional deste Curso de Direito desta IES pesquisada.

Palavras-chave: Importância da Práxis. Formação profissional. Curso de Direito.

Resumen: El presente trabajo aborda la temática de la importancia de la praxis para la formación profesional de los académicos de Derecho de modo que estén preparados para ingresar en el mercado de trabajo a través de un aprendizaje conciso acerca de los conocimientos teóricos y prácticos. Con el fin de demostrar cómo estos conocimientos se están viviendo en el Curso de Derecho de una IES del Estado de Mato Grosso a través de una investigación cualitativa que se preocupa por la riqueza de los datos recolectados y no con su cuantificación. Se utilizaron los métodos hermenéutico y analítico-descriptivo, pues hubo la interpretación de los datos, así como el análisis de los mismos y su consiguiente descripción. La técnica utilizada fue el análisis de contenido, pues se buscó analizar las respuestas obtenidas en el cuestionario aplicado. Así, fue posible concluir que los académicos no están alcanzando el conocimiento teórico y práctico necesario para el desempeño de la profesión jurista, necesitando cambios drásticos en el escenario educativo de este Curso de Derecho de esta IES investigada.

Palabras clave: Importancia de la praxis. Formación profesional. Curso de Derecho.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por escopo apresentar como a práxis (teoria e prática) vem sendo vivenciada em uma Instituição de Ensino Superior do Estado de Mato Grosso.

Durante a graduação os acadêmicos se deparam com muitas disciplinas e conteúdos que visam agregar conhecimento teórico ao curso que optaram, entretanto, também necessitam de disciplinas que contribuam com o conhecimento prático.

As IES que ofertam o Curso de Direito necessitam propulsar aos acadêmicos um conhecimento sólido da prática jurídica para que estejam aptos a enfrentar os desafios da profissão, bem como o mercado de trabalho altamente competitivo.

Neste viés, será abordado acerca da relevância da junção do conhecimento teórico e prático para os acadêmicos do Curso de Direito conforme mencionado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito, assim como a importância da práxis para o desenvolvimento da carreira jurídica.

E desta forma passaremos a analisar como esta práxis vem sendo vivenciada no Curso de Direito da IES pesquisada de modo a verificar se os acadêmicos estão sendo formados com a devida preparação para atuar na profissão jurídica, pois é de

suma importância que as IES coloquem no mercado de trabalho profissionais competentes e que verdadeiramente façam a diferença na sociedade por meio desta atuação profissional.

2 DCN PARA O CURSO DE DIREITO E A EXIGÊNCIA DA PRÁXIS

A Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Direito.

Essa Resolução traçou normas norteadoras para todos os cursos de Direito do País, de modo a uniformizar o estudo deste curso nas mais variadas regiões, visando evitar que apenas os grandes centros ofertassem cursos de qualidade.

As DCN estipulam que cada IES deverá elaborar o seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC) onde estabelecerá as disciplinas, matriz curricular, carga horária, ementa, perfil do egresso, bem como as competências e habilidades a serem desenvolvidas durante a graduação de acordo com as normas gerais e também com as particularidades e anseios de cada região.

Entretanto, as DCN do Direito estabelecem que todos os cursos devem ofertar “modos de integração entre teoria e prática”, ou seja, trata-se de um requisito a ser observado por todas as IES do Brasil, de modo que possibilitem aos acadêmicos um vasto conhecimento teórico, mas que, sobretudo, aprendam a utilizá-lo na prática jurídica, pois de nada adianta saber a teoria se não souber aplicá-la.

Desta feita, as DCN estipulam que as IES devem estabelecer a disciplina de estágio supervisionado porque por meio dele será possível agregar o conhecimento prático da área jurídica.

3 A IMPORTÂNCIA DA PRÁXIS PARA O DESEMPENHO DA PROFISSÃO JURÍDICA

O Curso de Direito é um dos cursos mais procurados, conforme pesquisa realizada pela Revista Exame.com, daí a importância de se preocupar efetivamente com a qualidade de ensino ofertado aos acadêmicos deste Curso, sobretudo, no cenário atual em que estamos vivenciando em nosso País, onde o Direito está sendo responsável pela transformação política, social e moral.

Este curso ainda sofre grande influência da pedagogia liberal-tradicional, ou seja, aquela em que estabelece ser o professor o único detentor da razão e do conhecimento, conforme Maciel (2017, n. p.):

Nas duas últimas décadas, estudos diversos levantaram problemas no ensino atual do direito. Pesquisas recentes (VIEIRA, 2010; BASTOS, 1998; MARCHESE, 2006) identificaram, como situação problemática, a falta de (in)formação pedagógica e a reprodução de didáticas descompassadas com o momento vivido. Isso porque o ensino jurídico brasileiro ainda tem influências claras da pedagogia liberal-tradicional, em que o professor é a única referência de saber e os alunos não participam ativamente da própria aprendizagem [...]

Neste ínterim, os conteúdos teóricos são apenas transmitidos pelos docentes e os acadêmicos exercem apenas o papel de reprodutores, sendo que muitas vezes sequer são instigados a raciocinar e questionar, afinal o que supostamente importa é o domínio dos conteúdos teóricos.

Sem dúvidas é fundamental que os acadêmicos adquiram conhecimento teórico, pois sem ele também não tem como se tornar um profissional qualificado.

A grande crítica que está sendo feita não é com relação ao domínio dos conteúdos jurídicos, mas sim quando o acadêmico só adquiriu o conhecimento teórico e não sabe colocar em prática tudo o que aprendeu, bem como quando não consegue compreender o Direito como uma ciência social, que deve atender os anseios da população. É o que ressalta Correia (2017, n. p.):

O ensino jurídico não pode ser excessivamente positivista, como outrora, porém o embasamento teórico deve acontecer para uma prática efetiva. A visão codificada e arraigada dos cursos jurídicos em sua formação inicial deve estar em extinção, pois, devido à crescente complexidade da sociedade contemporânea se tornou impossíveis mecanismos jurídicos de controle e direção baseados na dicotomia entre o legal e o ilegal e o privado e o público. A ciência do Direito atual é uma ciência social, que pretende trabalhar com novos modelos de dialética voltada para a sociedade e seus problemas.

Conforme salientado anteriormente, o acadêmico precisa ter domínio dos conteúdos jurídicos como também das tecnologias que sustentarão a prática profissional. Mas isso não é suficiente, é necessário que este acadêmico seja formado com o intuito de promover a paz social no desempenho de suas atividades.

Justamente por isso, ao realizar a disciplina de estágio supervisionado este acadêmico precisa se deparar com a realidade da sociedade, com os conflitos, com

os anseios, com as limitações, pois somente vivenciando estas situações poderá aprender a lidar com estas problemáticas e auxiliar as pessoas a resolverem seus impasses, conforme menciona Canezin (2017, n. p.):

A prática jurídica que utiliza casos reais proporciona ao aluno a oportunidade de aprender qual o melhor caminho a ser seguido para a efetiva solução do problema do cliente. A formação de profissionais conscientes do seu papel de pacificador social somente pode acontecer com a vivência na prática dos problemas e dilemas que irá enfrentar no cotidiano de seu futuro escritório, ou quiçá de seu gabinete.

Assim, é de suma importância que este acadêmico seja formado integralmente e não fracionado no sentido de apenas conhecer a teoria, pelo contrário, precisamos formar um profissional competente em todos os sentidos, tanto no que tange aos conhecimentos jurídicos como saber aplicá-los na prática com responsabilidade, ética e lealdade.

Os acadêmicos, sem sombra de dúvidas, precisam aprender os conteúdos teóricos, pois serão eles que embasarão suas alegações, porém, é de suma importância que saibam implementá-los ao escrever uma petição, ao realizar um atendimento ao cliente, ao participarem de uma audiência, ao fazerem uma sustentação oral e até mesmo adquirir o conhecimento do tipo de ação a ser ajuizada e em que local, pois, devem saber o órgão competente.

Ou seja, durante a graduação os acadêmicos precisam participar de audiências, júris, atender clientes, peticionar, visitar os órgãos do Judiciário, conhecer a realidade de um presídio, enfim, porque somente com essa vivência prática da área jurídica é que sairão devidamente preparados para enfrentar o mercado de trabalho e os desafios da profissão.

Neste sentido, a práxis constitui requisito fundamental para que sejam formados profissionais realmente conhecedores do Direito e dispostos a exercerem a profissão com responsabilidade e competência. O grande aliado desta preparação com certeza é a realização de um bom estágio supervisionado, que realmente possibilite aos acadêmicos essa experiência prática.

De qualquer forma, também seria interessante que desde o início da graduação os acadêmicos já fossem incentivados a conhecer a realidade jurídica, mediante realização de audiências e júris simulados, debates jurídicos, elaboração

de petições em sala de aula, dentre outras atividades, até porque os estágios costumam ser nos últimos semestres do curso.

A incorporação destas atividades em sala de aula desde o começo possibilitaria um conhecimento prático coeso e inclusive os acadêmicos iriam aproveitar com muito mais afinco o estágio, pois, assim, os acadêmicos já teriam noção do que é a prática jurídica e possivelmente agregariam muito mais conhecimento durante o estágio.

Além disso, é fundamental que os docentes repensem o modelo de aula adotado, de modo que passem a instigar os acadêmicos a realmente buscar um conhecimento sólido e não apenas superficial, de modo que assimilem a teoria, bem como a prática. É o que ressalta Oliveira (2017, n. p.):

Assim, pelas teorias mais recentes que tentam explicar o fenômeno jurídico, se percebe que a teoria e a prática são elementos importantes na aprendizagem que devem ser utilizadas dialeticamente no processo ensino-aprendizagem. Como fazer? Repensando o modelo de aula, tornando o discente partícipe e não apenas expectador do discurso docente. Instigando o discente diante da realidade, inferir da lógica das teorias existentes, fustigando-o a investigar, produzindo um espírito de pesquisa necessário aos desafios atuais da escola superior.

Desta forma, se realmente quisermos formar profissionais aptos para exercer a profissão é preciso realmente incentivar a junção dos conhecimentos teóricos (saber) à realidade prática (saber fazer), pois um complementa o outro.

4 METODOLOGIA

O tipo de pesquisa utilizada foi a qualitativa, pois “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.” (LAKATOS; MARCONI, 2011, p. 269).

Optou-se pela pesquisa qualitativa uma vez que a mesma se preocupa com a interpretação e a análise aprofundada dos elementos que não podem ser quantificados, mas que possuem extrema relevância para o estudo de muitos assuntos, como o tema por hora pesquisado que merece destaque a interpretação das respostas e não apenas a sua quantificação numérica.

Os métodos utilizados foram o hermenêutico e o analítico-descritivo. O primeiro foi escolhido porque busca extrair a riqueza e as minúcias das respostas proferidas pelos entrevistados, compreendendo as mesmas através de uma interpretação aguçada. Já o segundo foi utilizado para analisar todas as respostas e descrevê-las conforme a relevância para o presente estudo.

A técnica utilizada foi a análise de conteúdo posto que a mesma objetiva analisar todas as respostas ou documentos pesquisados de modo a compreender suas codificações para que haja um entendimento apropriado e coeso daquilo que está sendo investigado.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Realizou-se a pesquisa no Curso de Direito de uma Universidade do Estado de Mato Grosso. Para tanto, foram entrevistados 85 acadêmicos do primeiro ao nono semestre no total.

Os acadêmicos foram indagados acerca da vivência do indicador “práxis” no curso, para saber se eles estão participando de audiências e júris simulados, elaboração de peças jurídicas, realização de teatros, visitação aos órgãos, dentre outras atividades que corroboram com a aprendizagem teórica e prática.

Para facilitar a análise dos dados, os mesmos serão apresentados em uma tabela que apresentará as respostas de todos os acadêmicos divididos por semestres, assim como algumas frases proferidas por eles foram selecionadas para elucidar a análise realizada.

Quadro 1 - Resposta dos Acadêmicos

ACADÊMICOS	SIM	NÃO	RAZOÁVEL	NÃO SABE/NÃO RESPONDEU
1º SEMESTRE	0	10	0	1
2º SEMESTRE	1	6	0	0
3º SEMESTRE	0	9	0	0
4º SEMESTRE	0	8	1	0
5º SEMESTRE	1	11	0	0
6º SEMESTRE	1	8	0	1
7º SEMESTRE	1	6	0	0
8º SEMESTRE	0	11	0	0
9º SEMESTRE	0	8	1	0
TOTAL	4	77	2	2

Fonte: Elaborado pelas autoras (2017).

O que se constata da análise da tabela é que quase que em unanimidade os acadêmicos demonstram insatisfação com a aplicação dos conhecimentos teóricos somados com a prática, pois, segundo eles, não possuem qualquer vivência prática dos conteúdos ministrados: “Não, eu como acadêmica nunca tive a oportunidade de participar de nenhuma dessas realizações, como audiências simuladas, júris simulados, realizações de teatros, visitação de órgãos, dentre outros”.

É preocupante verificar que não apenas os acadêmicos dos semestres iniciantes que demonstram esta ineficiência, mas, também, os acadêmicos dos últimos semestres que já possuem a disciplina de estágio supervisionado e que obrigatoriamente deveriam ter agregado ao currículo essa aprendizagem prática: “Olha já estou no 8º semestre, nunca tive contato algum, nem mesmo na Prática Jurídica. Nesse ponto falta muito interesse dos docentes e apoio pela própria instituição”.

O que se percebe é que durante o curso não são desenvolvidas atividades que propiciem a vivência prática, nem ao mesmo de forma simulada, pois, por exemplo, o docente que ministra a disciplina de Direito Civil e/ou Processual Civil poderia muito bem levar uma petição para a sala de aula e instigar os acadêmicos a produzirem uma peça, ou mostrar o rito de um processo, para que eles não ficassem apenas imaginando como funciona, pelo contrário, que tivessem a oportunidade de visualizar realmente o que acontece em uma ação judicial.

Da mesma forma, o docente de Direito Penal e/ou Processual Penal poderia instigá-los a realizar um júri simulado, ou um interrogatório na delegacia de polícia, enfim, são inúmeras atividades que fazem parte do cotidiano jurídico que muitas vezes ficam apenas no campo teórico e que deixam de ser apreciados na prática.

Além disso, como o Novo Código de Processo Civil estimula a conciliação e a mediação, os acadêmicos precisam aprender a mediar os conflitos, pois nem sempre o ajuizamento de uma ação é o mais benéfico, talvez um acordo seja muito mais interessante para as partes, pois elas podem decidir da maneira como entenderem apropriada.

Denota-se uma grande fragilidade no ensino jurídico desta instituição, pois a mesma está se preocupando apenas com os conteúdos teóricos e deixando a desejar no campo prático, tanto é que nem o estágio supervisionado, que em regra seria a disciplina oficial que ofertasse a prática está sendo bem desenvolvido, conforme já ressaltado anteriormente.

O grande problema encontrado nesta IES e talvez até mesmo nas demais instituições está em se preocupar exclusivamente com a qualidade do ensino jurídico teórico e deixar de fomentar a prática, porque não se pode colocar no mercado de trabalho profissionais que apenas conheçam o assunto, mas que não saibam implementá-los, é o que ressalta Oliveira (2017, n. p.):

Um dos pontos sempre objeto da crítica dos discentes e também entre os docentes é a questão de se dar mais atenção à teoria em detrimento da prática, ou o inverso, valorização das questões práticas em lugar da teoria. O modelo científico positivista parte da ideia de que se deve conhecer primeiro a teoria para depois chegar à prática, tanto isso é verdade que os currículos partem do geral para o específico, das disciplinas básicas ou teóricas para as disciplinas profissionais ou práticas, concluindo com os estágios.

Percebe-se também que os acadêmicos se sentem incomodados com a forma que este conhecimento vem sendo implementado, tanto é que um (a) deles (as) respondeu o seguinte: “Não. Na minha turma até hoje não ocorreu nada do que foi mencionado. Acredito que precisamos ter aulas mais práticas”.

Outro (a) também ressaltou que o estágio supervisionado inicia apenas no sétimo semestre, e que muitos deles estudam mais da metade do curso sem nunca ter se deparado com um processo: “Não, o estágio na universidade começa apenas no 7º semestre e muitos alunos chegam nesse ponto sem conhecer um processo.”

E para corroborar um(a) acadêmico(a) alega que o conhecimento ofertado pela IES é tão somente o teórico e que pouquíssimo aprendem da prática: “Não, o estudo fica sempre voltado para a teoria, muito pouco para a prática.”

Ou seja, os acadêmicos sentem essa necessidade da junção do conhecimento teórico ao prático porque visualizam que ao chegar ao final do curso pouco sabem aplicar e que ao serem inseridos no mercado de trabalho provavelmente sofrerão com a ausência da vivência prática, sobretudo quando tiverem que concorrer com profissionais com vasta experiência, o que provavelmente os deixarão num patamar inferior.

Menezes e Menezes (2017, n. p.) ressaltam a importância da prática para o futuro operador do Direito:

A prática não é uma mera reprodução de conteúdo é, sim, a associação dele com a técnica de repetição. Por isso que também não será produtivo o aprendizado somente pela prática, pois aí seria transformar o aluno em autômato. O acadêmico, diante de um caso real, deverá ter a oportunidade de absorver o problema jurídico, refletir sobre que tipo de direito foi violado e definir os mecanismos legais aplicáveis ao caso para solucioná-lo. Portanto, é muito mais do que o automatismo de uma ação repetitiva.

Percebe-se que somente o domínio da teoria é insuficiente para o exercício da profissão jurista, posto que os mecanismos jurídicos devem ser apresentados aos acadêmicos durante a graduação, para que desde o início do curso comecem a compreender o desenvolvimento do Direito e possam se tornar profissionais renomados.

É justamente por isso que a IES pesquisada deve repensar seu modo de ensino porque a insatisfação gritante dos acadêmicos demonstra o total despreparo dos mesmos para o ingresso no mercado de trabalho. É assustador constatar que dos 85 acadêmicos participantes da pesquisa, apenas 4 acreditam que a prática está sendo bem exercida durante o curso e isso certamente influenciará na credibilidade da instituição que estará formando profissionais totalmente desorientados para a atuação jurídica e que muito provavelmente imputarão a responsabilidade pela fragilidade deste conhecimento na IES que se formou.

Demo (2013, p. 49) ressalta que “Observando os estudantes, seria sempre importante cuidar que se formem com qualidade indubitável para enfrentar a vida e o mercado”. Assim, é preciso que as IES tenham bom senso de mesclar esses conhecimentos e não deixar que a prática seja introduzida tão somente nas disciplinas de estágio supervisionado, até mesmo porque este estágio muitas vezes sequer corresponde com os anseios dos acadêmicos, sendo assim, é necessário formar profissionais que estejam aptos a exercer a profissão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Curso de Direito é um dos cursos mais procurados e que possui uma relevância muito grande para o desenvolvimento de toda a sociedade, visto ser o instrumento propulsor aos cidadãos da tão almejada justiça.

Desta forma, a preocupação com a qualidade do ensino ofertado pelas IES é extremamente importante para garantirmos o bom êxito do deslinde jurídico.

Ocorre que esta preocupação, pelo menos na IES pesquisada, está muito mais adstrita ao conhecimento teórico do que ao conhecimento prático, visto que no que diz respeito à vivência prática ainda resta avançar, pois o que se observou com a análise dos dados coletados é que infelizmente os acadêmicos estão sendo formados sem qualquer noção da prática jurídica, isso porque durante a realização das disciplinas os docentes ficam atrelados apenas à teoria e não incorporam à realidade.

E a situação chega a ser ainda mais grave no que diz respeito ao estágio supervisionado, que seria a disciplina que em regra deveria propiciar o conhecimento prático, mas que, entretanto, não está conseguindo cumprir o seu papel, pois os acadêmicos são obrigados a participarem do estágio, porém ficam sentados horas e horas sem atender clientes, sem peticionar, sem visitar os órgãos, sem manusear os sistemas do Poder Judiciário, enfim, sem realmente experimentar o que vem a ser o cotidiano forense.

Posto isto, urge repensar imediatamente num novo sistema de ensino que possibilite a junção do conhecimento teórico que obviamente é importantíssimo para o desempenho da profissão e do conhecimento prático que é fundamental para o ingresso no mercado de trabalho, visto que além de conhecer o assunto, devem saber implementá-lo da forma correta.

Justamente por isso a adoção de atividades, tais como audiências e júris simulados, elaboração de peças processuais, realização de teatros, visitação aos órgãos, desde o início do curso contribuirá de maneira crucial para a formação de um profissional competente e apto para ingressar no mercado de trabalho e isto influenciará sobremaneira na qualidade dos profissionais que estarão dispostos a exercer a advocacia, magistratura, promotoria, defensoria pública, cartório, polícias, dentre várias outras atividades, garantindo assim que o Direito seja efetivamente o grande responsável pela garantia e defesa da população tão sedenta de justiça.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 13.105, de 16 de março de 2015. Código de Processo Civil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 16 mar. 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004**. Brasília: Ministério da Educação do Brasil, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior, 2004.

CANEZIN, Claudete Carvalho. **A importância da prática jurídica**. Disponível em <<http://www.cartaforense.com.br/conteudo/colunas/a-importancia-da-pratica-juridica/835>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

CORREIA, Eveline de Castro. **Núcleo de prática jurídica**: um diálogo entre a teoria e prática nos cursos de Direito. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=63923f49e5241343>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

DEMO, Pedro. **Outro professor**: alunos podem aprender bem com professores que aprendem bem. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.

EXAME. **10 números que mostram como está o Ensino Superior no Brasil**. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/10-numeros-que-mostram-como-esta-o-ensino-superior-no-brasil/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MACIEL, Richard Crisóstomo Borges. **Influência do positivismo no ensino jurídico do Brasil e a proposta pedagógica de Luis Alberto Warat**. Disponível em: <<http://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/49.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

MENEZES, Glauco Cidrack do Vale; MENEZES, Mirla Mara Bastos Manguiera de. **A prática jurídica e os núcleos de prática dos cursos de Direito**: uma visão menos dicotômica das atividades de estágio. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/24083/a-pratica-juridica-e-os-nucleos-de-pratica-dos-cursos-de-direito/1>>. Acesso em: 26 jul. 2017.

OLIVEIRA, José Anselmo de. **Construindo o conhecimento jurídico**. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=3362>. Acesso em: 26 jul. 2017.



AS PERCEPÇÕES DOS FUNCIONÁRIOS PÚBLICOS QUE FREQUENTAM O ENSINO SUPERIOR EM BRASÍLIA

LAS PERCEPCIONES DE LOS FUNCIONARIOS PÚBLICOS QUE FRECUEN LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN BRASILIA

FREITAS, Valter Siqueira ¹

POTY, João Alves ²

ARAÚJO, Janaína Fiorenzano ³

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar as percepções dos funcionários públicos federais que frequentam o Ensino Superior em Brasília, junto do significado das políticas de financiamento da Educação Superior a esse público e o efetivo benefício social para a comunidade em geral. A pesquisa é de abordagem qualitativa com o uso de técnicas analítica-descritivas. Por fim, cada iniciativa de política pública visa a estabilidade e equilíbrio social, por meio do incentivo à atualização de conhecimentos e saberes dos trabalhadores tanto os já inseridos no mercado de trabalho como os que ainda não estão inseridos e virão a ser inseridos em habilidades e competências profissionais específicas.

Palavras-chave: Política pública. Percepção. Funcionários públicos.

¹ Mestre e Doutor em Ciência da Educação pela Universidad Evangélica del Paraguay - UEP. Email: valterfreit@gmail.com

² Mestre em Ciência da Educação pela Universidad Evangélica del Paraguay - UEP. Email: joapoty@hotmail.com

³ Doutoranda em Ciência da Educação pela Universidade Evangélica do Paraguai - UEP. Email: jninay@hotmail.com

Resumen: El presente artículo tiene por objetivo presentar las percepciones de los funcionarios públicos federales que frecuentan la Enseñanza Superior en Brasília, junto al significado de las políticas de financiamiento de la Educación Superior a ese público y el efectivo beneficio social para la comunidad en general. La investigación es de abordaje cualitativo con el uso de técnicas analíticas-descriptivas. Por último, cada iniciativa de política pública apunta a la estabilidad y el equilibrio social, a través del incentivo a la actualización de conocimientos y saberes de los trabajadores tanto los ya insertados en el mercado de trabajo como los que aún no están insertados y se van a insertar en habilidades y competencias profesionales específicas.

Palabras clave: Política pública. Percepción. Funcionarios públicos.

1 INTRODUÇÃO

A reflexão sobre o processo formativo profissional em instituições públicas é necessária para que se possa continuar a compreender o retorno social do investimento em políticas de financiamento da Educação Superior aos funcionários públicos federais. O recorte da pesquisa está delimitada em algumas instituições da administração federal em Brasília-DF. Diante do significativo número de servidores públicos federais beneficiados pela política pública de formação superior.

Este trabalho foi construído como um modo de analisar a necessidade de revisar as atuais modalidades existentes nas políticas públicas de incentivo ao servidor público federal em participar de cursos superiores no sentido de analisar a efetivação social dos conhecimentos construídos.

2 MARCO TEÓRICO

As tentativas de estruturação e linhas do processo educacional brasileiro surgiu com pensadores ou estudiosos que aplicaram técnicas que atendiam ao desenvolvimento do pensamento científico do País. Dentre esses pensadores, podem ser citados:

Freire (1997), cujo pensamento e ações fundamentavam-se na crença de que o educando assimilaria o objeto de estudo faria uso de uma prática dialética com a realidade, em contraposição por ele denominada educação bancária, tecnicista e alienante.

Ainda segundo Freire, o educando criaria sua própria educação, fazendo ele próprio o caminho e não seguindo um previamente construído. Libertando-se de chavões alienantes, o educando seguiria e criaria o rumo do seu aprendizado.

Não basta só ficar no campo da teoria, importante se faz que esses pensamentos possam ter como introspecção a consciência da importância de aplicar os conhecimentos em prol da essência do objeto de formação.

Outro pensador brasileiro, Gadotti (2007), cuja linha de pensamento está moldada nos ideais de Freire, mas que procura na sua obra “Educar para outro mundo possível”, apresenta uma análise de como as várias edições do Fórum Social Mundial teriam contribuído para um suposto engrandecimento da sociedade, fazendo críticas políticas e sociais resultantes das edições dos respectivos fóruns.

O fato é que o Fórum Social Mundial tem sua significância do objeto da pesquisa, quando uma sociedade só poderá ser considerada grande quando tem em seus objetivos principais a relação de importância entre os seus indivíduos e suas responsabilidades sociais.

Saviani (2007) é um estudioso que participou ativamente, no final da década de 70, como sócio fundador de diversos organismos a partir do seu trabalho desenvolvido na UNICAMP, como o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) que passa a editar a Revista Educação e Sociedade e que promove, em 1978, o I Seminário sobre Educação Brasileira.

A partir desse Seminário é organizada a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) que realiza, também em 1978, sua primeira Reunião Anual. Em 1979, funda-se a ANDE (Associação Nacional de Educação) que, a partir do ano seguinte, começa a editar a revista do mesmo nome. Foi um dos articuladores do Centro de Estudos da Cultura Contemporânea (CEDEC), entidade também recém-criada, com o processo de organização do campo educacional.

A importância desse trabalho demonstra a preocupação em entender como foi processado o estudo junto à sociedade beneficiária, cujo foco principal é a aplicabilidade dos incentivos do Governo e a contrapartida dos financiados para com a sociedade, onde está inserido.

Aos administradores e fundamentalmente aos supervisores cabe a obrigação de garantir o espaço para a comunicação dialógica problematizadora na educação brasileira contemporânea. Só assim haverá possibilidade da produção de um ensino de qualidade para as grandes camadas da população, que se concretiza pela difusão do saber, que supõe a solidariedade e encaminha a igualdade entre as pessoas; por isso, a ação do professor em sala de aula passa a ser parte integrante de um projeto educacional resultante da vontade coletiva e que deve ser organizado, apoiado, administrado, controlado e supervisionado. (MACHADO, 2000, p.56).

Demo (2002) argumenta que, apesar do conhecimento ser monitorado mais pelo poder que pelo bem comum, é o fator central de mudanças na espécie humana. Transcorre sobre o conhecimento sob o ponto de vista político do poder. Afirma que o poder faz parte da arqueologia do conhecimento. As duas principais áreas de atuação, segundo o autor, são a Epistemologia e a Política Social, incluindo nessa última: Educação e Cidadania; Emancipação e Redistribuição; Exclusão social e Sociedade capitalista.

Com base nessa formação, surge o ponto de vista do autor a respeito do poder e da emancipação lançados sobre o tema da evolução histórica do conhecimento. O ponto de vista do conhecimento é o mais privilegiado para entendermos a dinâmica não linear da sociedade humana.

Daí resulta a importância do conhecimento construído pelos estudos de graduação e/ou pós-graduação como alavancas que impulsionam mais qualidade de vida à população em geral. É compromisso do poder público e de seus funcionários contribuírem para a inovação e intervenção alternativa em diversos fatores, mas o mais estratégico parece ser o conhecimento. As sociedades que melhor o manejam, mais evoluíram ou pelo menos mais se civilizaram, no sentido raso da proliferação das tecnologias. “A vantagem comparativa mais decisiva entre os povos é, certamente, a capacidade sempre renovada de conhecimento inovador.” (DEMO, 2002, p. 127).

Outra autora não menos importante é Freitag (1989) afirma que para estudar a problemática das políticas no Brasil, devem-se observar as seguintes situações:

A política social brasileira precisa – como qualquer política social – ser compreendida não em termos assistencialistas, mas sim em termos econômicos e políticos, como um instrumento usado pelo Estado para manter as bases de funcionamento do sistema de acumulação. (FREITAG, 1989, p. 56).

A pesquisa busca entender o significado das políticas de financiamento da Educação Superior aos funcionários públicos federais, basicamente em Brasília-DF, diante do significativo número de servidores públicos beneficiados e o efetivo benefício social para a comunidade em geral.

Com isso investigado, abre-se a possibilidade de rever as atuais modalidades existentes nas políticas públicas no sentido da efetivação social dos conhecimentos construídos. Mesmo que o universo pesquisado tenha sido com um número reduzido de servidores uma vez que o foi escolhido apenas alguns órgãos públicos para a realização da mesma.

Essas problemáticas apresentadas caracterizam que a responsabilidade da política deve estar aliada as bases do sistema político e financeiro. Também é importante frisar que as constantes iniciativas formuladas para apresentar todas as particularidades sobre a aplicação dos conhecimentos no retorno social, deve haver uma mudança de postura e conscientização do estudante sobre sua responsabilidade para com a sociedade e com o País.

3 MARCO METODOLÓGICO

A pesquisa realizada foi embasada nos princípios da abordagem qualitativa, analisando e discutindo sobre os dados coletados nos diferentes instrumentos aplicados.

A expressão “pesquisa qualitativa”, segundo Maanem (1979) apud Neves (1996) assume diferentes significados no campo das Ciências Sociais. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que a descrevem e a decodificamos componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar os sentidos dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação.

A abordagem qualitativa como opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada de entender a natureza de um fenômeno social.

No que diz respeito à análise qualitativa, devemos considerar que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em

números. A ênfase é dada ao processo e não ao produto e a análise se dá de forma indutiva.

Dentro ainda com do enfoque qualitativo, utiliza-se o método de entrevista em profundidade. Roesch (2009, p. 159), coloca que “a entrevista em profundidade é a técnica fundamental da pesquisa qualitativa.” Ela ainda cita que seu objetivo primário é entender o significado que os entrevistados atribuem às questões e situações em contextos que não foram estruturados anteriormente.

Ainda segundo Roesch (2009, p. 154): “A pesquisa qualitativa é apropriada para a avaliação formativa, quando se trata de melhorar a efetividade de um programa ou plano, ou mesmo quando é o caso de proposição de planos.”

Para tanto, foi empregada a realização de 05 (cinco) Instrumentos de Coletas de Dados, que diagnosticou e proporcionou ao pesquisador chegar a conclusões sobre a aplicação dos mesmos e verificar os resultados alcançados, de acordo com o universo estudado, que serviu de base para fazer inferência sobre o contexto em geral no ambiente estudado, diante da amostra estudada.

3.1 Métodos Utilizados

O conceito de método vem do grego *methodos*, caminho ou via, refere-se ao meio usado para alcançar um fim. Os métodos científicos referem-se, portanto, ao conjunto dos passos/trâmites necessários para a obtenção de conhecimentos válidos (científicos) por meio de instrumentos confiáveis.

Os métodos científicos baseiam-se na reprodutibilidade, como capacidade de repetir uma determinada experiência em qualquer lugar e por qualquer pessoa e na falseabilidade/refutabilidade onde todas as propostas científicas são susceptíveis de serem falseadas ou refutadas. (ROESCH, 1999).

Os métodos utilizados no desenvolvimento da pesquisa foram: o analítico, descritivo.

A seguir, caracteriza-se cada método e como foram utilizados na pesquisa realizada:

a) Método Analítico: com fundamentação de Lakatos e Marconi, é o método onde existe o hábito de usar a análise, ou seja, separando um todo intelectual ou substancial em suas partes elementares ou princípios básicos. Enquanto, o método

de análise é característico da filosofia analítica contemporânea, o seu estado continua a ser uma fonte de grande controvérsia mesmo entre os filósofos analíticos.

Além disso, o método analítico depende de algum tipo de estrutura de definição de conceitos, de modo que podem dar condições necessárias e suficientes para a aplicação do conceito.

O método de análise provém, principalmente, das críticas dos psicólogos da intuição. Uma parte fundamental do método analítico envolve a análise de conceitos através de testes de "intuição". Os filósofos tendem a motivar várias análises conceituais apelando para suas intuições sobre experiências de pensamento.

Este método foi usado no desenvolvimento da pesquisa para caracterizar a análise dos instrumentos de coletas de dados, aplicados durante sua realização.

Utilizado após a aplicação dos Instrumentos de Coletas de Dados, onde se procurou separar os aspectos importantes em cada instrumento, fazendo separação do que era e o que não era útil para a realização da pesquisa.

b) Método Descritivo: caracterizam-se frequentemente como estudos que procuram determinar *status*, opiniões ou projeções futuras nas respostas obtidas. A sua valorização está baseada na premissa que os problemas podem ser resolvidos e as práticas podem ser melhoradas através de descrição e análise de observações objetivas e diretas. As técnicas utilizadas para a obtenção de informações são bastante diversas, destacando-se os questionários, as entrevistas e as observações.

A utilização desse método na pesquisa serviu para perceber como ocorrem os fatos que justificaram a problemática proposta, além do que foi utilizado para separar os questionamentos entre cada Instrumento de Coleta de Dados aplicado.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

A análise a seguir apresenta o detalhamento dos dados coletados, aliado a triangulação que mostra a interpretação dos mesmos pelos pesquisadores e consequente discussão com os autores que sustentam o Marco Teórico.

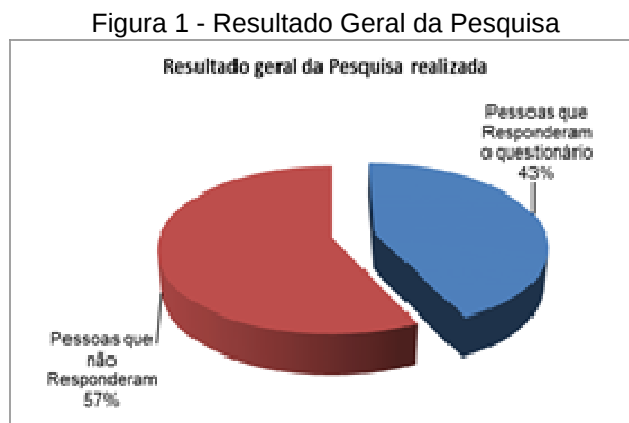
Os dados coletados com a aplicação do ICD 01/11 foram analisados e são apresentados sob a forma de gráficos que relatam as respostas dos participantes da pesquisa.

a) Instrumento de Coleta de Dados 01/11: Questionário Híbrido

Questionário com perguntas abertas e fechadas, com a finalidade de

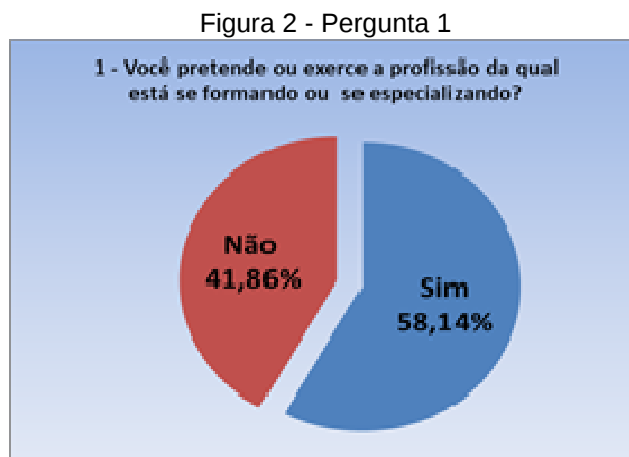
identificar as respectivas percepções quanto ao desenvolvimento da pesquisa junto aos estudantes de ensino superior no Distrito Federal.

Em um primeiro momento foram distribuídos 100 questionários aos estudantes de cursos superiores de graduação e pós-graduação em instituições de ensino superior no Distrito Federal, nas seguintes IES: União Pioneira de Integração Social - UPIS; Instituto IES de Brasília; IESPLAN – Instituto de Ensino Superior Planalto; e Grupo de Professores do Centro de Ensino Médio 10 de Ceilândia/DF. Mas, somente 43 estudantes responderam ao ICD aplicado, conforme demonstrado na Figura 1.



Fonte: Autores da pesquisa

Existe uma grande falta de comprometimento ou de entendimento da importância de apresentar dados que correspondam à perspectiva de busca de conhecimento sobre algo estudado.



Fonte: Autores da pesquisa

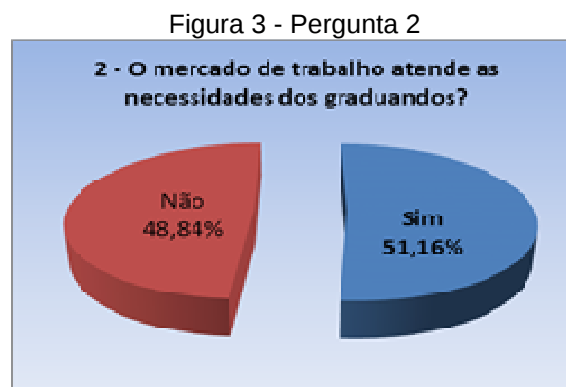
As respostas à questão 1 evidenciam que 58,14% exercem ou pretendem exercer as atividades de sua área de formação. Conforme Carvalho (2002), a batalha para garantir um bom lugar no mercado de trabalho começa cada vez mais cedo. Após a fase de ensino fundamental e médio que é a fase de aprendizado, o primeiro desafio é o vestibular, quando jovens de aproximadamente 17 anos se deparam com a difícil decisão de escolher a carreira a seguir.

Depois de escolhida, o egresso passa a conviver com um novo modelo de ensino e muitas vezes, longe da família e amigos. Mas nem sempre chegar ao fim de quatro ou cinco anos de faculdade é sinônimo de tranquilidade, estabilidade e emprego certo.

A partir deste momento, o recém-formado encontra-se em meio a enormes desafios, responsabilidades e riscos, onde terá a seu favor, todo o conhecimento adquirido desde a sua infância. Eles não são mais estudantes, já são profissionais, mas ainda não têm aquela palavra... no *curriculum*: experiência.

De acordo com Vasconcelos apud Carvalho (2002), uma das alternativas para o universitário seria o estágio realizado no período da faculdade, onde aluno passa a conviver com algumas situações adversas do mercado de trabalho, apesar de que o estágio nem sempre dá a real dimensão do dia a dia de um ambiente de trabalho e das funções que realmente serão realizadas.

A figura 2 representa o resultado do questionamento formulado com a pretensão do aluno em exercer a profissão da qual está formando ou se especializando. Do total de respondentes, 18 alunos não pretendem exercer a profissão por já estarem realizados com a primeira graduação, ou por *hobbie* ou por já trabalharem em outra área. A maioria dos estudantes se preocupa apenas em poder receber ascensão funcional no emprego em que atuam, tendo em vista que esse é o maior propósito de muitos, quando resolvem fazer um curso superior ou realizar uma pós-graduação.



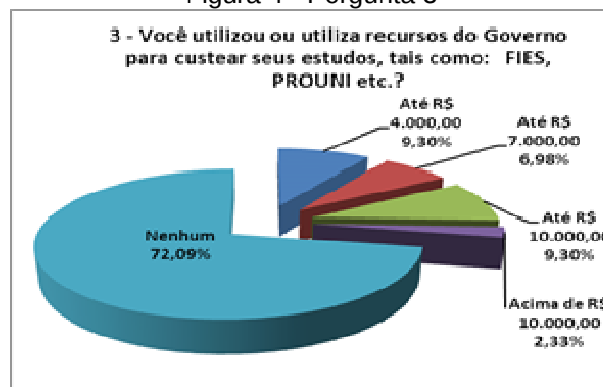
Fonte: Autores da pesquisa

A figura 3 representa as respostas dos questionados quanto ao mercado de trabalho, se atende ou não as necessidades dos graduandos. Das 43 respostas recebidas, 21 pessoas consideram que o mercado não atende as necessidades dos indivíduos que concluem seus cursos, tendo em vista que, na maioria, a teoria e a prática estão desarticuladas.

Segundo Pastore (1998), o futuro exigirá profissionais competentes, multifuncionais, alertas e curiosos, os quais precisarão ter passado por uma educação que lhes tenha equipado com lógica de raciocínio; compreensão dos processos; capacidade de transferir conhecimentos; prontidão para antecipar e resolver problemas; conhecimento de línguas; habilidade para tratar pessoas e trabalhar em equipe; ou seja, um tipo de educação que dá às pessoas as condições de apreenderem continuamente.

Conforme Hauptamn (2011)⁴, “os empréstimos estudantis se tornaram um recurso disponível em muitos países por todo o mundo. Entretanto, poucos programas de crédito funcionam bem ou se mostram eficazes no cumprimento das próprias metas, e muitos apresentam também uma proporção inaceitavelmente alta de inadimplência. Uma forma de melhorar a eficácia do crédito estudantil é restringir seu uso às taxas de ensino e a outras despesas, bem como limitar ou eliminar as quantias que podem ser solicitadas para arcar com o custo da moradia. Em países que carecem de recursos ou da tradição cultural de apoio ao crédito estudantil, uma boa alternativa seria aumentar as taxas de ensino para todos e, então, adiar o aumento nas taxas para os estudantes que não podem arcar com elas.”

Figura 4 - Pergunta 3

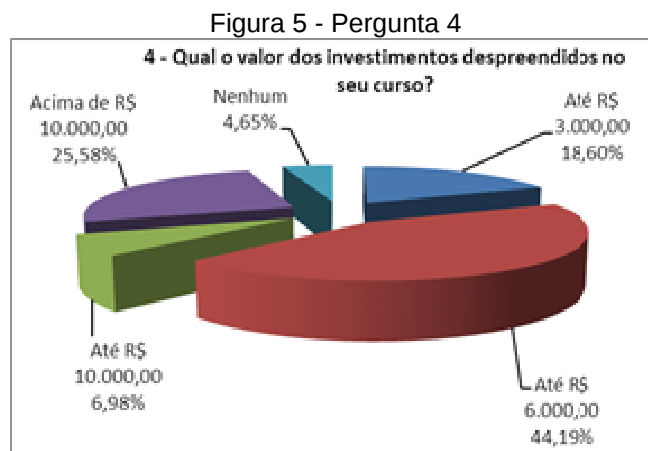


Fonte: Autores da pesquisa

⁴ Arthur M. Hauptman - Consultor de políticas públicas especializado no financiamento do ensino superior. Seu artigo publicado na International Higher Education. Unicamp, 2011.

O resultado desta questão está baseado na utilização de recursos oriundos de programas do Governo Federal, os quais financiam a educação brasileira em sua maioria, os acadêmicos consultados não utilizam tais recursos, sendo os mesmos financiadores dos seus estudos. No resultado, apenas 12 estudantes utilizam de tais recursos, conforme demonstrado na figura 4.

De acordo com Corbucci (2001)⁵, “o entendimento de que a análise dos gastos com a Educação Superior não deve ter como parâmetro apenas uma das missões da universidade - o ensino - , na medida em que extensão e, sobretudo, pesquisa constituem campos de atuação, cujos benefícios para a sociedade são fundamentais, a despeito da complexidade que envolve qualquer tentativa de mensurá-los. Nesse sentido, um indicador do tipo gasto *per capita*, que não leve em consideração tanto a produção científica, quanto o envolvimento comunitário das instituições de ensino superior, deveria ser evitado como critério único, ou principal, de avaliação.”



Fonte: Autores da pesquisa

Na figura 5 estão representadas as respostas dos estudantes no tocante ao montante dos recursos aplicados na realização do curso. Da maioria que responderam, cerca de 19 pessoas aplicou algo em torno de R\$ 6.000,00 (seis mil reais) na realização dos seus cursos, sendo que 22 pessoas aplicaram recursos próprios para custear seus estudos, conforme levantamento realizados nos formulários respondidos, em poder o autor da presente tese.

⁵ Paulo Roberto Corbucci - Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB); doutor em Sociologia pela UnB; técnico de planejamento e pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (Ipea) e professor da Universidade Católica de Brasília (UCB).

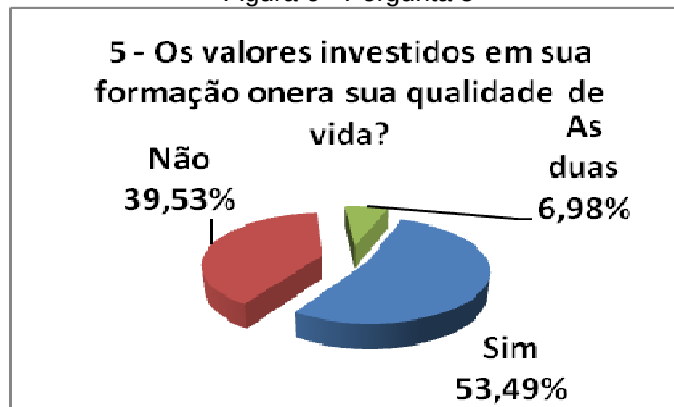
Ainda conforme Hauptamn (2011): “As políticas de financiamento costumam proporcionar poderosos incentivos para os estudantes e funcionários de uma instituição, de modo a maximizar o volume de recursos recebidos.”

A necessidade de utilização dos recursos públicos torna-se maior quando os governos não controlam as operações das instituições ou quando o auxílio é oferecido aos alunos com base na distribuição de cartas de crédito. Assim, para conter os abusos do mercado, os setores de ensino superior que dependem de instituições privadas costumam ser mais rigorosos no controle de qualidade. Quando as instituições públicas são as principais provedoras de ensino superior, esse controle é menos rígido.

Backer (1993, p. 25) faz a seguinte observação:

Muito se sabe hoje, sobre os efeitos da educação nos salários, na ocupação, no emprego e desemprego de homens e mulheres de várias raças e grupos étnicos de muitos países. Também é muito conhecida a ligação entre taxas de natalidade e investimentos em educação e treinamento, além da influência das famílias no capital humano e no progresso econômico.

Figura 6 - Pergunta 5



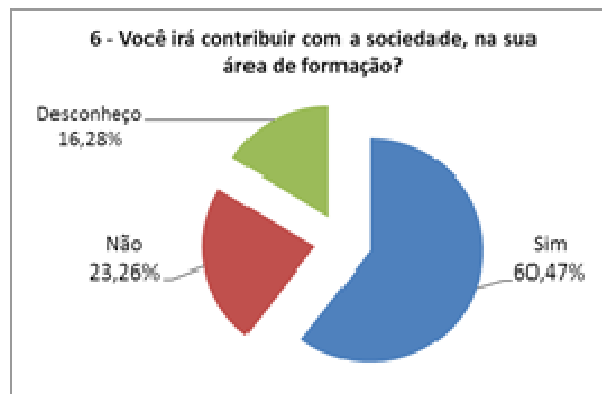
Fonte: Autores da pesquisa

A figura 6 representa as respostas ao questionamento sobre a relação formação e qualidade de vida, como os valores investidos na formação está ligado à essa qualidade de vida dos participantes. 53,49% dos questionados, o que representa 23 pessoas consideram que “sim”, em decorrência dos seguintes fatores: busca da qualidade profissional, melhoria salarial, abertura de novas portas no mercado de trabalho, aumento do conhecimento e dos valores sociais. Por outro lado, ressalta-se a diminuição dos gastos com o lazer; a redução da compra de

vestuários e a operação financeira. Reconhecem que interfere favoravelmente nas atividades intelectuais e profissionais.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA realizou, em abril de 2011, um importante estudo sobre a educação. Os resultados mostram que, entre os investimentos na área social, os que apresentam maior taxa de retorno para a economia são os destinados à educação.

Figura 7 - Pergunta 6



Fonte: Autores da pesquisa

A figura 7 vincula-se diretamente ao problema da pesquisa, a qual investiga se realmente os alunos aplicarão os conhecimentos adquiridos na sociedade como foco do retorno social. As respostas mostram que 17 pessoas, do total de 43, que representa o percentual de 23,26%, não aplicaram esses conhecimentos ou desconhecem se aplicarão os mesmos em prol da sociedade e/ou no seu ambiente profissional.

Backer (1993) desenvolveu estudos empíricos sobre o papel do investimento em educação. Sua análise inicial do capital humano está em parte incentivada por um desejo de avaliar as propostas para melhorar a qualidade da força de trabalho por meio da educação.

Com base em uma vasta investigação empírica sobre o papel da educação e do treinamento na elevação salarial dos indivíduos, ele compreende que as diferenças de salários entre pessoas, áreas ou períodos de tempo são concebidas, normalmente, como o resultado de diferenças em capital físico, em potencial científico tecnológico, em habilidades, ou de diferenças em tipos de instituições, como sindicatos ou cooperativas.

A discussão prévia indica, porém, que o investimento em capital humano também tem um efeito importante nos salários observados, pois os salários tendem a ser o líquido de custos de investimento e o total de lucros de investimento.

Muriel (2011), em seu artigo publicado na Gestão Universitária, salienta:

Os investimentos públicos em educação devem ser avaliados e confrontados com os benefícios que a sua ação educacional proporciona para o conjunto da sociedade. Para o investimento público o que mais importa é a eficiência na utilização dos recursos, pois a meta deve ser a de fazer o máximo possível com os recursos que são disponibilizados, o que implica em fazer da melhor maneira.

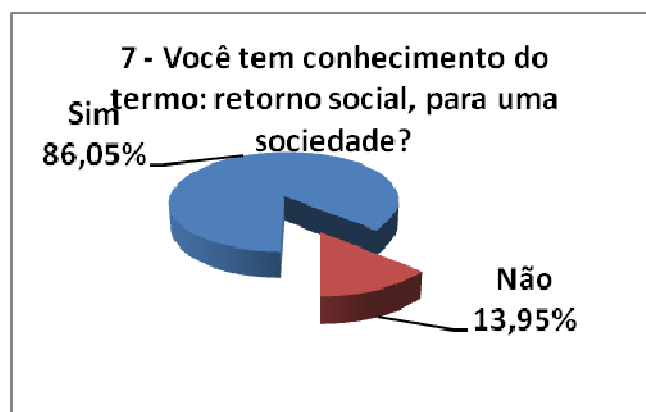
O autor aborda a necessidade de avaliação da empregabilidade dos recursos públicos com a educação, de forma a buscar e avaliar sua eficiência na aplicação da sua finalidade.

O mesmo autor ainda faz referências aos investimentos dos recursos privados, a saber:

A mesma lógica e os mesmos resultados sociais devem ocorrer na gestão de investimentos privados no ensino superior, pois sem qualidade a empresa educacional não se justifica para a parceria com o Estado e nem sobrevive ao mercado concorrencial. Mas para o investimento privado a rentabilidade deve compor a análise de benefícios, pois é dela que se remunera o capital investido e que se fortalece a atividade econômica em torno da educação. (MURIEL, 2011, p. 79).

Aqui o autor salienta a mesma lógica para o emprego dos recursos privados, uma vez que será a forma mais coerente de recuperação do capital investido.

Figura 8 - Pergunta 7



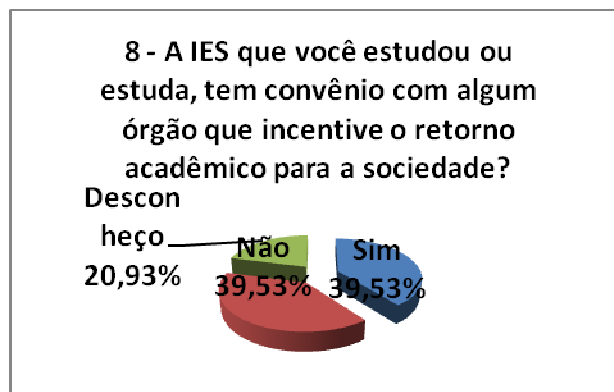
Fonte: Autores da pesquisa

A figura 8 traz a pergunta que foi direcionada para saber o entendimento das pessoas sobre o termo “retorno social”. As respostas apresentadas proporcionou identificar que ainda existem pessoas que desconhecem tal termo, mesmo numa era de tecnologia aberta aos cidadãos, principalmente numa sociedade que está na elite do poder.

Gentili (1998, p. 96) afirma:

[...] a desintegração da promessa integradora não tem suposto a negação da contribuição econômica da escolaridade, e sim uma transformação substantiva em seu sentido. Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo [...], a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho.

Figura 9 - Pergunta 8



Fonte: Autores da pesquisa

A figura 9, cuja resposta corresponde a questão 8 identifica se as IES possuía algum tipo de convênio com instituições que incentivassem a colocação ou o ingresso após a conclusão do curso no mercado de trabalho. Este gráfico possibilitou caracterizar que existe uma igualdade entre o conhecer e o não conhecer quanto à questão da possibilidade de integrar o aluno no mercado de trabalho.

Schwartzman, Durham e Goldemberg (1993), no trabalho conjunto realizado para o Projeto sobre Educação na América Latina do Diálogo *Interamericano*, informam:

A responsabilidade pela educação no Brasil se divide entre os governos federal, estadual e municipal, e existe uma grande presença do setor privado. O Governo Federal se ocupa, fundamentalmente, com o ensino superior, embora exerça uma função redistributiva de recursos para os demais níveis; os governos estaduais se encarregam do ensino público de primeiro e segundo graus; os municípios também se encarregam do ensino de primeiro grau, e participam de maneira significativa do ensino pré-escolar; o setor privado predomina no ensino superior e tem participação significativa no segundo grau, com presença relativamente menor na educação básica de primeiro grau. (SCHWARTZMAN; DURHAM; GOLDEMBERG, 1993, p. 45).

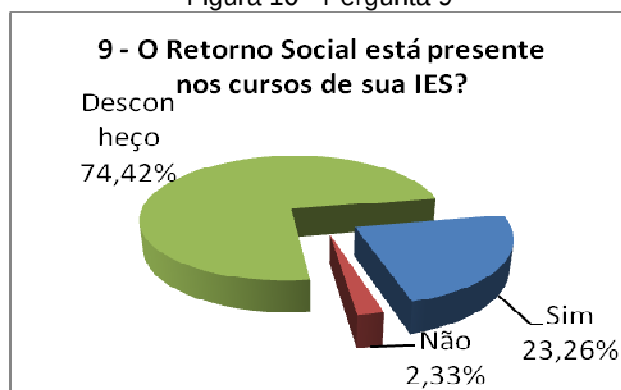
Os autores nessa citação reforçam a ideia de que as responsabilidades devem ser divididas entre as três esferas de governo, além da grande participação da iniciativa privada, sendo a preocupação maior do Governo Federal com a Educação Superior, foco de objeto desta pesquisa.

Analizando Schwartzman, Durham e Goldemberg (1993, p. 49):

O Governo Federal brasileiro através do Ministério da Educação, é diretamente responsável pela administração direta de uma rede de universidades e instituições de ensino superior, que consome a maior parte dos recursos oriundos dos 18% da receita de impostos destinados à educação. Além disso, mantém também uma pequena rede de escolas técnicas de segundo grau. Uma parcela pequena desses recursos é dispensada em programas destinados ao apoio ao primeiro e segundo graus.

Além da administração direta de sua rede de estabelecimentos de ensino superior, o Ministério da Educação é responsável por um programa nacional de apoio à pós-graduação, administrado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que avalia os cursos de pós-graduação e dá bolsas de estudo para o País e para o exterior, e pelo Programa de Crédito Educativo, que, no seu apogeu, funcionou como uma forma indireta, mas bastante significativa de subsídios ao ensino superior privado.

Figura 10 - Pergunta 9



Fonte: Autores da pesquisa

A figura 10 demonstra a grande falta de conhecimento dos alunos quanto ao retorno social dos cursos ministrados pela IES, isso se nestes estão presentes o retorno social. As respostas ao questionamento demonstram que 32 pessoas desconhecem tal relação dentro de suas unidades educacionais, o que representa 74,42% do total dos que responderam o questionário.

Ainda para Muriel (2011, p. 45):

Para os alunos o valor de uma IES é determinado pelo montante de benefícios percebidos menos os custos envolvidos no consumo do serviço educacional. Esta valorização dá-se prioritariamente pela preparação para o mundo do trabalho, pois há, na cultura educacional universitária brasileira, forte correlação entre ensino superior e empregabilidade. De um modo geral os alunos buscam o serviço educacional para conquistar um emprego ou para melhorar suas perspectivas quanto à carreira profissional.

Na visão dos alunos, a valorização das instituições de ensino superior se dá pela oportunidade que estas lhes proporcionam para o mercado de trabalho. Ainda para Muriel (2011, p. 47):

Em segundo plano, são também percebidos como benefícios os cursos que habilitam para a continuidade de estudos acadêmicos, os que legitimam por meio da diplomação ou da certificação uma competência já adquirida ao longo da vida ou simplesmente os que proporcionam uma autossatisfação.

Outro fator importante para os alunos são os cursos que os habilitam para a continuidade dos estudos acadêmicos, como os de *lato e stricto sensu*, que é o foco principal desta pesquisa.

Analisando a visão de Muriel (2011), o mesmo considera que na perspectiva dos alunos os custos dividem-se em duas categorias. A primeira são os custos de financiamento dos próprios estudos por meio de mensalidades ou empréstimos com terceiros. A segunda são os custos não financeiros, que não são claramente avaliados, mas interferem significativamente no valor percebido pelo aluno.

A análise acima é feita uma comparação entre as formas de financiamentos dos estudos superiores com recursos próprios ou do Governo, por intermédio das instituições financiadoras, bem como a dificuldade de avaliar os custos não financeiros, que são aquelas aplicações que se faz fora das mensalidades, como transporte, alimentação, despesas com livros, cópias e outros meios necessários ao desenvolvimento dos estudos.

Figura 11 - Pergunta 10



Fonte: Autores da pesquisa

Na figura 11, procurou-se analisar se o acadêmico estava satisfeito com o curso que havia concluído. Dez pessoas responderam que não estavam satisfeitos ou não quiseram responder. Isso demonstra a existência de um número expressivo de pessoas que estão cursando algum tipo de graduação ou pós-graduação para outra finalidade, que não aquela para a qual está se formando ou se especializando.

Conforme Muriel (2011, p. 72):

Os serviços educacionais constituem-se em uma ação com grandes impactos sobre a sociedade e devem ser considerados como atividades sociais, independente da natureza dos investidores. O capital privado deve se estabelecer para compor, em conjunto com o capital público, uma oferta educacional de boa qualidade, pois sem este benefício sua participação não será valorizada pela sociedade. Como parceiro do Estado na educação a iniciativa privada deve contribuir realmente para o desenvolvimento social e esperar mais do que apenas regulação, avaliação e supervisão por parte do Ministério da Educação.

No tocante à questão 11, onde os pesquisados trabalham foi obtida as seguintes respostas das 43 pessoas que responderam o instrumento, a saber:

- 29 trabalham em órgãos públicos;
- 10 trabalham em iniciativas privadas; e
- 04 são autônomos

Referente às respostas da questão 12 - qual a formação acadêmica do pesquisado, foi obtida as seguintes respostas:

- 07 são Administradores;
- 06 são Pedagogos;
- 09 são formados em Letras;
- 06 são Médicos;

- 04 são Dentistas;
- 03 são Advogados;
- 03 são Psicólogos;
- 05 são Contadores;

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de que toda política pública tem em vista a força de trabalho, sua finalidade visa dar sustentação à manutenção e atualização dos conhecimentos requeridos para a atuação profissional dos trabalhadores e mantê-los em permanente estado potencial de (re)inserção no mercado de trabalho. Ela faz com que a força de trabalho esteja preparada para ser mobilizada, e ao estar disciplinada, significa que está preparada para atuar com habilidades e competências correspondentes, e apta a responder com qualidade de atuação na produção, diante de quaisquer mudança no panorama socioeconômico.

Sendo assim, uma política pública atua tanto em razão das populações trabalhadoras inseridas no mercado de trabalho quanto as que são potenciais à inserção, às que estão inseridas e preparando-se para novas inserções como às que não estando inseridas no mercado de trabalho, e para esse fim estejam preparadas para inserir-se.

Ao final deste trabalho pode-se propor que uma política pública se realiza para manter a estabilidade do sistema social e diminuir possíveis confrontos sociais e as decorrentes incongruências do sistema social. Em razão disso a política pública responsavelmente acompanha o sistema político e financeiro. Diante disso, cada iniciativa tem suas especificidades referentes à aplicação dos conhecimentos e retorno social do mesmo. Por sua vez implica em uma alteração das atitudes e comportamentos decorrentes da atualização formativa de cada profissional, ou seja, ele precisa estar consciente de seu compromisso social com seus pares e com o Estado.

REFERÊNCIAS

BACKER, Gary. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

BRASIL. **Lei nº 11.091/05, de 12 de janeiro de 2005**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l11091.htm>. Acesso em: 15 abr. 2017.

CARVALHO, Diana Carvalho de. A psicologia frente à educação e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR, v. 7, n. 1, p. 51-60, jan./jun. 2002.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e gastos das instituições federais de Ensino Superior no período 1995-1998. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 74, p.81-91, dez. 2001.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DURHAM, Eunice. **Uma política para o Ensino Superior**. Brasília: NUPES, Documento de Trabalho, 1993.

FREITAG, Bárbara. **Política educacional e indústria cultural**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Educar para um outro mundo possível**. São Paulo: Publisher, 2007.

GENTILI, Pablo. Educar Para o Desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 76-99.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Paz e Terra; 1997.

HAUPTMAN, Arthur M. Consultor de políticas públicas especializado no financiamento do ensino superior. **International Higher Education**. Campinas, SP: Unicamp, 2011.

MACHADO, Lurdes Marcelino (coord.). **Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio**. São Paulo: Pioneira, 2000.

MURIEL, Wille. **Gestão Universitária**. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br>>. Acesso em: 24 set. 2017.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem./1996.

PASTORE, José. **A agonia do emprego**. São Paulo: LTr, 1998.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudo de caso. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHWARTZMAN Simon; DURHAM, Eunice Ribeiro; GOLDEMBERG José. **Educação na América Latina do Diálogo Interamericano**. São Paulo, 1993.



**AUTOAVALIAÇÃO COMO GARANTIA DO DESENVOLVIMENTO
INSTITUCIONAL NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO
GROSSO-UNEMAT, NO PERÍODO DE 2005 A 2011**

**SELF-EVALUATION AS A GUARANTEE FOR INSTITUTIONAL DEVELOPMENT
IN THE CONTEXT OF THE UNIVERSITY OF THE STATE OF MATO GROSSO-
UNEMAT, IN THE PERIOD 2005 TO 2011**

NICOLETTI, Gicela Teresinha ¹

LENTE, Silvana Mara ²

SILVA, Vania de Oliveira ³

Resumo: Este estudo intitulado “Autoavaliação como garantia do desenvolvimento institucional no contexto da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, no período de 2005 A 2011”, foi realizada com o objetivo de Discutir o desenvolvimento institucional a partir da autoavaliação da UNEMAT no período de 2005 a 2011. Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, com caráter exploratório e descritivo, de cunho documental, que foi desenvolvida a partir de fontes secundárias constando informações quanto aos processos de autoavaliação da Universidade em estudo. Os resultados apontam que o processo de autoavaliação institucional no seio da

¹ Mestre em Administração. Técnica Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E-mail: gikanicoletti@gmail.com

² Doutoranda em Educação, pela Universidade Evangélica do Paraguai. Técnica Universidade do Estado de Mato Grosso UNEMAT. E-mail: silvana.lente@unemat.br

³ Mestre em Administração. Técnica Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E-mail: vaniaolivers@gmail.com

UNEMAT se processou dentro das normas e regras propostas pelo então Programa de Avaliação Institucional Universidades Brasileiras (PAIUB) e agora Sistema Nacional de Ensino Superior (SINAES), no período estudado. Demonstrando um avanço significativo nas políticas internas da instituição no tocante à categorias administrativa e organizacional, categoria de infraestrutura e categoria pedagógica. Oportunizando a conclusão de que o processo avaliativo contribui para a o desenvolvimento institucional, uma vez que apresenta dados fidedignos que apontam caminhos que contribuem para o planejamento e replanejamento do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão universitária.

Palavras-chaves: Planejamento. Autoavaliação. Ensino Superior.

Abstract: This study entitled "Self-evaluation as a guarantee of institutional development in the context of the State University of Mato Grosso-UNEMAT, in the period of 2005 to 2011", was carried out with the purpose of discussing institutional development based on the self-assessment of UNEMAT in the period of 2005 to 2011. This is a qualitative and quantitative research, with an exploratory and descriptive character, of a documentary nature, which was developed from secondary sources, containing information about the self-assessment processes of the University under study. The results indicate that the process of institutional self-evaluation within UNEMAT was carried out within the norms and rules proposed by the then Institutional Evaluation Program of Brazilian Universities (PAIUB) and now the National System of Higher Education (SINAES), during the studied period. Demonstrating a significant advance in the institution's internal policies regarding administrative and organizational categories, infrastructure category and pedagogical category. Opposing the conclusion that the evaluation process contributes to institutional development, since it presents reliable data that point out ways that contribute to the planning and replanning of teaching, research, extension and university management.

Keywords: Planning. Self-evaluation. Higher education.

1 INTRODUÇÃO

A busca pela prestação de serviços de qualidade na administração pública começou a ser implementado em 1991, com o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), no Subprograma da Administração Pública, tendo como propósito melhorar o desempenho interno das organizações públicas utilizando técnicas e ferramentas da qualidade. Angelim (2003, p. 11) ressalta que “nessa época, o foco era na sensibilização e capacitação de funcionários para a melhoria da qualidade das ações desenvolvidas no trabalho, por meio de algumas ferramentas, como 5S’s e de cursos sobre análise e melhoria dos processos.”

A universidade, segundo Silva (2011), tem enfrentado uma realidade desafiante, sendo foco de questionamentos no tocante a igualdade de acesso ao

ensino superior; ao processo de avaliação da instituição; na qualidade da gestão universitária; na preocupação em trabalhar indissociavelmente o ensino, a pesquisa e a extensão; na formação profissional e na autonomia universitária. Assim primar pela qualidade no ensino superior se torna essencial para mudanças na gestão acadêmica.

A Lei nº 10.861/2004 - MEC regulamenta o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) e tem a finalidade de buscar pela melhoria da qualidade da educação superior, expansão, eficácia institucional e efetividade acadêmica e social. Primando pela promoção de seus compromissos e responsabilidades sociais, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004).

Levando em conta que toda Instituição de Ensino Superior (IES), atendendo ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), realiza a Avaliação Institucional, a qual possibilita o autoconhecimento e oportuniza o realinhamento necessário, às diretrizes propostos pelas políticas institucionais e a consecução dos objetivos que lhe são próprios como universidade pública, identificando as dificuldades, os pontos fortes e fracos e as sugestões de melhorias, traçando metas a curto, médio e em longo prazo que promovam a qualidade institucional. (VERHINE; FREITAS, 2010).

O objeto de estudo aqui trabalhado trata de um tema de diversas pesquisas e discussões de renomados autores, como Dias Sobrinho (2003) o qual argumenta que debates e discussões potencializam a avaliação como ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais, desencadeando modificações nos modelos de regulação, gestão e controle da produção acadêmica das IES.

Justifica-se neste sentido a relevância deste estudo com base no interesse em pesquisar quanto a este processo avaliativo e os resultados alcançados no desenvolvimento da Universidade do Estado do Mato Grosso no período de 2005 a 2011. Sobretudo por ser o Programa de Avaliação Institucional da UNEMAT uma prática ainda em construção em prol da sua eficiência e eficácia, podendo assim representar um determinante instrumento avaliativo possibilitando análises das distorções na gestão do ensino superior e possíveis soluções com a propositura de planejamentos em prol da qualidade no ensino superior. Acrescendo ainda nesta

justificativa o fato de ser servidora pública inserida neste contexto de gestão universitária e parte integrante do processo avaliativo, o que torna ainda mais instigante o reconhecimento do desenvolvimento institucional.

Segundo Ribeiro (2010) a Avaliação Institucional tem como instrumentos de avaliação três modalidades principais: a Avaliação das Instituições de Educação Superior, que se subdivide em duas fases que é autoavaliação e avaliação externa, a Avaliação dos Cursos de Graduação e a Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE). A autora complementa que se trata de um mecanismo imprescindível de autoconsciência e de compromisso com o planejamento para a melhoria da qualidade, a democratização e a transparência nas universidades.

Ribeiro (2010) ainda explica que a Autoavaliação Institucional é coordenada por Comissão Própria de Autoavaliação (CPA) obedecendo às diretrizes normativas. Sendo que na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT, 2010), as diretrizes para a constituição e funcionamento da mesma é estabelecida pela Resolução nº 002/2005 do Conselho Universitário (CONSUNI) da UNEMAT que está em consonância com o SINAES.

Andriola e Souza (2010) ao analisar a cultura avaliativa na Universidade Federal do Ceará (UFC), a partir das representações dos gestores e técnico-administrativos das nove unidades acadêmicas dos campi de Fortaleza, que participaram do ciclo de Autoavaliação Institucional 2005/2006, buscou principalmente demonstrar a relevância de se instituir um programa de avaliação no âmbito do ensino superior.

Holz e Stiglitz (2001) apresentam em “Resultados da avaliação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 1994 - 1998: convergências/divergências quanto a prioridades” que a avaliação institucional é um importante instrumento para desvendar e superar distorções, equívocos e deficiências, e, sobretudo, para subsidiar decisões de política acadêmica que melhorem sua qualidade.

Na UNEMAT, as preocupações com a implantação de mecanismos de avaliação institucional ocorrem desde a década de 90. Com a regulamentação do Sistema Nacional de Avaliação (SINAES), em 14 de abril de 2004 pelo governo federal, a UNEMAT cria através da Resolução Nº. 034/2004 - CONSUNI a Coordenadoria de Avaliação Institucional (COAVI) da Universidade do Estado de Mato Grosso, com regimento aprovado pela Resolução nº 002/2005-CONSUNI

(UNEMAT, 2006).

A COAVI segue às diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), adotando procedimentos e instrumentos diversificados de pesquisa, respeitando as especificidades, bem como analisando de forma global e integrada as dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais da Universidade (UNEMAT, 2013).

A autoavaliação contínua tem proporcionado à comunidade universitária, mais especificamente a gestão, informações consistentes para a tomada de decisões, tanto no sentido de atender as necessidades administrativas, quanto no planejamento de ações futuras para o desenvolvimento da instituição (UNEMAT, 2006).

Conforme Catani e Oliveira (2002) a avaliação vem adquirindo, forte centralidade no movimento de reestruturação da educação superior provocando alterações organizacionais importantes das IES, contribuindo na construção da autonomia e identidade institucional a qual deve ser comprometida com o bem estar coletivo e com a resolução dos problemas que afetam e interferem na melhoria da qualidade de vida da população brasileira.

Em estudo realizado no Instituto Militar de Engenharia quanto a Avaliação do desempenho da universidade no Brasil considerou-se a autoavaliação um instrumento que serve como um auxílio à compreensão do como, por quedas consequências e das ações de curto, médio e longo prazo que deverão ser tomadas para minimizar ou eliminar os problemas levantados, mobilizando recursos humanos, materiais e recursos financeiros para os fins específicos caso a avaliação indique a sua necessidade.

O estudo de Kolling (2001) uma participante da comissão de avaliação institucional de uma universidade federal do Brasil visando repensar a avaliação interna inclui a preocupação com a análise do papel do avaliador interno e da importância do seu treinamento no contexto da avaliação. Considera que é ponto fundamental investir na capacitação de pessoas comprometidas com o processo de avaliação e que se faz necessário uma equipe interessada em estudar e conhecer novas ferramentas, bem como ressalta que o processo de autoavaliação deve ser uma prática corrente, com o propósito de melhorias para atender o compromisso que a universidade pública tem com a sociedade.

O estudo sobre a autoavaliação institucional no processo de tomada de decisão em IES, realizado por Maba e Marinho (2012) permitiu avaliar e demonstrar que os gestores percebem a importância da autoavaliação institucional no processo decisório, existindo confiabilidade no processo e creditando ao mesmo a possibilidade de servir de base para propor melhorias na performance da instituição. Embora, neste caso específico das Faculdades de Tecnologia SENAC-SC, existe ainda a necessidade de ajustes no referido processo autoavaliativo, a fim de atender aos seus objetivos e a toda a comunidade acadêmica a que serve.

Rothen (2014) ao apresentar Ponto e contraponto na avaliação institucional por meio de análise dos documentos de implantação do SINAES, descreve que a avaliação das instituições segue duas vertentes: a emancipação e a regulação, a primeira tem como pressuposto que a avaliação é a obrigação da Universidade em prestar contas à sociedade e é uma das ferramentas mais importantes para tomada de decisões das instituições escolares. A segunda vertente tem como base que o papel do estado quanto à educação é avaliar as instituições escolares. Como se observa a diferença entre as duas vertentes é a definição do que é qualidade.

Dias Sobrinho (2003) ao trabalhar a “Avaliação de transformações da educação superior brasileira (1995-2009): Do provão ao SINAES”, deixa claro que a importância do SINAES nas Universidades é realizar a avaliação e desenvolver reformas educacionais, produzir assim mudanças nos currículos, metodologias de ensino, na formação dos estudantes e na eficácia dos gestores, assim proporcionando uma boa qualidade do ensino, assim mudando a visão da comunidade sobre a Universidade, melhorando o ensino e focando os pontos fracos da instituição para no futuro desenvolver planejamento para melhorar o conceito da instituição.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, por ter como foco entender um fenômeno social, analisar dados específicos, descrever a complexidade da organização, comparar variáveis, possibilitar maior compreensão de particularidades. Pesquisa de cunho exploratório e descritivo, que de acordo com Gil (2010), tem como alvo explicar e aprimorar concepções, envolver levantamento bibliográfico, entrevistas e análises de exemplos que auxiliem a compreensão. Bem

como descreve as características de um fato estabelecendo relações entre variáveis. Trata-se de uma pesquisa participante, pois a pesquisadora é servidora pública da instituição que será pesquisada e faz parte da avaliação institucional.

O objeto de estudo foi a Universidade do Estado de Mato Grosso (universo), sendo que a amostra selecionada serão os Relatórios de Auto Avaliação no período de 2005 a 2011 na UNEMAT, bem como os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) dos períodos de 2004 a 2007 e 2008 a 2014.

Os dados foram coletados a partir das informações constantes nos Relatórios de Auto Avaliação Institucional da UNEMAT no período delimitado. Para demonstrar a autoavaliação na UNEMAT os resultados da pesquisa serão sistematizados e apresentados em forma de tabelas, sínteses, quadros e representação gráfica. Visando traçar o processo evolutivo da UNEMAT a partir dos relatórios de autoavaliação do período de 2005 a 2011. O processo de autoavaliação da UNEMAT será nesta pesquisa analisado por meio de gráficos comparativos, distribuição de frequência, média, mediana, apresentados anualmente com as variáveis levantadas, e discutidos com outros estudos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) com sede no município de Cáceres - MT é uma universidade com apenas 37 anos de existência, mas que graças aos esforços despendidos hoje esta presente em quase todo o estado de Mato Grosso, seja com seus Campi Universitários, seja com seus Núcleos Pedagógicos e modalidades diferenciadas de ensino ou por meio do ensino à distância.

Falar em UNEMAT é retratar o apresentado por Silva (2008) quando o mesmo afirma sobre os desafios enfrentados pelas IES no tocante ao acesso ao ensino superior, pois esta instituição representa para a sociedade mato-grossense a garantia da oferta de ensino de graduação e pós-graduação com caráter gratuito e com a incumbência de excelência em qualidade. Logo, requer instrumentos de avaliação para análise da qualidade dos serviços prestados e de seu papel social no contexto do estado.

Assim, vem seguindo as Diretrizes do SINAES com a realização da autoavaliação, adotando procedimentos e instrumentos que permitem uma visão

global e integrada às dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais da instituição.

Desde o processo de implantação da autoavaliação na UNEMAT até os dias atuais ficou notório que os resultados apresentados e discutidos em seus relatórios alavancaram o olhar reflexivo, sobretudo dos gestores, que recorrem aos números com o intuito de buscar um termômetro para medir sua atuação. E, ainda a obrigatoriedade frente às mudanças hodiernas como registra Rauber (2008), pois uma universidade pública em tempos globais precisa ofertar educação superior como um direito público, com qualidade, democracia e comprometimento com a dignidade humana.

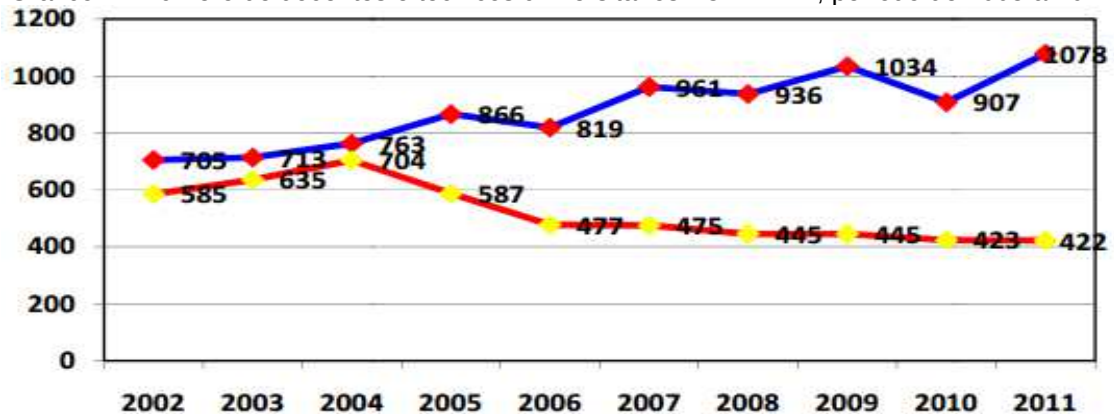
Ao traçar o processo evolutivo da UNEMAT a partir da autoavaliação institucional, primou em demonstrar a autoavaliação ao longo do período de 2005 a 2011, aqui apresentada a partir das categorias administrativa organizacional, infraestrutura e pedagógica.

3.1 Categoria Administrativa Organizacional

Ao longo do período estudado esta categoria sofreu inúmeras transformações, em destaque a reorganização da estrutura organizacional da UNEMAT com a efetivação do Congresso Universitário e a instituição do Conselho Curador, bem como as definições de competências e atribuições a partir da reformulação de seu Estatuto.

No tocante ao corpo docente e técnico da Universidade o Gráfico 1 abaixo apresenta a evolução no período estudado.

Gráfico 1 - Número de docentes e técnicos universitários - UNEMAT, período de 2005 a 2011



Fonte: Relatório Parcial de Autoavaliação UNEMAT, 2011

Quanto aos docentes os números apontam que no ano de 2005 somam 866 tendo atingido um total de 1078, aumentando assim em 212 docentes. Neste período acontece o concurso público no ano de 2006, o que contribuiu ainda mais para a garantia deste profissional na academia, ainda o nível de qualificação dos ingressantes, uma vez que atendendo a política universitária este concurso só foi aberto para profissionais com no mínimo mestrado. Logo, a realidade da instituição passou a ser de profissionais com habilidades para desenvolver com maior ênfase o tripé: ensino, pesquisa e extensão. E, assim atender com qualidade a demanda acadêmica que também aumentou consideravelmente neste período.

Quanto aos técnicos no ano de 2005 eram 587, em sua maioria recém concursada, e em 2011 com uma decadência preocupante para 422. Atribui a esta queda a própria falta de política institucional voltada aos profissionais técnicos, sendo que já havia sofrido um impacto com o concurso onde a universidade deixou de contratar 117 técnicos a mais do que as vagas ofertadas e preenchidas no concurso realizado em 2005.

Houve um fortalecimento na política financeira da UNEMAT neste período com maior ascensão de repasse do governo estadual, e ainda a ousadia de proposituras de projetos para captação de recursos junto a outras fontes de recursos que contribuíram para construções de laboratórios e investimentos em equipamentos, tornando a universidade um pouco mais aparelhada para o desenvolvimento de suas políticas e ações.

Foram implantadas as Pró-Reitorias de Planejamento e Desenvolvimento Institucional e de Assuntos Acadêmicos, ambas com grande representatividade na gestão universitária, tanto por pensar e organizar melhor o planejamento e controle orçamentário, tanto por garantir a política de assistência acadêmica. E em destaque a construção do planejamento e do processo de autoavaliação sendo este um poderoso instrumento como reforça Marback Neto (2007), gerencial e pedagógico o qual envolve aferição, revisão e construção.

É exatamente neste período que a autoavaliação se consolida no âmbito da UNEMAT, o que antes era ainda timidamente aplicada e utilizada para o planejamento com foco no desenvolvimento institucional, passa a ser um instrumento crucial no levantamento de indicadores a serem cumpridos em prol da eficiência e da eficácia.

3.2 Categoria Infraestrutura

Na categoria infraestrutura a UNEMAT se depara com uma realidade a qual a leva a investir em equipamentos e melhorias no espaço físico, em decorrência do avanço das demandas existentes, sobretudo para atender as necessidades dos cursos e da própria gestão.

É neste período que se investe com maior intensidade em laboratórios, sala de aulas, recursos didáticos, acervo bibliográfico dentre outros. A autoavaliação foi preponderante no levantamento dessas necessidades. Ao se deparem com os números apresentados pela comissão de autoavaliação os gestores como explica Galdino (2005) se reportam à (re) construção do projeto institucional e pedagógico, buscando a transformação com vistas à melhoria da realidade institucional.

A tecnologia passa a ser o carro chefe neste período, deixando de ser apenas utilizados como recursos da gestão, passando a ser o portal de acesso à informação para toda a comunidade acadêmica. O que segundo Mkandawire (2002) se faz necessário em tempos atuais a busca de alternativas ou modelos de desenvolvimento economicamente dinâmico, porém politicamente democrático e socialmente inclusivo.

Muitos outros investimentos foram feitos a partir do apontado pelo relatório de autoavaliação, mesmo que ainda limitado, já no PDI de 2004 a 2007 se apresentava o reflexo do reconhecimento da instituição, apontando como diz Dias Sobrinho (2003) suas finalidades, seus projetos, sua missão, o clima organizacional, os anseios, os conflitos, os valores e crenças, em como os princípios e a sua cultura.

3.3 Categoria Pedagógica

Na categoria pedagógica os números apontados pela autoavaliação foram decisivos no processo de desenvolvimento institucional, pois indicadores foram levantados a serem cumpridos como, por exemplo, a reformulação da política de estágio, e trabalho de conclusão de cursos. Ainda a avaliação concomitante do ENADE que apontaram a necessidade de se investir em qualidade do ensino frente aos resultados baixos obtidos no período em evidencia neste estudo.

No período de 2005 a 2007 houve um decréscimo na oferta dos cursos de graduação pela UNEMAT, observe o Gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2 - Cursos de Graduação ofertados pela UNEMAT no período de 2005 a 2011



Fonte: Relatório Parcial de Autoavaliação UNEMAT, 2011

A política de modalidade diferenciada de ensino representa esta queda na oferta de cursos, nos anos de 2005 a 2007 houve uma grande expansão da oferta desses cursos para atender as demandas dos municípios, sem desenvolvidos por meio do Projeto Parceladas, Turmas Especiais/Fora de Sede, e ainda ensino à distância. A Universidade neste período ofertou o maior número de cursos nestas modalidades, aprofundando seu compromisso com a sociedade e exercendo seu papel na formação de novos profissionais atendendo ao mercado de trabalho.

Em se tratando de extensão, o Gráfico 3 traz informações importantes.

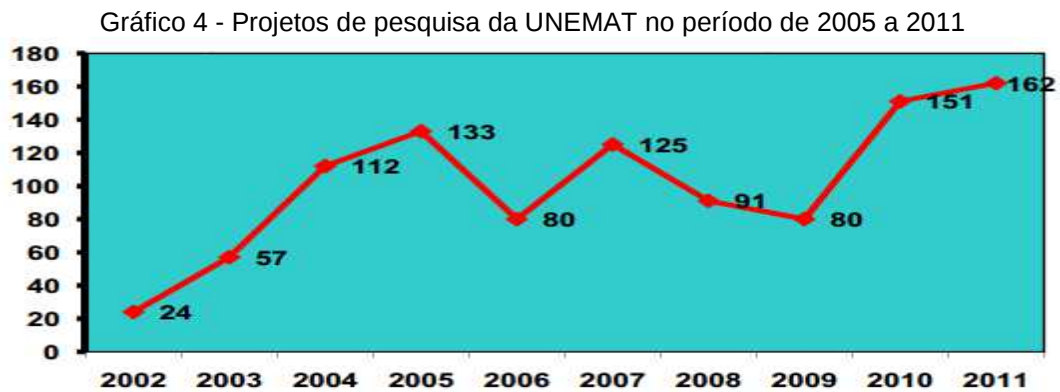
Gráfico 3 - Projetos de extensão da UNEMAT no período de 2005 a 2011



Fonte: Relatório Parcial de Autoavaliação UNEMAT, 2011

Os projetos de extensão são voltados para a comunidade onde a instituição está inserida, e, como recordam Junqueira, Camargo e Solly (2014), estes também devem ser avaliados a fim de ser proposto um bom projeto que garantirá o padrão de abrangência à sociedade. Para o ano de 2005 foram executados 195 projetos e para 2011, 257 projetos, ou seja, 62 projetos a mais. Isto também pode ser visto como reflexo da autoavaliação uma vez que este processo representa o aperfeiçoamento acadêmico e a prestação de serviços à sociedade. Pois, sabendo seu papel social, a universidade investirá cada vez mais em políticas além de seus muros.

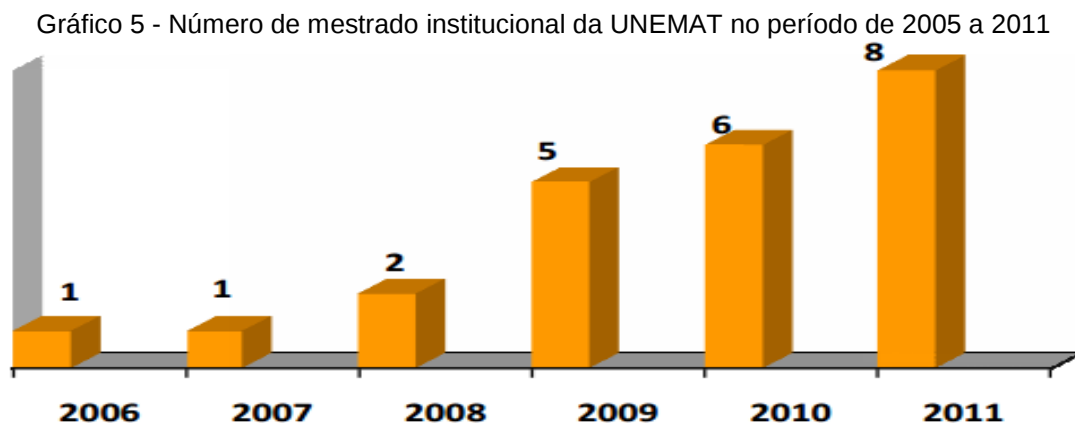
Para os projetos de pesquisa o Gráfico 4 apresenta a evolução no período.



Fonte: Relatório Parcial de Autoavaliação UNEMAT, 2011

A evolução dos projetos de pesquisa no período de 2005 a 2011, sendo que aumentou 82 (oitenta e dois) projetos neste período. Isto graças ao investimento em espaços laboratoriais, e ainda a política de pesquisa implantada e desenvolvida no âmbito da universidade. Estes projetos atendem as mais diversas áreas de conhecimento e que tinham como foco garantir e executar o previsto na missão da UNEMAT.

No campo da pós-graduação, a universidade ampliou ainda mais sua capacidade de oferta, graças à política de qualificação docente. Que com um número já considerado satisfatório de doutores e pós-doutores possibilitou a oferta de um número maior de mestrado institucional, como apresentado no Gráfico 5.



Fonte: Relatório Parcial de Autoavaliação UNEMAT, 2011

No ano de 2005 com muito trabalho e determinação se apresenta o primeiro programa de mestrado da instituição, sendo este implantado em 2006. Apenas em

2008, após o concurso público docente, se amplia para 2 programas chegando em 8 no ano de 2011.

Ao correlacionar o PDI e os relatórios de autoavaliação se percebem que ainda há muito que ser construído na universidade, pois quando os dados coletados não conseguem transferir na íntegra a visão dos avaliadores, dificilmente se poderiam propor mudanças por meio de novos planos. Ou seja, embora a Avaliação Institucional na UNEMAT seja um ponto forte a ser considerada, esta necessita de melhorias, no que se refere aos instrumentos de coleta de dados, na construção de um banco de dados mais consistentes e um programa que atenda melhor as especificidades da IES e da proposta de avaliação da UNEMAT. E, ainda que os planos sejam não só elaborados, mais sim executados e avaliados neste do período de sua vigência, sendo que a primeira avaliação, após dois anos de aplicação do plano já se tenha condições por meio da autoavaliação obter o reflexo as ações desenvolvidas em prol do ensino, da pesquisa e da extensão, estando a gestão universitária apta a garantir cada vez mais o desenvolvimento institucional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Universidade do Estado de Mato Grosso ao longo dos anos deixa de ser apenas pensada para atender as demandas de carência profissional no estado de Mato Grosso, passando a desenvolver e a atuar como universidade dentro do tripé: ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, muitas mudanças foram necessárias, inclusive para atender os preceitos legais do ensino superior no Brasil.

A autoavaliação nesse processo de evolução representou e continua a representar para a UNEMAT a mola mestra para as transformações e para a garantia do desenvolvimento institucional, pois, graças à avaliação de obtém informações do todo, o que contribui para um maior reconhecimento da instituição. Oportunizando um repensar nas políticas de gestão institucional, políticas de ensino, políticas de pesquisa e pós-graduação, e políticas de extensão.

Assim, a partir da autoavaliação é possível desencadear reflexões sobre as ações que estão sendo desenvolvidas pelos docentes, discentes, funcionários e gestores da instituição, visando à possibilidade de melhorar a qualidade das ações desenvolvidas. Logo contribuindo para a construção do autoconhecimento institucional e, por conseguinte para o planejamento e replanejamento das ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, W. B.; SOUZA, L. A. Representações sociais dos gestores e dos técnicos das unidades acadêmicas da universidade federal do Ceará (UFC) acerca da autoavaliação institucional. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, jul. 2010.

ANGELIM, G. P. **Potencial de aprendizagem organizacional e qualidade de gestão**: um estudo multicaso em organizações públicas brasileiras. 2003. 99f. Dissertação (Mestrado). – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras Providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 4-5, 15 abr. 2004.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. **Educação superior no Brasil**: reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da Educação superior: regulação e emancipação. **Rev. Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, SP, ano 8, v. 8, n. 2, p. 31-47, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOLZ, K.; STIGLITZ, J. Modern economic theory and development. In: MEIER, G.; STIGLITZ, J. **Frontiers of Development Economics**. Oxford: University Press, 2001, p. 389-460.

JUNQUEIRA, C. R. C; CAMARGO, S. H. C. R. V; SOLLY, J. A. **Avaliação Institucional**: um novo desafio para as instituições de ensino superior. Disponível em: <<http://www.anaceu.org.br/download/artigos/10-publicacoes-carmen-rita-c-junqueira-avaliacao-institucional-II.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

KOLLING, I. G. **Avaliação Institucional e o ensino superior**: estudo de Casos. Porto Alegre: Sagra, 2001.

MABA, E. G.; MARINHO, S. V. A autoavaliação institucional no processo de tomada de decisão em IES: estudo de caso das Faculdades SENAC/SC. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 455-80, 2012.

MARBACK NETO, G. **Avaliação**: instrumento de gestão universitária. Vila Velha: Hoper, 2007.

MKANDAWIRE, T. Le retour du développement. *Courrier de la Planète. Développement Environnement, les Défis d'un Monde Solidaire*. v.1, n. 67, 2002. Disponível em: <[HTTP://www.unrisd.org/unrisd/website/newsview.nsf](http://www.unrisd.org/unrisd/website/newsview.nsf)>. Acesso em: 10 ago. 2014.

RAUBER, P. Educação Superior: desafios e limites postos pelo processo de internacionalização. In: _____. **Metodologia do Ensino Superior**. Dourados, MT: UNIGRAN, 2008, p. 87-101.

RIBEIRO, E. A. **O processo de autoavaliação institucional proposto no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para as instituições públicas e privadas**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2010.

ROTHEN, J. C. **Ponto e contraponto na avaliação institucional**: análise dos documentos de implantação do sinaes. GT: Política de Educação Superior/n.11. Disponível em: <www.anped11.uerj.br/29/GT11-2017--Int.rtf>. Acesso em: 10 out. 2014.

SILVA, A. L.; GOMES, A. M. Avaliação Institucional no Contexto do SINAES: A CPA em questão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 573-601, nov. 2011.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. **Avaliação Institucional da UNEMAT- Relatório síntese de auto avaliação**. Cáceres MT: [s.e.], 2002.

_____. **Anuário Estatístico da UNEMAT 2011**. Cáceres, 2011. Disponível em: <<http://www.UNEMAT.br/prpdi/anuario>>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. **Avaliação Institucional 2011. Cáceres, 2011**. Disponível em: <<http://www.UNEMAT.br/reitoriai/avaliacao>>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. **Avaliação Institucional da UNEMAT- II Relatório síntese de auto avaliação**. Cáceres MT: UNEMAT, 2005.

_____. **Avaliação Institucional da UNEMAT- III Relatório síntese de auto avaliação**. Cáceres MT: UNEMAT, 2006.

_____. **Relatório anual de atividades**. Cáceres MT: UNEMAT, 2004.

VERHINE, R. E.; FREITAS, A. A. S. M. **A avaliação na educação superior: Modalidades e tendências no cenário internacional**. FAGED/UFBA, 2010. Disponível em: <www.revistaensinosuperior.gr.unicap.br/artigos>. Acesso em: 10 out. 2014.



CLASSIFICAÇÃO DOS STAKEHOLDERS DO MUSEU DE ARTE DO RIO GRANDE DO SUL

CLASSIFICATION OF THE STAKEHOLDERS OF THE ART MUSEUM OF RIO GRANDE DO SUL

TORRES, Lucas Hoerlle ¹

Resumo: O presente artigo tem o intuito de classificar os stakeholders do Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS). Para isso, usa do modelo de classificação de stakeholders proposto por Mainardes, Alves e Raposo (2011), através do qual os 11 grupos de stakeholders da organização foram identificados em grupos conforme o modelo: parceiros e passivos. Os dados foram obtidos através de questionários respondidos pelos membros responsáveis pelas decisões do museu. Além da classificação dos stakeholders, o estudo também aplica o modelo de classificação já comentado, tendo interesse em contribuir para seu aperfeiçoamento, como sugerem seus autores, uma vez que se trata de um modelo recente, ainda não muito utilizado. Entre as sugestões ao modelo, está uma maior explicação de como aplicá-lo, pois algumas lacunas na sua explicação deixa margem à usos diferentes, o que pode implicar na modificação do resultado final da pesquisa.

Palavras-chave: Stakeholders. Museu de Arte do Rio Grande do Sul. Classificação.

¹ Mestre em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2013). Bacharel em Administração pela Escola Superior de Propaganda e Marketing – ESPM-RS (2010). Professor da Faculdade São Francisco de Assis. POA/RS. E-mail: lucas@saofranciscocodeassis.edu.br

Abstract: This study aims to classify the stakeholders of The Art Museum of Rio Grande do Sul (MARGS). For this purpose, it was used the classification model proposed by Mainardes, Alves e Raposo (2011). Eleven stakeholders groups were identified and divided into two groups according to the model: partners and passives. The data was collected by questionnaires answered by the museum's decision board members. Besides the stakeholder classification, the study also aims to contribute for the improvement of the applied model, as suggested by its authors. The main suggestion is to clarify its application once there are some understanding gaps that can lead to different interpretations, applications and therefore results.

Keywords: Stakeholders. Museu de Arte do Rio Grande do Sul. Classification.

1 INTRODUÇÃO

No campo da teoria do stakeholder, Mainardes, Alves e Raposo (2011) propõem um modelo de classificação de stakeholders visando seu uso instrumental por parte da gestão. Autores como Freeman et al (2010) e Slinger (1998) sugerem que a teoria do stakeholder não deve ser classificada como prescritiva, descritiva ou instrumental e que se deve dar atenção aos stakeholders de uma organização de forma igualitária. Eles se posicionam de forma semelhante à Phillips (2003), que vê a teoria do stakeholder como uma proposta de ética organizacional. Ou seja, se trata de uma linha na qual o interesse nos stakeholders não se trata de meios para visar um fim específico, seu tratamento ético é o fim em si. Já o estudo de Mainardes, Alves e Raposo (2011) foge dessa vertente, pois apresenta um caráter prescritivo, mostrando como se deve classificar os stakeholders de uma organização. Para esses autores é impossível que se trate de forma igualitária os stakeholders, de modo que é preciso classificá-los, em uma espécie de *ranking*, para que os gestores da organização saibam à quem dar mais e melhor atenção.

Em seu artigo, "Um Novo Modelo de Classificação de Stakeholders", Mainardes, Alves e Raposo (2011) comentam que existem diversos modelos de classificação dos stakeholders, por importância, na literatura. Os autores citam os trabalhos de "[...] Goodpaster (1991) [...] Savage et al. (1991) [...] Clarkson (1995) [...] Mitchell, Agle e Wood (1997) [...] Rowley (1997) [...] Scholes e Clutterbuck (1998) [...] Frooman (1999) [...] Kamann (2007) [...] Fassin (2009) [...]" (MAINARDES; ALVES; RAPOSO, 2011, p. 4-5). Dentre esses trabalhos, eles destacam o modelo stakeholder *salience*, de Agle e Wood, o qual classifica os stakeholders através de três vetores: poder, legitimidade e urgência. Apesar de ser um dos modelos mais utilizados para avaliar a importância dos stakeholders, Mainardes, Alves e Raposo (2011) mostram que existem pontos fracos, tal qual a

ideia binária de "ser ou não ser". Por exemplo, ou o stakeholder em questão necessita atenção urgente ou não necessita. O indivíduo que precisa de máxima atenção é enquadrado da mesma forma que o que precisa de mínima atenção pois os dois necessitam de atenção e, assim, ficam no mesmo grupo "urgência". Dessa forma, Mainardes, Alves e Raposo (2011) apresentam um novo modelo de classificação de stakeholders, o qual usa como fator o nível de influência entre stakeholder e organização, que é classificado conforme a percepção dos gestores da entidade.

Por fim, em seu estudo, Mainardes, Alves e Raposo (2011) que o próximo passo, após a criação desse novo modelo de classificação dos stakeholders, é a realização de um teste empírico utilizando o modelo proposto. Assim, imaginam os autores, será possível verificar o quão útil é o modelo e se existe a necessidade de fazer ajustes para que seja mais útil. Dessa forma, o autor deste artigo traz como proposta deste, aplicar o novo modelo de classificação de stakeholders proposto por Mainardes, Alves e Raposo (2011), de modo a verificar sua utilidade e, se possível, contribuir para seu aprimoramento.

2 TEORIA DO STAKEHOLDER

Como ponto importante deste estudo, por se tratar de uma classificação de *stakeholders*, é importante compreender o que são stakeholders e do que se trata a teoria do stakeholder. De tal forma, usa-se para explicar essa teoria a obra *Stakeholder Theory: The State of The Art*, de Freeman et al (2010), tendo como complemento, à ela, entre outros, Slinger (1998). Primeiramente é abordada a origem do termo e, posteriormente, a teoria originada a partir dele.

De início é importante salientar que a origem da palavra stakeholder não é clara. Conforme contam Freeman et al (2010), em nota de rodapé, a origem precisa da palavra é surpreendentemente difícil de rastrear pois não há um consenso de como a palavra se originou. Assim, os autores explicam seu surgimento no contexto empresarial, onde o termo é usado com frequência.

Assim, se tem como ponto importante o *Stanford Research Institute* (SRI)², onde stakeholder foi usado, pela primeira vez, em um memorando interno em 1963. Slinger (1998) complementa que esse memorando foi escrito por Marion Doscher,

² Fundada em 1946 por um grupo de industriais da costa oeste dos Estados Unidos da América e pela Universidade Stanford o SRI é um instituto de pesquisa voltado para agências governamentais, empresas, fundações e também outras organizações. Desde 1970, quando se separou da Universidade Stanford passou a se chamar SRI International (SRI, 2011).

em discussões do Serviço de Planejamento de Longo Prazo do Instituto de Pesquisa *Stanford* ³, e contemplava ideias de julgamento criativo, raciocínio intuitivo e envolvimento com pessoas em todos os relacionamentos da empresa.

De forma mais detalhada, ainda nas notas de rodapé de Freeman et al (2010) é contado que Freeman conseguiu contato através de correspondência particular com o Dr. William Royce, do SRI, o qual lhe recontou a história sobre a origem do termo stakeholder. Além do mais, em uma visita ao SRI em 1980, ambos puderam conversar pessoalmente, assim esclarecendo mais informações sobre a história do conceito. Além dessa pesquisa realizada por Freeman et al (2010), os autores também destacam a investigação feita por Giles Slinger, que trilhou caminhos semelhantes, conseguindo adquirir mais detalhes. Neste caso, os autores explicam que ao seguir o mesmo caminho de Freeman para compreender o desenvolvimento da ideia de stakeholder, conseguiu obter informações que não estavam acessíveis para Freeman. Uma delas é um trecho de um artigo não publicado, de William Royce apud Freeman et al, 2010, p. 46, do SRI:

Eu perguntei para Bob Stewart. Sua versão é de que no final de 1962, a equipe que estava escrevendo o plano estratégico estava discutindo a questão de quem deveria ter influência ou determinação no 'propósito corporativo' (ou missão) – considerado por muitas pessoas a peça-chave através da qual qualquer estratégia ou plano estratégico deve ser construído. Eles listaram várias pessoas ou grupos que contribuem para o sucesso de um negócio e os quais as necessidades ou demandas devem ser atendidas, ou pelo menos até certo ponto, por gerentes. [...] Outros autores com Stewart eram J. Knight Allen J. Morse Cavender, ambos economistas industriais *seniors* na equipe do SRI. Marion Doscher era uma escritora da equipe junto com o grupo TAPP. [...] Eu lembro dela como bem-educada, uma excelente editora e escritora. Ela só estava no SRI à pouco tempo. [...] Conforme Stewart, foi durante essa discussão que Marion Doscher a interrompeu com a afirmação de que: 'Você quer dizer que são todos 'stakeholders', porque todos possuem uma participação no negócio!' [...] Doscher seguiu descrevendo o termo como sendo antigo escocês, o qual se refere aqueles que possuem uma pretensão legítima sob algo de valor. [...] Outros no grupo TAPP (Teoria e Prática de Planejamento) imediatamente aceitaram a definição do termo e rapidamente ele se tornou evangelho no SRI. A descrição foi incluída no relatório do Plano Estratégico, com uma ilustração de um método de análise simples das expectativas dos stakeholders.⁴

³ Tradução do autor: Stanford Research Institute's Long Range Planning Service.

⁴ Tradução do autor: I asked Bob Stewart. His version was that in late 1962, the team that was writing The Strategic Plan were discussing the question of who should have an influence on the determination of 'corporate purpose' (or mission) – considered by most people the keystone on which any strategy or strategic plan must be built. They listed the various persons or groups who contributed to the success of a business and whose needs or demands must be heeded, at least to some extent, by management. [...] Other authors with Stewart were J. Knight Allen, J. Morse Cavender, both senior industrial economists on the SRI staff. Marion Doscher was a staff writer with the TAPP group [...] I recall her as well-educated, an excellent editor and writer. She was only at SRI a few years. [...] According to Stewart, it was during this discussion that Marion Doscher broke in with the assertion

De forma mais sucinta, na discussão dentro do SRI, na qual se deu forma à palavra, se percebeu que grupos de pessoas, de certa forma, possuem uma participação no negócio da empresa. Assim chegou-se a palavra stakeholder, sendo definida como grupos, sem os quais a organização não existiria. Ela é formada das palavras inglesas *stake* (pedaço, fatia) e *holder* (aquele que segura, possui), definindo que um stakeholder é um indivíduo que, metaforicamente (em alguns casos também literalmente), possui uma parte do negócio. Dentre os stakeholders se pode citar os fornecedores, clientes, funcionários, investidores e, entre outros, a sociedade e o governo. Na década de 1970 a palavra começou a ser usada também no processo de planejamento das organizações, devido à influência dos stakeholders no ambiente onde a empresa está inserida.

Na sequência, Freeman et al (2010) complementam que na visão de Giles Slinger, a ideia original do stakeholder não era uma questão de sobrevivência da empresa e sim em ver como ela poderia ir ao encontro das expectativas dos grupos no seu ambiente. Ao invés de modificar o negócio, deixá-lo mais responsável no que diz respeito a demandas externas. Slinger (1998), em seu artigo, através da explicação de três princípios que compõe a ideia de stakeholder mostra que existe uma conexão causal convincente entre as políticas de stakeholder e a performance de negócios. Como o autor define, de forma simples, "Os stakeholders de uma companhia são aqueles aos quais a companhia não possui efeitos contratuais para os quais, em princípio, a sociedade preferiria que fossem feitos contratos."⁵ (SLINGER, 1998, p. 2). O autor explica que existe uma distinção entre essa definição do que é stakeholder, expressa em termos contratuais, e a definição de stakeholder como uma abordagem, expressa em termos de princípios que governam comportamentos. Nesse último caso, se tem stakeholder da seguinte forma: "Stakeholder como uma abordagem, nos negócios, significa ter os stakeholders

that: 'You mean they are all 'stakeholders', because they all have a stake in the business!' [...] Doscher went on to describe the term as being old Scottish, referring to those who have a legitimate claim on something of value. [...] Others in the TAPP (Theory and Practice of Planning) group immediately accepted the term definition and it quickly became gospel around SRI. The description was included in the Strategic Plan report, with an illustration of a simple method of analyzing stakeholder expectations.

⁵ Tradução do autor: A company's stakeholders are those on whom it has non-contractual effects for which, in principle, society would prefer that contracts were drawn.

como pessoas, com seus próprios valores e objetivos, com as quais a companhia tenta interagir para benefício mútuo."⁶ (SLINGER, 1998, p. 2).

Após já se ter conhecimento de como se desenvolveu o termo stakeholder, que deu origem a teoria do stakeholder, passa-se para a compreensão de tal teoria. Desde o tempo que foi criada, a teoria tem passado da influência que os stakeholders exercem para a participação que tem/podem ter. Ademais, é preciso esclarecer que existe mais de uma versão sobre o que é a teoria do stakeholder, porém não é possível afirmar que uma é mais correta que a outra, além de possuírem várias características semelhantes. Nesse aspecto, cabe trazer que alguns autores dividem a teoria em três áreas: descritiva, que descreve como é; prescritiva, que explica como deveria ser; e instrumental, que mostra possíveis formas de ação para alcançar determinada resposta. Apesar disso, Freeman et al (2010) preferem tratar a teoria como algo geral, sem esse tipo de classificação.

De forma mais específica, a teoria do stakeholder também está relacionada no problema da criação de valor e da troca. Como essas questões estão ligadas ao capitalismo, a teoria também se depara, conforme comentado anteriormente, com o problema da ética no capitalismo, acreditando que, de forma predominante, o capitalismo tem dado muita atenção somente ao aspecto econômico. E, ao pensar de forma "estreita", apenas pelo lado econômico, é fácil perceber que se criam problemas éticos. Nesse aspecto são levantadas algumas questões pertinentes à executivos e também pensadores da administração: "Podemos continuar a dividir o mundo na 'esfera empresarial' e na 'esfera ética'?"⁷ ; "é possível para executivos empresariais 'fazerem a coisa certa', considerando o todo, não importando o quão complicado o mundo é?"⁸ ; e "como podemos entender 'negócio' e 'ética' de maneira que podemos colocá-los juntos conceitual e praticamente?"⁹ (FREEMAN et al, 2010, p. 11).

Assim, a teoria do stakeholder propõe que, ao se usar como unidade de análise o relacionamento entre o negócio e o grupo de indivíduos que são, ou podem ser, afetados por ele, se torna mais simples pensar essas questões. Dessa

⁶ Tradução do autor: A stakeholder approach in business means regarding stakeholders as people with their own values and aims, with whom the company tries to interact for mutual benefit.

⁷ Tradução do autor: Can we continue to divide the world into the "business realm" and the "ethical realm"?

⁸ Tradução do autor: Is it possible for business executives to "do the right thing," all things considered, no matter how complicated the world is?

⁹ Tradução do autor: How can we understand both "business" and "ethics" so that we can put them together conceptually and practically?

forma, a teoria tenta resolver os seguintes problemas: "(1) Se essa decisão é tomada, para quem o valor será criado e para quem será destruído? (2) Quem é ferido e/ou beneficiado por essa decisão? (3) Os direitos de quem serão validados e os valores de quem serão aceitos por essa decisão (e os de quem não serão)?"¹⁰ (FREEMAN et al, 2010, p. 13). Dar atenção aqueles que são afetados pelas decisões da empresa não quer dizer colocá-los na sala de reuniões. Porém, o interesse desses grupos deve ser compreendido, de forma que se possa criar valor para todo stakeholder. A forma de compreender isso é ver como as decisões da organização afetam os grupos de stakeholders, lembrando que, dependendo do negócio, um tipo de stakeholder pode ser mais importante que outro. Além disso, é preciso tratar os interesses dos stakeholders de forma harmônica, pois, apesar de nem sempre serem os mesmos, é possível combiná-los (ou no mínimo aproximá-los).

Como exemplo de crítica feita à teoria do stakeholder, Slinger (1998, p. 6) mostra o comentário de Al Dunlap, na ocasião executivo da Scott Paper¹¹:

A palavra mais ridícula que você escuta nas salas de reuniões, nos dias de hoje, é 'stakeholder'. Um stakeholder é qualquer um com uma parte no bem-estar da companhia. Isso inclui seus funcionários, fornecedores, as comunidades nas quais a companhia opera e por aí vai. A teoria atual é de que o CEO tem que levar todas essas pessoas em consideração quando tomando decisões. Stakeholders! Quando escuto essa palavra, eu pergunto 'Quanto eles pagaram por sua parte?' Stakeholders não pagam um centavo pela parte deles. Acionistas pagam¹².

Para responder à esta crítica, inicialmente retoma-se, aqui, a diferença comentada anteriormente sobre a visão de Slinger (1998), entre a definição de stakeholder e o mesmo como uma abordagem. Slinger (1998) indaga se stakeholder é uma escolha, optativa, devido ao benefício mútuo que pode trazer ou se é um compromisso moral, no qual não há nenhum tipo de discriminação com as pessoas.

¹⁰ Tradução do autor: (1) If this decision is made, for whom is value created and destroyed? (2) Who is harmed and/or benefited by this decision? (3) Whose rights are enabled and whose values are realized by this decision (and whose are not)?

¹¹ Empresa de produtos de papel, como papel toalha e lenços, fundada em 1879, nos Estados Unidos da América (SCOTTBRAND, 2011).

¹² Tradução do autor: The most ridiculous word you hear in boardrooms these days is 'stakeholders'. A stakeholder is anyone with a stake in the company's well-being. That includes its employees, suppliers, the communities in which it operates and so on. The current theory is that a CEO has to take all these people into account when making decisions. Stakeholders! Whenever I hear that word, I ask 'How much did they pay for their stake?' Stakeholders don't pay a penny for their stake. Shareholders do.

Respondendo o próprio questionamento, o autor explica que, através de uma visão racional, a orientação é de que as relações sejam calculadas, que uma empresa deve pensar a respeito de seus stakeholders visando ampliar o retorno de seus acionistas. Porém, para ele, stakeholder como abordagem tem a situação como um compromisso moral, tratando as pessoas como os próprios fins. Assim, propondo que existe algo a mais na ideia de stakeholder do que a visão calculada econômica sugere, o autor, responde ao comentário, tendo como argumento principal que se deve ter um uso inovador/cooperativo do stakeholder. A ideia consiste em se obter mais benefícios porque a abordagem do stakeholder melhora a cooperação entre as pessoas no trabalho, principalmente no que requer inovação. Com esse propósito, se tem como elementos chave "1. Uma ênfase na inovação e seu potencial para encorajá-la; 2. Incalculabilidade; 3. Informações ricas."¹³ (SLINGER, 1998, p. 7).

Sobre a inovação, o autor comenta que no ambiente de mercados globalizados, onde é necessário inovar, empresas de sucesso possuem seus empregados como fonte de produção e também de inovação. Dessa forma, o desenvolvimento de um relacionamento de longo prazo é importante pois gera comprometimento e um relacionamento de respeito e confiança mútuos, entre empresa e funcionários, o que serve de base para a competitividade da companhia. A "incalculabilidade" diz respeito aos relacionamentos, que são incalculáveis, no sentido de que seu comprometimento não pode ser mensurado. Nisso está a ideia de que não se deve pensar somente nos lucros, que estes serão consequência de uma atitude moral. Dentro dos relacionamentos também estão as informações ricas, que podem ser definidas como informações percebidas em pequenos detalhes como uso de metáforas, tom de voz e linguagem corporal. Assim, as pessoas dão informações sem perceber. Essa melhor compreensão das pessoas faz com que possa existir melhor cooperação entre elas, uma vez que tende-se a cooperar com aqueles que possuem mais afinidades. O autor também destaca que o comprometimento sincero é melhor que o comprometimento "calculado" pois o segundo pode acabar destruindo o relacionamento ao se calcular os riscos de se comprometer. Assim, para Slinger (1998), a teoria do stakeholder não se trata somente de um nome pomposo que acarreta no tratamento dos stakeholders de forma calculada visando somente lucro. Se trata de uma abordagem que leva à uma

¹³ Tradução do autor: 1. An emphasis on innovation, and the potential for encouraging it. 2. Uncalculativeness. 3. Rich information.

relação verdadeira com os stakeholders, que conduz à um maior comprometimento de todos e, assim, também leva à um melhor desempenho da empresa e, finalmente, ao lucro.

Conforme comentado na introdução deste artigo, além da ideia de que todos stakeholders devem ser tratados igualmente, também existe a vertente que acredita que é preciso dar prioridade à alguns stakeholders, deixando outros com menor atenção. Essa abordagem tem um caráter mais gerencial, para auxiliar gestores a lidar com os stakeholders de sua organização. Dentro dessa gestão de stakeholders, sugerida por alguns autores, tais quais Clarkson (1995), Rownley (1997) e Baldwin (2002) apud Mainardes, Alves e Raposo (2011), se encontra como proposta a avaliação dos stakeholders. Essa ideia consiste em verificar o quão importante são os stakeholders da organização, classificando-os por um *ranking* de prioridade, para que a organização dê mais atenção àqueles que podem afetá-la mais.

3 CONHECENDO O MUSEU DE ARTE DO RIO GRANDE DO SUL

Em 1955 foi realizada a primeira exposição do Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS), o qual na ocasião tinha seus setores administrativos ainda na sede da Divisão da Cultura, antigo Órgão da Secretaria da Educação. Apesar de já estar em atividade em 1955, o museu foi inaugurado oficialmente em 1957. Nesse momento, a equipe administrativa passou a usar dependências do Theatro São Pedro. Desde seu início expôs obras de grandes artistas como Portinari, Di Cavalcante e, entre outros, Iberê Camargo. Além desse, o MARGS também mostrava ao público artistas internacionais, oriundos da Polônia, Alemanha e, entre outros, Japão (MUSEU DE ARTE DO RIO GRANDE DO SUL, 2012).

No ano de 1973 o MARGS se mudou para a avenida Salgado Filho, no prédio Paraguay. Nesse momento foram criados os núcleos do MARGS, mudança estrutural que se mantém até os dias atuais. São sete núcleos: Curadoria; administrativo; acervo; conservação e restauração; educativo; documentação e pesquisa; comunicação. Em 1974 o museu criou seu primeiro catálogo de obras e, no ano seguinte, começou a documentar suas atividades em boletins informativos. Além disso, na FM Cultura, a equipe do MARGS produziu o programa **Artistas, Museu e Galerias**. No final dos anos 1970 o acervo já possuía mais de 1000 peças. Essa década também foi marcada por atividades voltadas à comunidade, como

oficinas de arte e projetos musicais, além da recepção de escolas para visitação. Nesse período, mais especificamente em 1978, o museu conseguiu sua sede definitiva, onde está até hoje, na Praça da Alfândega, no prédio histórico da antiga delegacia fiscal (MUSEU DE ARTE DO RIO GRANDE DO SUL, 2012).

Na década de 1980 o MARGS, se adaptando a exposições maiores, ganhou projeção nacional. Nesse momento também havia o programa **Espaço do MARGS** na TV Cultura, produzido pela equipe do próprio museu. Nesse período, as atividades de expansão do museu também foram ampliadas, recebendo eventos como o II Encontro Nacional de Artistas Plásticos, em 1983, e nos anos de 1988, 1989 e 1996, o Encontro Latino-americano de Artes Plásticas. Muito importante também é a criação da Associação dos Amigos do MARGS, em 1982, com a intenção de apoiar o museu em suas iniciativas. Atualmente a associação conta com mais de 400 membros (MUSEU DE ARTE DO RIO GRANDE DO SUL, 2012).

Nos anos de 1993 e 1995 o MARGS recebeu o Prêmio Internacional Parceria de Museus, concedido pela Associação Americana de Museus - único museu brasileiro a receber este prêmio. Nesse período realizou um intercâmbio com o *Madison Children's Museum*. Em 1998, o MARGS recebeu a I Bienal do Mercosul e, por decreto oficial, passou a se chamar Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli, em homenagem ao seu fundador. De 2000 à 2002, o MARGS editou três livros sobre seu acervo, *Livro do MARGS*, que venceu o prêmio Açorianos na categoria Especial (MUSEU DE ARTE DO RIO GRANDE DO SUL, 2012).

4 METODOLOGIA

Conforme já citado anteriormente, o presente artigo utiliza a proposta de Mainardes, Alves e Raposo (2011), que consiste em um novo modelo de classificação de stakeholders. Para tal, aqui é explicado o funcionamento deste modelo. A ideia foi desenvolvida pelos autores através do método de Whetten (1989) apud Mainardes, Alves e Raposo (2011, p. 8) que:

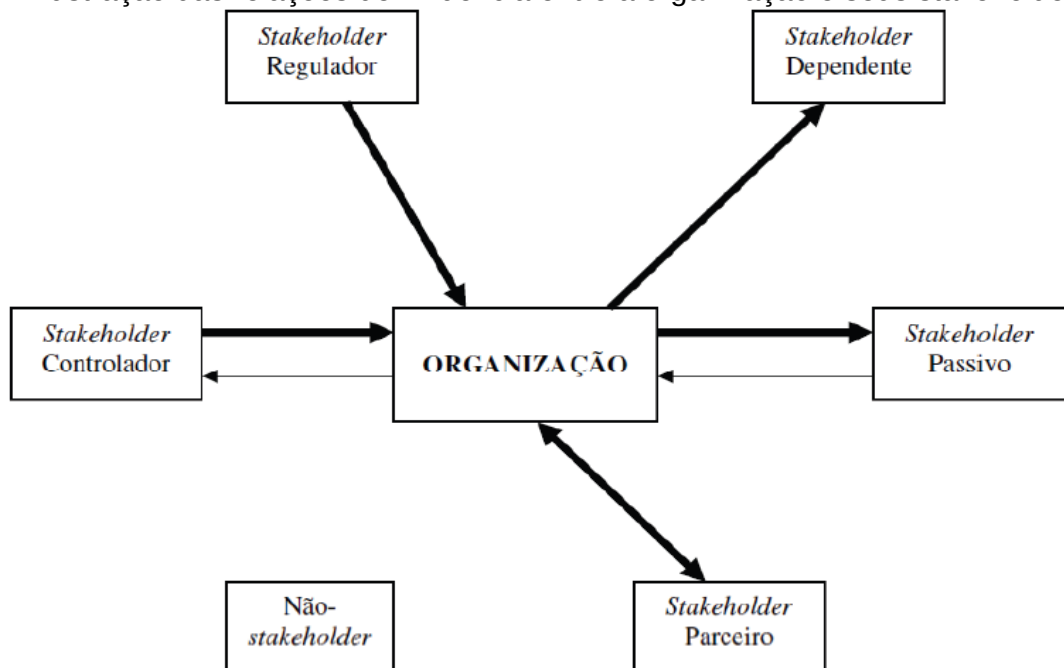
[...] estabelece quatro elementos essenciais: fatores (ou variáveis, constructos, conceitos); relação entre os fatores; dinâmicas que justificam a seleção dos fatores e as relações de causalidade entre fatores; e, fatores temporais e contextuais que delimitam o modelo (que determinam o alcance e a extensão do modelo).

Tratando-se da teoria do stakeholder, os autores escolheram usar um fator único: a influência entre as partes. Esse fator único torna mais fácil a mensuração, por exemplo, diferentemente do modelo stakeholder *salience*. Uma vez que o fator foi esclarecido é preciso entender como funciona a relação entre as partes, a partir do fator influência. Essa relação é feita através do ponto de vista dos gestores da organização. Assim, conforme Mainardes, Alves e Raposo (2011), existem seis tipos de relação entre organização e stakeholder:

- Stakeholder Regulador: é aquele que influencia a organização, de modo que pode determinar certas ações da organização, mesmo contra sua vontade. Ao mesmo tempo que a organização não influencia as ações do stakeholder;
- Stakeholder Controlador: é quando existe influência mútua entre stakeholder e organização, porém tendo maior influência por parte do stakeholder do que da organização;
- Stakeholder Parceiro: ocorre quando existe uma influência mútua entre organização e stakeholder, de maneira que não exista maior influência por uma das partes;
- Stakeholder Passivo: de forma oposta ao stakeholder controlador, este é classificado quando, apesar da influência mútua entre organização e stakeholder, a primeira exerce maior influência que o segundo;
- Stakeholder Dependente: em oposição ao stakeholder controlador, este ocorre quando a organização influencia as ações do stakeholder mas este não possui qualquer (ou quase nenhuma) influência sobre a organização;
- Não Stakeholder: este caso ocorre quando não existe influência entre as partes. Ou seja, a organização não influencia o stakeholder, nem este influencia a organização.

De forma a resumir e, também, auxiliar a compreensão dos seis tipos de stakeholders tem-se a imagem à seguir. As linhas representam a influência, tendo as setas mostrando a direção e a espessura da linha ilustrando a força da influência.

Figura 1 - Ilustração das relações de influência entre a organização e seus stakeholders



Fonte: Mainardes, Alves e Raposo (2011, p. 9)

Para a identificação da relação entre stakeholder e organização é preciso que os gestores organizacionais avaliem dois ítems, através de uma escala de cinco pontos: (1) a influencia do stakeholder sobre a organização e (2) a influência da organização sobre os stakeholders. Depois disso, é feita uma média, de cada ítem, da avaliação feita pela gestão da organização. Posteriormente a média de um ítem é subtraído do outro, levando a um valor entre -5 e 5, que permite identificar como classificar o stakeholder, conforme a figura à seguir:

Figura 2 - Escala sugerida para classificar stakeholders

Dependente	Passivo	Parceiro	Controlador	Regulador
-5	-3	-1	1	3
		0		5

Fonte: Mainardes, Alves e Raposo (2011, p. 10)

Para esclarecer melhor as dinâmicas que justificam a escolha dos fatores e suas relações de causalidade, Mainardes, Alves e Raposo (2011) reforçam que é a organização que identifica e classifica seus stakeholders. Essa classificação a partir da influência reflete os interesses das partes, podem ser sociais (exemplo: governo tem interesse em benefícios à sociedade), psicológicos (exemplo: clientes querem a satisfação de necessidades) e econômicos (exemplo: funcionários desejam boa remuneração).

Sobre de delimitação do modelo por fatores temporais e contextuais, Mainardes, Alves e Raposo (2011) explicam que este modelo tem um caráter genérico, podendo ser usado em vários tipos de organização. Os autores explicam que o modelo é estático, dessa forma é importante estar atento as mudanças das influências que podem ocorrer conforme o passar do tempo, ressaltando na necessidade de "monitoramento", aplicando o modelo a cada ano, por exemplo. O outro ponto levantado pelos autores diz respeito à fidedignidade dos gestores da organização em mensurar a influência da organização e dos stakeholders.

Para a realização do presente estudo, foi feito um contato inicial com Vera Lucia, coordenadora do núcleo educativo do Museu de Arte do Rio Grande do Sul, de forma a identificar quem são os stakeholders da organização. Neste encontro, realizado no dia nove de janeiro de 2012, usou-se como base os grupos de interesse citados por Freeman (1984) apud Mainardes, Alves e Raposo (2011) de forma genérica: Fornecedores; governos; comunidade local; proprietários; defesa do consumidor; clientes; concorrentes; mídia; empregados; defesa do ambiente; grupos específicos; outros (eventuais). Na conversa, percebeu-se que os respectivos grupos genéricos de interesse não são stakeholders do MARGS: Defesa do ambiente e defesa do consumidor. Os stakeholders identificados foram os seguintes:

- **Governo do Rio Grande do sul:** Mais especificamente a Secretaria da Cultura, órgão ao qual o MARGS é subordinado. Pensando nas categorias citadas anteriormente, este stakeholder pode ser visto como governo e também como proprietário;
- **Portoalegrenses:** A comunidade local onde o MARGS está inserido é composto pelas pessoas de sua cidade, Porto Alegre, com as quais o museu possui mais contato;
- **Visitantes Espontâneos:** Aqueles que visitam o museu de forma espontânea, sozinho ou com amigos e/ou familiares, sem o agendamento de visita mediada para grupos. Na forma genérica este stakeholder representa os clientes;
- **Visitantes Mediados:** Composto pelo grupo de pessoas que visitam o museu, em grupo, através de agendamento prévio de visita mediada. Assim como os visitantes espontâneos esse grupo também se encaixa como clientes, nos grupos de stakeholder genéricos já mencionados;

• **Associação de Amigos do MARGS (AAMARGS):** Agremiação voluntária, sem fins lucrativos e desvinculado do poder Estatal, capta recursos financeiros para o museu através dos seus mais de 400 associados. Apesar de não influenciar nas decisões do museu, é a organização que autoriza as movimentações financeiras dele. Pode ser considerado como um grupo de interesse específico;

• **Outros Museus:** Na praça da Alfândega, onde está localizado o MARGS, existem outros museus, como por exemplo o Santander Cultural. Este também pode ser pensado como um grupo de interesse específico pois, apesar de aparentemente concorrentes uma vez que "disputam o mesmo público", os museus atuam de forma cooperativa. Quando é preciso, os curadores trocam opiniões, além de visitas mediadas serem marcadas "em conjunto" (o mesmo grupo visita os museus em sequência);

• **Mídia (Jornal, Rádio e Televisão):** Como sugerido nos stakeholders genéricos, formas de comunicação as quais se relacionam com o museu;

• **Empregados (Servidores e Estagiários):** Conforme o nome sugere, grupo formado por aqueles que trabalham no Museu de Arte do Rio Grande do Sul;

• **Empresas do Incentivo À Cultura:** Além da AAMARGS, o museu é beneficiado por empresas que usam da lei de incentivo à cultura para encaminhar o dinheiro que seria de seus impostos para uso do museu. Este também pode ser considerado, dentro dos stakeholders genéricos, um grupo de interesse específico;

• **Fornecedores:** Assim como o nome sugere, aqueles que fornecem materiais ao museu.

• **Parceiros:** Diferentemente dos fornecedores, os parceiros fornecem materiais ou serviços, como trabalho gráfico, flores para exposição e, entre outros, montagem da exposição. Eles são considerados parceiros pois já possuem um histórico de atuação com o MARGS e também fazem seu trabalho em troca de divulgação ou com valor abaixo do mercado.

Após o entendimento de quem são os 11 stakeholders do MARGS fez-se, através de questionário, entre os dias nove e treze de janeiro de 2012, a coleta dos dados. Assim, tendo a resposta do diretor e de cada um dos cinco¹⁴ coordenadores de núcleo do Museu de Arte do Rio Grande do Sul, verificou-se a média avaliada para cada stakeholder, nos quesitos "influência exercida na organização" e

¹⁴ Somente foram entrevistados quatro coordenadores de núcleo pois o núcleo da Comunicação no momento do estudo estava sem coordenador e os núcleos de Acervo e de Documentação e Pesquisa estavam fundidos por tempo indeterminado. Além disso, o coordenador do núcleo de Curadoria se encontrava de férias durante a realização da pesquisa.

"influência recebida pela organização" e posteriormente a subtração de uma média pela outra para a realização da classificação dos stakeholders.

5 RESULTADOS ENCONTRADOS

Após a tabulação dos dados, observou-se as seguintes médias, no quadro 1 para a influência exercida pelo stakeholder na organização e, no quadro 2, a influência exercida pela organização no stakeholder.

Quadro 1 - Média da Influência do Stakeholder na Organização

Influência do Stakeholder na organização	
<i>Stakeholder</i>	Média
Associação de amigos	4,20
Empregados (servidores e estagiários)	4,00
Empresas do incentivo à cultura	3,40
Fornecedores de materiais diversos	2,60
Governo do RS (secretaria da cultura)	3,20
Jornal, Rádio e Televisão (mídia)	2,80
Outros Museus	2,40
Parceiros	3,60
Portoalegrenses (comunidade local)	3,20
Visitantes espontâneos	3,40
Visitantes mediados	3,60

Fonte: Autor

Quadro 2 - Média da Influência da Organização no Stakeholder

Influência da Organização no stakeholder	
<i>Stakeholder</i>	Média
Associação de amigos	4,00
Empregados (servidores e estagiários)	4,60
Empresas do incentivo à cultura	4,60
Fornecedores de materiais diversos	4,00
Governo do RS (secretaria da cultura)	3,60
Jornal, Rádio e Televisão (mídia)	4,00
Outros Museus	3,60
Parceiros	4,20
Portoalegrenses (comunidade local)	3,40
Visitantes espontâneos	3,20
Visitantes mediados	3,60

Fonte: Autor

Posteriormente, conforme o quadro 3 verificou-se a diferença entre as médias das respostas para cada stakeholder, para os dois itens questionados. Através dessa subtração foi possível classificar cada um dos stakeholders, conforme é possível ver a seguir:

Quadro 3 - Classificação dos Stakeholders

<i>Stakeholder</i>	Diferença Entre as Médias	Classificação
Associação de amigos	0,20	Parceiro
Empregados (servidores e estagiários)	-0,60	Parceiro
Empresas do incentivo à cultura	-1,20	Passivo
Fornecedores de materiais diversos	-1,40	Passivo
Governo do RS (secretaria da cultura)	-0,40	Parceiro
Jornal, Rádio e Televisão (mídia)	-1,20	Passivo
Outros Museus	-1,20	Passivo
Parceiros	-0,60	Parceiro
Portoalegrenses (comunidade local)	-0,20	Parceiro
Visitantes espontâneos	0,20	Parceiro
Visitantes mediados	0,00	Parceiro

Fonte: Autor

Dessa forma, observa-se que, através da visão dos gestores do Museu de Arte do Rio Grande do Sul, este possui dois tipos de stakeholders: parceiro e passivo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo tem, conforme comentado anteriormente, o intuito de verificar como são classificados os stakeholders do Museu de Arte do Rio Grande do Sul e, ao mesmo tempo, contribuir com o modelo de classificação de stakeholders utilizado.

Quanto aos stakeholders do MARGS, foram identificados 11. Empresas do incentivo à cultura, fornecedores de materiais diversos, mídia e outros museus foram classificados como stakeholders passivos, enquanto os restantes sete foram considerados como parceiros. Conforme a metodologia utilizada, assim, considera-se que os stakeholders passivos exercem influência na organização, apesar desta exercer maior influência sobre eles. Já os stakeholders parceiros exercem a mesma influência que recebem da organização. Acredita-se que o MARGS, devido as suas

características organizacionais peculiares, acaba por ter muitos parceiros. Lembre-se que por terem maior influência que os stakeholders passivos, os parceiros devem receber maior atenção que estes. Como são vários os seus stakeholders são parceiros, o MARGS deve tratá-los de igual forma, o que está coerente com a conversa que o autor deste teve com a coordenadora do núcleo educativo da organização.

Sobre o modelo de classificação de stakeholders, o autor acredita que existe a necessidade de aprimoramento. Um dos pontos diz respeito à explicação do uso do modelo. Mainardes, Alves e Raposo (2011) explicam que após a obtenção da média da influência do stakeholder na organização e da média da influência da organização no stakeholder é preciso fazer a diferença dessas médias para verificar qual a classificação do stakeholder. Neste estudo, conforme o entendimento da explicação, foi utilizada a média da influência do stakeholder menos a média da influência da organização. Porém, como não está detalhado na explicação dos autores, em outro estudo o entendimento pode ser diferente e se fazer o contrário. O problema disso é que leva a resultados opostos. No caso deste estudo, se fosse feita a subtração de outra forma, os stakeholders classificados como passivos se tornariam controladores, o que muda o modo de pensá-los. Além disso, é preciso deixar explícito que o pesquisador deve se preparar para explicar aos membros da gestão o que são stakeholders e como funciona essa avaliação, pois observou-se que eles não possuíam contato, ou muito pouco, com este linguajar.

Por fim, uma das razões que levou Mainardes, Alves e Raposo (2011) a desenvolver este novo modelo de classificação de stakeholders foi que em modelos anteriores, stakeholders, mesmo tendo níveis prioritários diferentes, acabavam ficando no mesmo grupo classificatório como, por exemplo, dois stakeholders serem classificados como reguladores, mas um ser muito mais regulador que outro. Acredita-se que é possível que este problema também ocorra com este modelo uma vez que neste estudo sete dos 11 stakeholders foram classificados da mesma forma. Isso conforma já comentado, pode se tratar da peculiaridade da organização estudada porém é preciso que se fique atento para caso isso ocorra novamente em outro estudo que use dessa proposta de classificação de stakeholders.

REFERÊNCIAS

FREEMAN, R. Edward; et al. **Stakeholder theory**: the state of the art. New York: Cambridge University Press, 2010.

MAINARDES, Emerson Wagner; ALVES, Helena; RAPOSO, Mário. Um novo modelo de classificação de stakeholders. In: ENCONTRO DE ESTUDOS EM ESTRATÉGIA. 5., 2011. **Anais...** Porto Alegre, 15-17 maio 2011.

MUSEU DE ARTE DO RIO GRANDE DO SUL. **Histórico**. Disponível em: <http://www.margs.rs.gov.br/inst_historico.php>. Acesso em: 06 de jan. 2012.

PHILLIPS, Robert. **Stakeholder theory and organizational ethics**. São Francisco, EUA: Berett-Koehler Publishers, Inc, 2003.

SLINGER, Giles. Spanning the gap: the theoretical principles that connect stakeholder polices to business performance). **Corporate Governance: An International Review**, v. 7, n. 2, p. 136-151, abril1999.



DIAGNOSTICAR O PROCESSO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES FOCADA NAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES TECNOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS

DIAGNOSTICAR EL PROCESO DE LA FORMACIÓN CONTINUADA DE LOS DOCENTES FOCADA EN LAS COMPETENCIAS Y HABILIDADES TECNOLÓGICAS Y PEDAGÓGICAS

GALVÃO, Eva dos Santos Silva ¹

Resumo: As grandes mudanças ocorridas no cenário educacional devido à velocidade com que se tem acesso atualmente às informações requerem novas exigências na atividade docente. Por isso, o professor deve estar preparado para desempenhar com eficiência e de forma contextualizada sua profissão. Esta pesquisa objetivou analisar a formação continuada no ensino superior como ferramenta para o desenvolvimento das competências e habilidades tecnológicas e pedagógicas dos docentes previstas na LDBEN/96, com foco no contexto do IESPLAN, instituição educacional privada localizada no Distrito Federal/Brasil. A pesquisa, do ponto de vista da sua natureza, classifica-se como de natureza básica. O aspecto metodológico foi fundamentado pela abordagem qualitativa, utilizando-se dos métodos hermenêutico, associados à técnica da análise de conteúdo. Os instrumentos de coleta de dados foram aplicados por meio de questionário com escala.

¹ Doutora em Ciências da Educação pela Universidad Evangélica del Paraguay-Py. E-mail: evagalvao@globo.com

Palavras-chave: Formação Continuada. Prática Pedagógica. Competências. Habilidades.

Resumen: Los grandes cambios ocurridos en el escenario educativo debido a la velocidad con que se tiene acceso actualmente a las informaciones requieren nuevas exigencias en la actividad docente. Por eso, el profesor debe estar preparado para desempeñar con eficiencia y de forma contextualizada su profesión. Esta investigación objetivó analizar la formación continuada en la enseñanza superior como herramienta para el desarrollo de las competencias y habilidades tecnológicas y pedagógicas de los docentes previstas en la LDBEN / 96, con foco en el contexto del IESPLAN, institución educativa privada ubicada en el Distrito Federal / Brasil. La investigación, desde el punto de vista de su naturaleza, se clasifica como de naturaleza básica. El aspecto metodológico fue fundamentado por el abordaje cualitativo, utilizando los métodos hermenéutico, asociados a la técnica del análisis de contenido. Los instrumentos de recolección de datos se aplicaron a través de un cuestionario con escala.

Palabras clave: Formación Continuada. Práctica pedagógica. Habilidades. Habilidades.

1 INTRODUÇÃO

A maioria das áreas do conhecimento humano e a execução dos mais diversos serviços de que a população necessita estão submetidas a informações que são oferecidas pelas instituições educacionais. Então, é natural a cobrança por qualidade da educação.

Embora a qualidade do ensino deva também ser examinada em um contexto mais amplo do que o da sala de aula, ainda que a remuneração do docente seja excelente, se o professor tiver uma formação deficiente, certamente haverá um ensino de baixa qualidade.

Dessa forma, há coerência ao se colocar sob o manto da formação continuada a política pública responsável por oferecer ao professor o suporte para o exercício da sua prática pedagógica.

Diante do entendimento de que a formação continuada visa também ao desenvolvimento do professor como pessoa e profissional, diversos estudos referentes a questões universitárias têm sido elaborados, sobretudo acerca da construção dos saberes docente e do seu papel no contexto atual.

Discussões envolvendo políticas públicas voltadas para a educação têm conquistado espaço e trazido à tônica a qualidade da educação e sua inter-relação com os processos de formação docente, uma vez que grandes transformações

sociais em todas as suas esferas têm possibilitado a reflexão de como enfrentar essas mudanças.

Assim, a atividade docente no ensino superior, cuja qualificação se encontra nos cursos de graduação, passa por transformações na própria maneira de conceber a formação profissional. Consequentemente, essa formação passou a ser alvo de atenção, uma vez que o conhecimento ali produzido se constitui no novo jeito de se pensar e agir na dinamicidade do espaço universitário.

Nesse contexto, a presente pesquisa analisa a formação continuada no ensino superior: uma ferramenta para o desenvolvimento das competências e habilidades tecnológicas e pedagógicas dos docentes previstas na LDBEN/96. O foco da pesquisa se dá no contexto do Instituto de Ensino Superior Planalto (IESPLAN), situado no Distrito Federal/Brasil.

2 MARCO TEÓRICO

As constantes modificações havidas na atividade educativa, tanto na organização escolar quanto nas propostas curriculares, refletem diretamente no dia a dia dos professores, requerendo-lhes cada vez mais alto nível de profissionalização.

Nesse contexto, requer-se na atividade docente domínio não só do conteúdo da metodologia a ser aplicada, mas também a reformulação dos próprios saberes e a autoavaliação de suas práticas.

Assim sendo, a formação continuada desenvolve papel fundamental na atividade docente, pois o ponto de partida aponta para as necessidades do próprio professor, incluindo aí aspectos argumentativos como: onde ele se encontra, aonde quer chegar, o que desempenha bem e o que precisa desempenhar melhor para contribuir para o pleno desenvolvimento do educando.

2.1 Formação continuada no ensino superior: breve revisão no estado da arte

Observa-se atualmente atenção acentuada para pesquisas que envolvam diferentes temas sobre processos formativos, tanto formação inicial quanto continuada, além de discussões, seminários e outras atividades acerca do tema.

A crescente expansão de pesquisas científicas requer, em contrapartida, uma descrição e exame mais apurado do conhecimento já produzido. Essa descrição permite o mapeamento, a organização e a análise das pesquisas científicas, contribuindo para a definição de determinada área de estudo.

Segundo Romanowski e Martins (2002; 2014) o Estado da Arte, embora recente, se tornou imprescindível para apreender a amplitude do que vem sendo produzido no contexto acadêmico.

O Estado da Arte é o instrumento que possibilita o exame das pesquisas, destacando os enfoques e temas mais pesquisados, permitindo-se conhecer tendências teóricas e metodológicas.

A necessidade de realizar o Estado da Arte já foi indicada por Lüdke et al (1984) no Seminário A Didática em Questão, uma vez que “pode constituir um marco histórico de uma área de conhecimento, possibilitando verificar sua evolução.”

Semelhante reflexão faz Brandão, Belta e Rocha (1986, n. p.), ao argumentar: “O Estado da Arte pode se constituir em levantamentos do que se conhece sobre determinada área, desenvolvimento de protótipos de análises de pesquisas e avaliação da situação da produção do conhecimento da área focalizada.”

Pode-se afirmar que o desenvolvimento de pesquisas e o Estado da Arte estabelecem relações de uma produção científica e outra em contextos e circunstâncias diversas.

Dessa forma, constata-se que estudos dessa natureza são essenciais no processo de evolução da ciência, uma vez que objetiva ordenar o conjunto de informações consolidadas.

O mapeamento se deu a partir de pesquisa realizada visando localizar dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação - PPG do Brasil cadastradas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Também se fez uma pesquisa no banco de teses cadastradas nas bibliotecas virtuais de instituições em âmbito nacional.

No levantamento realizado no Banco de Teses da CAPES, com recorte do período 2010 a 2015, foram apresentadas as palavras-chave formação continuada, competências e habilidades para se efetuar a busca. Encontrou-se grande quantidade de pesquisas desenvolvidas com termos aproximados ao do tema proposto. Algumas pesquisas envolvendo o tema abordaram conteúdos acerca da formação profissional, contudo voltada para diferentes áreas profissionais, como, por

exemplo, saúde, contabilidade, jurídica, administrativa, organizacional, turística, odontológica, etc.

Em relação a pesquisas voltadas para as Ciências da Educação foi possível, a partir da análise dos estudos, verificar que existem diversos autores que tentam ordenar a pluralidade dos saberes e competências dos professores. As teses pesquisadas muitas vezes se não abordavam especificamente a formação de professores voltada para competências e habilidades, davam ênfase a uma temática que diz respeito mais de perto ao tema, como: autonomia pedagógica, técnica de aprendizagem e profissionalismo.

Contudo, há denominações tão heterogêneas em seu objeto de análise que torna quase impossível uma comparação entre elas. Apesar da variação de enfoques da pesquisa ser diversa e heterogênea, ambas se encaminham para o entendimento de que novas abordagens metodológicas devem ser aplicadas em sala de aula.

A educação está mudando e junto com essa mudança se instala a transformação do cenário educacional. Atualmente todo o foco está voltado para o professor em contextos de aprendizagem em que o aluno é o centro. Na verdade, professor e aluno passaram a ser copartícipes do mesmo processo, uma vez que ambos aprendem simultaneamente.

Desenvolvendo novas pesquisas, produzindo novos conhecimentos e compartilhando-os ambos têm oportunidade de renovar saberes. Por isso, outros saberes devem fazer parte da atividade docente.

Muitos desses saberes podem ser alcançados por meio da formação continuada, que segundo Pimenta (2012, p. 16):

A partir da análise das práticas pedagógicas e docentes, essa formação tem se revelado uma das demandas mais importantes dos anos 90. [...] Suportando essa perspectiva está o entendimento de que as teorias da reprodução, que nos 1970-1980 tanto colaboraram para o fracasso escolar, não são suficientes para a compreensão das mediações pelas quais se opera a produção das desigualdades nas práticas pedagógicas.

Considera-se que é chegada a hora de os cursos formativos serem mais realistas e focarem o ponto nevrálgico do problema, qual seja dotar o professor de saberes e competências, que muitas vezes não são abordadas durante sua graduação, para melhor atender à nova demanda educacional.

Certamente, por isso mesmo, alguns autores, como, por exemplo, Perrenoud (2001, 2002), Masetto (2015), Nóvoa (1991), entre outros, insistentemente afirmam que “a mudança deve iniciar-se a partir da graduação”, porque é principalmente nesse período que o docente tem contato com disciplinas que abordam metodologias e técnicas que poderão levar o docente a refletir e a encontrar novas habilidades e competências que vão alicerçar a competência para o ensino.

Também levantam a discussão de que os cursos de formação têm desenvolvido um currículo formal com conteúdos e atividades distanciados da realidade escolar. Ainda afirmam que a prática da formação continuada tem sido a de realizar a atualização de conteúdos de ensino, o que é muito pouco para alterar a prática docente com vista a mudar o índice de fracasso escolar presente nas escolas, justamente por não adotarem a prática pedagógica em seus conteúdos.

É interessante que, apesar de os enfoques serem muitas vezes diversificados, ao final, todos convergem para essa nova forma de lidar com a formação continuada docente: o exercício da reflexão, partindo para a descoberta de novas habilidades e competências a serem trabalhadas na atividade docente. Não que elas tenham que ser tomadas como um fim em si mesmas, mas como ponto de partida para a reflexão, para a inovação e para a mudança.

A despeito dessa diversificação de significados, é correto afirmar que o tema docência universitária, em especial, ultrapassa os muros da sala de aula e coloca em debate a finalidade da pós-graduação, uma discussão recorrente reconhecida na maioria dos países.

Dessa forma, a pesquisa intitulada A formação Continuada como ferramenta para o desenvolvimento das competências e habilidades tecnológicas e pedagógicas dos docentes previstas na LDBEN/96, apesar de não se caracterizar como inédita, é considerada relevante para a comunidade acadêmica brasileira, sobretudo brasiliense, uma vez que auxiliará no aporte de novos conhecimentos voltados para a área da educação.

2.2 A Formação Continuada: concepções no contexto atual

Os debates acerca do conceito de educação continuada docente nos últimos dez anos deixam claro que a expressão se refere a cursos estruturados que envolvem prática ou aprendizagem pós-formação acadêmica, com o objetivo de

auxiliar o professor a encontrar caminhos mais apropriados a serem trabalhados em sala de aula. Do ponto de vista profissional, é o conjunto de esforços necessários ao profissional para acompanhar as mudanças da sua área de atuação.

Vale ressaltar que existe uma pequena diferença entre formação continuada e aperfeiçoamento. A formação continuada ou especialização é uma modalidade de pós-graduação *lato sensu*, constituída como um sistema organizado de uma ou mais disciplinas visando qualificar profissionais em campo determinado de conhecimento. De natureza técnico-profissional, possibilita aprofundar conhecimentos e competências em uma determinada área, aprofundando o ensino de graduação.

Para Nóvoa (1991, p. 20): “As estratégias de formação continuada são necessariamente híbridas, segundo uma coerência própria e contextualizada a diferentes contributos teórico-metodológicos.”

Trata-se de estratégias que envolvam teor prático e teórico, híbrido. Não existem modelos de formação estáticos, de maneira isolada da prática de formação de professores. Há que se juntar aporte teórico e prático.

O curso de aperfeiçoamento é elaborado dentro de um sistema organizado de uma ou mais disciplinas, geralmente, de 180 horas, ministrado somente a alunos graduados, com o objetivo de ampliar conhecimentos em campos específicos da atividade profissional.

Em se tratando de pós-graduação, sob o manto do crescimento econômico, novas terminologias são adotadas para esse nível de ensino, a exemplo de “educação permanente”, “educação ao longo da vida” (Relatório Jacques Delors), “as pedagogias do aprender a aprender”, entre outras concepções.

No sentido etimológico, a palavra “formação” vem do latim *formare*, que, como verbo transitivo, significa dar forma; como verbo intransitivo, significa colocar-se em formação e, como verbo pronominal, significa ir-se desenvolvendo uma pessoa. O termo formação, de acordo com o Dicionário Aurélio, é “o ato ou o modo de formar. Formar significa dar forma a algo; ter a forma, pôr em ordem; fabricar; tomar forma, educar”.

Nesse sentido, pode-se empreender que a formação continuada, por dar forma a algo, vincula-se à história de vida dos sujeitos, que está em permanente processo de formação. Portanto, é um espaço não único, mas plural, um ponto de partida.

Para que faça valer como significativa a formação continuada precisa pautar-se por uma fundamentação teórica consistente, que capacite o docente a analisar e refletir criticamente acerca dos problemas que envolvem o contexto escolar. Problemas, situações inéditas, inovações em sala de aula e fora dela estão sempre surgindo e requerem do docente estratégia e eficiência em seus atos pedagógicos.

Assim, a formação continuada de professores tem sido vista como processo de renovação de conhecimentos e estratégias necessários à atividade docente, subsequentes à formação inicial, com o objetivo de garantir melhor qualidade ao ensino.

Porém, é no fazer cotidiano da escola que essa prática precisa ser efetivamente fortalecida e recriada para acolher as reais necessidades dos professores.

A formação continuada do professor universitário deve pautar-se na construção de ações educativas que favoreçam um aprendizado que atenda aos pilares da competência, que são os conhecimentos, as habilidades e as atitudes [...] para assim promover a conexão entre os conceitos e a prática pedagógica de forma dialógica. (FERREIRA, 2014, p. 73).

A despeito de grandes transformações existentes em todas as sociedades, hoje parece não haver mais espaço para uma escola desconexa dos problemas sociais. A todo instante o professor se vê diante de novas situações e sua prática necessita ser repensada. Por isso mesmo a formação do professor deve prepará-lo para o contexto da atualidade.

O fazer cotidiano da escola também é uma forma de perceber a formação continuada:

Já não se pode entendê-la apenas como utilização científica, pedagógica e cultural do professor, mas, sim, como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se preciso. Trata de remover o sentido pedagógico comum e recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que os sustentam (IMBERNÓN, 2010, p.69).

Do ponto de vista do equilíbrio entre os esquemas prático e teórico que sustentam a prática pedagógica, o ponto central desse equilíbrio tem a ver com processo reflexivo e construção coletiva. Podem-se observar e discutir práticas que levem o docente a repensar o seu ato.

A formação para o desenvolvimento humano é um processo de relações. Contudo, muitas vezes, o docente se vê isolado, envolvido em seus próprios conceitos e sente dificuldade até mesmo de refletir sobre sua práxis. É mais fácil observar a prática do outro do que a própria prática.

Com o auxílio dos companheiros de profissão, num coletivo mútuo e por meio de processos de formação continuada, o conhecimento pode ser enriquecido. O docente aprende a interpretar, compreender, compartilhar, ajudar o colega de profissão nas suas dúvidas, refletir sobre o seu trabalho e perceber a realidade social de forma conjunta. Essa é a formação contínua que a atualidade requer.

No âmbito das discussões internacionais sobre educação permanente o propósito inicial é, segundo Gatti (2008, p. 58):

Proporcionar o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.

Na participação de grupos formativos tem-se a oportunidade de conhecer os questionamentos de outros profissionais, que podem ser também os seus. Em uma conversa, em um bate-papo pode haver novas descobertas e novo aprendizado.

A criatividade de um professor não se resume à simples tarefa de transmissão de conhecimentos; ela assume outras ações. Além de o docente ser informante, é também formador. Em sala de aula e fora dela o professor incorpora a figura semelhante à de um profissional-modelo, que, ao se expressar, demonstra posturas, opiniões, valores, pontos de vista e atitudes diversificadas, que podem levar o aluno a se perceber como pessoa integrada ao seu meio social, além de reconhecer, a ele mesmo, o direito a uma cultura condizente com o seu papel na sociedade.

Numa visão pós-moderna de ciência e de conhecimento, o saber-se docente universitário é:

Saber-se parte de uma categoria profissional que tem a aula como espaço privilegiado na relação com os pares, com os alunos, para processos de parceria na conquista, tradução, construção, aplicação e sistematização de saberes diferentes áreas, possibilitando a formação de profissionais que atuarão na realidade, construindo-a e transformando-a, à medida que se constroem e se transformam. (BARBOSA, 2004, p. 488).

Cada docente contribui de acordo com a especialidade que domina. Contudo, o desafio é compartilhar saberes e associá-los, envolvendo-os num contexto de parceria, com características mais coletivas, superando práticas puramente individualistas aplicadas em sala de aula.

Os caminhos para a construção da formação no contexto atual exigem o desenvolvimento de três aspectos fundamentais, segundo Freitas (2003, p. 61):

Habilidade de trabalhar coletivamente e habilidade de encontrar seu lugar no trabalho coletivo, habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa, capacidade para a criatividade organizativa, integrando a formação de professores em processos de inovação e de desenvolvimento organizacional da escola.

Certamente que a formação continuada do docente, em especial do docente do ensino superior, necessita passar por algumas mudanças para desmitificar a pecha de cursos formativos apenas cognitivos, voltados para conhecimento de teorias que muitas vezes não condizem com a atualidade. O contexto atual requer, além de conhecimento e eficiência docente, muito trabalho de participação, colaboração, criatividade e organização. Compreende diferentes tipos de estudo.

Nóvoa (1991) apresenta uma síntese de modelos clássicos de formação continuada de professores resumindo-os a dois grandes grupos: modelos estruturantes e modelos construtivistas.

Os modelos estruturantes são organizados previamente a partir da lógica de racionalidade científica e técnica aplicada a diversos tipos de professores. Estão neste grupo as formas universitárias e escolares. Os modelos construtivistas partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação continuada, visando a uma regulação permanente das práticas e do processo de trabalho. (NÓVOA, 1991, p. 89).

São modelos que possibilitam mudanças na prática, pois parte das necessidades dos docentes, constituindo-se em uma aprendizagem significativa, visto que têm ressonância na realidade do dia a dia do professor.

O aperfeiçoamento no ensino superior, presente na LDBEN/96, destaca a preocupação com a formação continuada dos docentes universitários por ser esta a modalidade de ensino que qualifica o profissional para atuar nas futuras gerações.

Na definição acima, cuja educação superior compreende “todo tipo de estudos, treinamento ou formação para a pesquisa em nível de pós-secundário”, a formação continuada está implícita.

Existem três tendências de conceitos para a formação continuada, conforme a concepção adotada:

O primeiro grupo conceitua formação continuada como a aquisição de informações e/ou competências; o segundo, como prática reflexiva no âmbito escolar, e o terceiro, para além da prática reflexiva, isto é, como prática reflexiva articulada com as dimensões sociopolíticas mais amplas. (FALSARELLA, 2004, p. 49).

Como evidenciado nas tendências acima, o conceito de formação continuada está intimamente relacionado à aquisição de novos conhecimentos, novas informações, novos saberes e fazer reflexivo a ser vivenciado em sala de aula.

Segundo Falsarella (2004), no primeiro grupo, que entende a formação continuada como a aquisição de informações e competências, situam-se autores que defendem o uso de recursos da tecnologia educacional para capacitação de professor, por meio de módulos de ensino, em cursos, seminários, presencial ou a distância.

No segundo e terceiro grupos, que não aceitam a definição de formação continuada como sendo a nova informação sem a ação reflexiva, os autores, na concepção de Falsarella (2004), não concordam com a qualificação imposta de cima para baixo, por considerá-la ineficiente para a mudança da prática docente. Consideram, sim, o contexto institucional e social do professor.

De fato, a prática gera a prática. Contudo, se durante a prática não houver reflexão, não haverá mudança, conserto de possíveis equívocos ou adaptações. A reflexão sobre a prática dá margem à reconstrução.

Cada instituição apresenta uma comunidade, com valores, necessidades, reivindicações e realidade social específica, até porque não se pode conceber educação dissociada do social.

O conjunto dessas informações nos conduz ao raciocínio de que os dois últimos grupos dão ênfase à identidade profissional do docente, de acordo com suas experiências de vida, à construção e à aplicação dos saberes da própria docência. São passos para o conforto, a segurança e a autoafirmação profissional.

Existe, nesses dois últimos grupos, na percepção de Falsarella (2004), uma visão ampliada para além do docente, da sala de aula e o resgate dos conhecimentos e práticas. Para a autora, o que predomina é o processo crítico-reflexivo sobre sua ação.

A formação continuada não se destina apenas a conferir ao professor o título de ser culto, mas permitir-lhe descobrir em sua prática pedagógica que tipo de formação quer e necessita.

Entendendo-se a formação continuada como uma política pública planejada, que vise à organização do pensamento através da união dos conhecimentos, considera-se que essa educação estimule o docente a repensar a sua práxis.

A prática pedagógica, na visão de Ferreira (2014), se faz com a ajuda do outro, na partilha de conhecimentos, na valorização da experiência e saberes adquiridos no contato com outros docentes e com o mundo social.

Uma vez que a profissão docente é vista como uma atividade permanentemente em construção, é válido dizer que essa atividade é inacabada. Ela se efetiva na relação com o outro, nunca isoladamente, mas sempre compartilhando saberes, emoções e novos conhecimentos.

Em meio a essas contradições da prática educativa e dada à natureza do trabalho docente, surgem conjecturas de se pensar que a formação continuada desenvolva no profissional a habilidade de investigar a própria atividade para reconstruir seu próprio saber.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2014, p. 108):

Estudos mais recentes mostram que ações mais efetivas para a formação docente ocorrem em processos de profissionalização continuada que contemplam diversos elementos, entrelaçando os vários saberes da docência: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos, na busca da produção da identidade profissional.

A atividade docente universitária é, por natureza, uma função mediadora entre diferentes sujeitos, professor/aluno, na conquista do conhecimento. Pensar sua formação significa entendê-la como um contínuo conhecer, uma vez que se reelaboram os saberes a ponto de ressignificá-los de acordo com suas experiências vivenciadas.

No processo de troca de experiências e práticas coletivas os professores constroem seus saberes: saberes da experiência, do conhecimento e pedagógicos. Os saberes da experiência são os que professores produzem no seu cotidiano, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, e mediante o compartilhamento com outros.

Os saberes do conhecimento se iniciam pela interação da realidade institucional, seguidos do domínio de diversas teorias, inclusive didática. Os saberes pedagógicos dizem respeito à forma de agir em sala de aula, como entender melhor seus alunos e aplicar métodos e técnicas apropriados para alcançá-los.

Segundo Pimenta (2012), “conhecer implica trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as”. Tem a ver com a inteligência. Quando o docente vincula inteligência ao conhecimento de forma pertinente envolve reflexão e, a partir daí, promovem-se novas formas de produção. A formação continuada possibilita aos professores adquirirem saberes, pois a especificidade da formação continuada é refletir sobre a ação.

Ao docente, sobretudo do ensino superior, é atribuída a responsabilidade, como profissional, de conhecer as diversas teorias que dão suporte à aprendizagem e integrá-las ao desenvolvimento cognitivo. Também recai sobre ele o aprender a aprender e como aprender continuamente.

Contudo, a educação continuada não deve ser iniciada só depois que se conclui a graduação:

É preciso buscá-la desde os cursos de graduação, em que os formandos desenvolvam atitudes e ações que os ajudem a descobrir a importância de uma aprendizagem contínua, bem como aprendam a se manter em uma contínua busca de desenvolvimento e educação. (MASETTO, 2015, p. 54).

Durante todo o percurso de vida do homem ele está propenso a aprender. Na reflexão dos próprios atos ele tem-se a chance de remodelá-los e produzir novas construções, até mesmo porque hoje, mais do que nunca, é necessário estar atualizado não apenas em relação ao que acontece no mundo, mas, principalmente, em relação a novas tendências educacionais.

3 MARCO METODOLÓGICO

Uma pesquisa é desenvolvida mediante o desenrolar dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos, que tem como principal objetivo encontrar respostas para os objetivos propostos. É o mesmo que *metodos*, ou seja, a maneira de proceder ou um caminho para se alcançar o objetivo.

3.1 Tipo de pesquisa

De acordo com Oliveira (2010), existem domínios quantificáveis e outros qualificáveis. O sentido prioritário depende, conseqüentemente, da natureza do problema, suas causas e seus efeitos e do material que os métodos permitem coletar.

O processo de investigação desenvolvido na pesquisa realizada valeu-se dos princípios da abordagem qualitativa, priorizando o uso dos Métodos Hermenêutico, aliados à Técnica da Análise de Conteúdo, Questionário, Entrevista desenvolvidos simultaneamente em momentos da coleta e análise de dados.

3.1.1 Pesquisa Qualitativa

Na abordagem qualitativa, segundo Bardin (2011), “o referencial é a presença ou a ausência de características de um dado fragmento”, ou seja, considera-se a presença ou a ausência de características de conteúdo ou conjunto de características num determinado fragmento da mensagem.

Optou-se pela utilização da abordagem qualitativa uma vez que os dados numéricos representados por percentagens numéricas indicam a frequência simples, sem necessidade de tratamento estatístico.

A pesquisa qualitativa não é traduzida em números, pretende verificar a relação da realidade com o objeto central de estudo. Segundo Bardin (2011), a “abordagem qualitativa possui a facilidade de interpretar particularidades do comportamento ou atitudes humanas.”

3.2 Metodologia - métodos e seus fundamentos

A preocupação em enumerar e explicar fatos ou acontecimentos é uma constância na vida do homem. Para essa descoberta há que existir a utilização de métodos científicos.

Métodos qualitativos são caracterizados, segundo Bardin (2011), pela quantificação qualitativa, ou seja, deixa-se de considerar prioritariamente dados estatísticos como base do processo de análise de um problema. São atividades sistematizadas que indicam caminhos a seguir para chegar-se ao objetivo proposto.

A pesquisa ocorre de fato quando o pesquisador examina a mesma história com um novo olhar confrontando dados.

3.2.1 Método Hermenêutico

É o método que estuda a coerência interna dos textos. Como arte de âmbito universal de interpretar o sentido das palavras, das leis, dos textos, dos signos, da cultura e de outras formas de interação humana, a hermenêutica pode ser considerada, segundo Bardin (2011), como um ramo da filosofia que tem como principal finalidade a compreensão humana.

A hermenêutica busca ao máximo uma aproximação do sentido, ao compreender e interpretar os fatos ou acontecimentos. Na compreensão dos relatos, dos depoimentos alheios, analisa e reelabora opiniões.

O processo hermenêutico permeou a pesquisa na interpretação dos dados obtidos com referência à problemática e à apresentação dos objetivos à luz da fundamentação teórica apresentada.

3.3 Técnicas e instrumentos de pesquisa

Partindo-se do princípio de que a pesquisa com abordagem qualitativa trabalha com dados não numéricos, mas, sim, com dados qualitativos, com expressões, palavras oral e escrita, as técnicas e os instrumentos de pesquisa foram selecionados de acordo com o tipo de abordagem proposta para a pesquisa.

3.3.1 Análise de Conteúdo

A Análise de Conteúdo é uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, com muitos aspectos passíveis de observação que podem colaborar significativamente na elucidação dos conteúdos.

Para que haja pesquisa é necessário haver interpretação. Tem que existir coleta de dados, interpretação e confronto de ideias. A Análise de Conteúdo na abordagem qualitativa, segundo Bardin (2011), considera a presença ou a ausência de uma característica de conteúdo ou conjunto de características num determinado fragmento da mensagem. Designa sob o termo de Análise de Conteúdo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Em outras palavras, as evidências é que confirmam o fenômeno ou o fato. Como suporte do processo de análise, a pesquisa se fundamenta em Bardin (2011), que define a análise de conteúdo, enquanto método, a análise das comunicações e do conteúdo das mensagens.

4 ANÁLISE DO ICD 01/2015

Este instrumento de pesquisa, questionário, refere-se ao processo formativo dos professores, com o objetivo de diagnosticar o processo de formação continuada dos docentes focada nas competências tecnológicas e pedagógicas.

Segundo Bardin (2011), questionários não deveriam ser considerados simples listas de perguntas, mas meios de procura de respostas que exprimem, direta ou indiretamente, através da subjetividade do indivíduo, o fenômeno social a ser compreendido.

Diante da importância desse instrumento de pesquisa considerou-se a relevância de se compreender o fenômeno, no caso a efetividade dos cursos formativos na prática pedagógica desenvolvida pelo grupo de interesse da pesquisa (professores atuantes no ensino superior).

Uma das desvantagens do questionário, segundo Marconi e Lakatos (2010), é a percentagem pequena dos questionários que voltam. O número de questionários recebidos ilustra bem a fala das autoras, uma vez que foram distribuídos 70 questionários aos professores do IESPLAN-DF, mas, somente 36 foram recebidos, sendo definida essa amostra para este ICD 1/15.

O questionário, com perguntas abertas, foi composto por três etapas. A primeira etapa (Parte I) refere-se aos dados pessoais do professor; a segunda, (Parte II), à formação profissional, e a terceira, (Parte III), à formação pedagógica e tecnológica do docente, que possibilitaram conhecer o perfil biográfico e de formação dos docentes participantes da amostra, uma vez que relacionar aspectos biográficos, profissionais e pedagógicos dos docentes constitui-se numa rica fonte de dados complementares para o escopo da pesquisa.

4.1 Tabulação ICD 1/15 - Questionário: Parte I

Quadro 1 - Questões referentes a dados pessoais do professor - Parte I

ITENS	INFORMAÇÕES
1.1 Idade e sexo:	26/36 docentes do sexo masculino 10/36 docentes do sexo feminino
1.2 Cidade onde mora:	Todos moram em Brasília: 36/36
1.3 Tempo total de ensino:	Menor tempo: 5 anos Maior tempo: 48 anos
1.4 Tempo de ensino na instituição escolar:	Maior tempo: 20 anos Menor tempo: 3 anos
1.5 Disciplina(s) e série(s) que leciona:	Administração pública Análise de produção Gestão ambiental Hidrologia Introdução à Engenharia Metodologia Planejamento 1º, 2º, 3º, 4º e 6º anos
1.6 Trabalha em outra instituição?	Todos trabalham em outra instituição: 36/36

Fonte: Elaborado pela Autora da pesquisa (2016)

4.1.1 Análise do ICD 1/15 - Questionário: Parte I

Segundo Pimenta (2012), repensar os cursos formativos, em especial a formação continuada a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes tem se revelado uma das demandas mais importantes a partir dos anos 90.

O repensar a formação passa pelo viés da tentativa de recuperação da democratização e qualidade da escola pública, a começar pela preocupação com uma prática pedagógica que seja dinâmica e atualizada e que, por isso mesmo, requer melhor qualificação e competência docente.

O professor contemporâneo se vê hoje na necessidade de ter conhecimento profundo da disciplina que leciona, além de comprometer-se com a aprendizagem profissional contínua.

Com relação aos dados relacionados a idade e sexo dos professores, dos trinta e seis professores participantes da amostra, vinte são do sexo masculino e dezesseis do sexo feminino. Diferente de resultados estatísticos referentes a classes primárias, em que se verifica maior número de profissionais do sexo feminino. Segundo os dados obtidos neste ICD, existe equilíbrio em termos de gênero atuando ativamente na profissão.

Observou-se também que o professor de menor idade tem 38 anos, e o de maior idade, 64 anos, o que demonstra certa experiência de vida cotidiana e profissional.

Corroborando com esse pensamento Pimenta e Anastasiou (2014) ao afirmar que no processo de troca de experiências e práticas coletivas os professores constroem seus saberes: saberes da experiência, do conhecimento e pedagógicos.

Os saberes da experiência, segundo Pimenta (2014) são os conhecimentos que os professores produzem no seu cotidiano, os saberes do conhecimento se iniciam pela interação da realidade institucional e os saberes pedagógicos dizem respeito à forma de agir em sala de aula.

Tomando-se como base a idade dos professores que atuam na instituição com o que Pimenta e Anastasiou (2014) argumentam, é correto afirmar que o tempo de vida e experiência cotidiana associadas ao conhecimento sistematizado são etapas importantes na vida do professor.

Da mesma forma, como afirma Nóvoa (2002), deve-se levar em conta na profissão docente não só os conhecimentos sistematizados para auxiliar na condução da sua atividade, mas também a valorização da sua formação informal.

Também a análise relacionando o tempo total de ensino com a idade revela resultados importantes. O maior tempo de atividade na profissão dentre os professores é quarenta e oito anos de atuação e o menor, cinco anos, o que demonstra haver docentes experientes na atividade na instituição escolar.

Segundo Nóvoa (1991) o trabalho docente vai além da aprendizagem de técnicas, conceitos e metodologias, requer um envolvimento maior relacionado à inovação e ao cotidiano da escola.

É no envolvimento do cotidiano da escola que a inovação e o conhecimento profissional ocorrem, construídos por meio de experiências e adaptações vivenciadas na prática. Confirmam os dados expostos nesse item que a formação e o tempo de prática interferem diretamente no olhar profissional, que deve ser voltado para as necessidades do aprendiz.

Abordando-se o tempo de ensino na instituição escolar, verificou-se que, dentre os professores participantes da amostra, o maior tempo de atividade na instituição é de 20 anos, e o menor tempo é de 3 anos.

O dado mostra que o que está sendo chamado de tempo de ensino tem a ver, em grande medida, com experiência profissional, uma vez que a produção do

conhecimento não se dá da noite para o dia, envolve tempo histórico, pedagógico e curricular. A experiência profissional conta muito. Pelo grau de responsabilidade que o professor exerce perante a sociedade, ele carrega nos ombros a responsabilidade de dar condições aos seus alunos de serem profissionais competentes, até mesmo porque, segundo Perrenoud (2000, p. 112):

São os professores que, no cotidiano, encarnam o poder da escola, o caráter restritivo de seus horários, de suas disciplinas, dos “deveres” que ela atribui, das normas de excelência e da seleção que decorrem disso. Os professores parecem ser os primeiros artesãos, até mesmo os responsáveis pelo que a escola faz.

Os fazeres docentes na escola trazem muitas vivências. O quesito experiência profissional associado ao tempo de atividade na profissão dão suporte e segurança para a prática pedagógica. É no dia a dia da atividade docente que as coisas acontecem. Ali são apresentadas novas situações que exigem dos docentes respostas diferenciadas que possibilitam novas aprendizagens.

A instituição pesquisada oferece os cursos de Administração, Arquitetura e Urbanismo, Direito e Engenharia Civil. As disciplinas ministradas pelos participantes da amostra são: Introdução à Engenharia, Gestão Ambiental, Planejamento Estratégico, Hidrologia, Administração de Produção, Metodologia e Análise de Produção.

É interessante observar que dentre as disciplinas ministradas, conforme respostas dos docentes questionados, não foi identificada nenhuma disciplina que diga respeito à formação pedagógica docente, a não ser a disciplina Metodologia e Planejamento Estratégico, que lembram alguns aspectos voltados para esse fim. A argumentação de Pimenta e Anastasiou (2014) exemplifica muito bem a deficiência que há de conteúdos que abordem competências e habilidades pedagógicas nos programas do ensino superior. Mesmo com diversas ações voltadas para essa formação, ainda há deficiência nesse sentido:

Observa-se que as ações não têm sido suficientes para garantir mudança efetiva na atuação do professor, que atualmente exige também o desenvolvimento de competências pedagógicas e tecnológicas. Essas competências envolvem aspectos epistemológicos, filosóficos e metodológicos na atuação docente. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.219).

É necessário desenvolver uma docência investigativa que incentive a construção de novos métodos e técnicas do conhecimento. Não é difícil observarmos professores em sala de aula que são exímios em matemática, por exemplo, formados em excelentes universidades, contudo apresentam deficiência na comunicação ou dificuldade de expressar seu pensamento, dificuldade de colocar-se no lugar do aluno e até mesmo dominar técnicas que envolvam e cativem o aluno para o mais perto do aprender.

É fundamental que a escola ofereça aos cidadãos formação e aquisição de novas habilidades, atitudes e valores que facilitem a convivência em uma sociedade em constante processo de transformação.

Por isso mesmo, segundo Masetto (2015), “professores universitários começaram a refletir que a sua profissão, principalmente nos dias atuais, exige capacitação própria, específica.”

Sua formação não se restringe apenas ao diploma de bacharel e ao exercício da profissão. Exige também sensibilidade e atitudes de inovação.

Quanto ao questionamento se *o docente trabalha em outra instituição*, dos trinta e seis participantes, vinte e nove trabalham em outras instituições escolares ou em outra modalidade profissional.

Essa é uma característica que se impõe ao professor na atualidade. A consequência dessa atitude é observada em profissionais que ao invés de produzirem, apenas reproduzem. Segundo Masetto (2015) e Freire (2000), um dos motivos dessa reprodução é o modelo da formação bancária com que o docente foi formado.

Esse modelo de educação à época se preocupava não com o resultado qualitativo, mas quantitativo, impondo uma carga de trabalho acima do que se pode suportar, apresentando um ensino com qualidade questionável.

Segundo Gatti (2008), “muitas iniciativas em relação à formação continuada docente são implementadas como forma de suprir deficiências”. Para evitar tal desdobramento por parte do docente, iniciativas significativas precisam ser tomadas.

A despeito da desvalorização da profissão docente refletida de um modo geral nos baixos salários, Nóvoa (2002) reforça a ideia de que se deve “levar-se em conta não só ações voltadas para uma boa formação, mas também a valorização do professor em termos remuneratórios e o investimento educativo das situações profissionais.”

Com valorização profissional deficiente, também em termos salariais, o docente muitas vezes se vê na necessidade de trabalhar em várias instituições para cumprir com suas obrigações financeiras. A grande carga de trabalho o impede que reflita e questione por que está fazendo e para quê. Respostas a esses questionamentos podem trazer caminhos para o início de mudanças.

Considera-se que professores bem remunerados e com alto poder de conhecimento, a princípio, são profissionais em condições, por trabalharem em uma única instituição escolar, de exercerem um eficiente trabalho.

Nesse sentido o ato de ensinar está entrelaçado à forma como o profissional foi formado, o que reflete, portanto, na sua práxis.

A formação docente tal como evidenciada nas respostas ao questionário mostra que mais significativo do que o tempo trabalhado em uma instituição é a forma como o professor visualiza o seu trabalho. Se ele apenas tem bom tempo de experiência, mas não se importa em associar essa experiência com conhecimentos atualizados e interesse em inovar, seu tempo de experiência pode não ser de tão grande proveito para sua atividade docente. Há que haver a preocupação com o ministrar aulas dinâmicas e significativas, até mesmo para que o aluno tenha mais interesse em estudar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ICD 1, sobre o diagnóstico do processo da formação continuada voltada para as competências e habilidades pedagógicas foi alcançado, por meio das respostas fornecidas pelos professores que possibilitou conhecer o perfil biográfico e de formação dos docentes e parte dos objetivos que compõem os cursos formativos. A formação docente tal como evidenciada por meio das respostas mostra que mais significativo do que o tempo trabalhado em uma instituição é a forma como o professor visualiza o seu trabalho.

A utilização das falas dos docentes com seus pontos de vista diferenciados acerca da formação continuada docente qualificou o processo investigativo, fornecendo dados contributivos para a análise.

A pesquisa comprovou por meio das percepções docentes acerca da contribuição da formação continuada para o desenvolvimento das competências e habilidades pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, R. L. L. (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: LDA, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRANDÃO, Z.; BELTA, A. M. B.; ROCHA, A. D. C. **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão**. 2.ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
- FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- FERREIRA, J. L. (org.). **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos e lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.
- GATTI, B. A análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. Fundação Carlos Chagas, **Rev. Bras. de Educ.**, v. 13, n. 37, jan./abr., 2008.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LÜDKE, H.; et al. Metodologias qualitativas na pesquisa em educação: contribuição ao estudo da escola. ENCONTRO DE PESQUISA DA REGIÃO SUDESTE. **Anais...** São Paulo, 1984.
- MASETTO, M. T. **Competências pedagógicas do professor universitário**. 3.ed. São Paulo: Summus, 2015.
- NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA, A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.
- NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. **O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores**: análise das práticas e tomada de consciência. In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M. (orgs.) **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências?. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. Coleção Docência em formação. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. **As licenciaturas no Brasil**: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. Tese (Doutorado). – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Diálogo educacional**, Curitiba, v.10, n. 30, maio-ago. 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.



ENSINO MÉDIO EM RORAIMA: ASPECTOS HISTÓRICOS E EDUCACIONAIS

HIGH SCHOOL IN RORAIMA: HISTORICAL AND EDUCATIONAL ASPECTS

CARVALHO, João de ¹

MARQUES, Altyvir Lopes ²

Resumo: O artigo faz um breve resumo da trajetória do Ensino Médio em Boa Vista-Roraima entre 1970 a 2000, sendo um recorte da tese sob o título Educação em Roraima: histórias e memórias da trajetória do Ensino Médio, no período entre 1970 a 2000. Entende-se que, fazer esse resgate histórico é contribuir com a construção do conhecimento, no que se refere à trajetória histórica do ensino médio no período entre 1970 a 2000, considerando o contexto sócio-político da época. É uma Pesquisa qualitativa de cunho histórico, que como métodos usou-se o documental e o exploratório-analítico e, como técnica, a análise de conteúdo. Como resultado da investigação, verificou-se a contribuição do Ensino Médio, na construção do desenvolvimento humano e intelectual dos indivíduos, em Boa Vista-Roraima. Em especial, no período, destacaram-se quatro escolas: Escola Normal Monteiro Lobato, Escola de Formação de Professores de Boa Vista, Escola de 2º Grau Gonçalves Dias e Escola Técnica de Roraima, todas de educação profissional, sendo que as duas primeiras sobressaem-se na formação de professores e as duas últimas com a formação técnica.

Palavras-chave: Ensino Médio. Aspectos histórico-educacionais. Roraima.

¹ Doutor em Direito Internacional pela Universidad Autónoma de Asuncion-Py, Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad Evangélica del Paraguay-Py. Email: joacarvalhorr@hotmail.com

² Doutor em Ciências da Educação pela Universidad Evangélica del Paraguay-Py. Professor da Universidad Evangélica del Paraguay-Py. E-mail: altyvir@uol.com.br

Abstract: The article makes a brief summary of the High School trajectory in Boa Vista-Roraima between 1970 to 2000, being a cut of the thesis under the title Education in Roraima: stories and memories of the High School trajectory, in the period between 1970 to 2000. It is understood that, making this historical rescue is to contribute to the construction of the knowledge, regarding to the historical trajectory of the high school education in the period between 1970 and 2000, considering the socio-political context of that time. It is a qualitative research of a historical nature, documentary and exploratory-analytical methods were used and, as a technique, content analysis. As a result of the investigation, the contribution of the High School in the construction of the human and intellectual development of the individuals in Boa Vista-Roraima were verified. In particular, during the period, there were four schools that stood out: Monteiro Lobato Normal School, Boa Vista Teachers' Training School, Gonçalves Dias High School and Roraima Technical School, all of them are of professional education, the first two are for teachers' training and the last two with technical training.

Keywords: High school. Historical-educational aspects. Roraima.

1 INTRODUÇÃO

O artigo Ensino Médio em Roraima: aspectos históricos e educacionais é um recorte da tese de doutorado sob o título Educação em Roraima: histórias e memórias da trajetória do ensino médio no período entre 1970 a 2000 em Boa Vista - RR, tese oriunda da inquietação do professor e pesquisador, pela ausência de literatura que narre como se desenvolveu essa etapa de ensino antes e depois da passagem do Território de Roraima para Estado.

Este período marcado pelo regime militar e início da democratização do país é rico em conhecimentos históricos, políticos, sociais e educacionais que abrangem o Brasil em sua totalidade.

O interesse pela história da Educação em Roraima, tendo como foco o ensino médio, uma temática fértil e atual, considerando-se que as pesquisas nessa área ampliam conceitos e conhecimentos sobre Educação a partir do estudo sobre a História da Educação.

Estudiosos da área afirmam que as impactantes pesquisas, na Educação e na História proliferaram estudos de história cultural. A utilização das memórias na investigação podem problematizar temas objetos da educação que não estão contemplados em documentos escritos.

Além do que, na condição de objeto de estudo, permite-se novas possibilidades de análise, quando confrontados com escalas espaciais mais amplas,

como a regional, e a nacional. Corroborando com esse pensamento, em face da história que se busca registrar, Aranha (2014, p. 20) diz que:

A história resulta da necessidade de reconstruirmos o passado, relatando os acontecimentos que decorreram da ação dos indivíduos no tempo, por meio da seleção (e da construção) dos fatos considerados relevantes e que serão interpretados a partir de métodos diversos.

Nesse sentido, necessário se faz que os educadores, enquanto formadores sociais apresentem atitude reflexiva com a problemática educacional, o que nos mostra, enquanto educadores lócus regional, a necessidade de contar a história da educação em Roraima em diferentes períodos de sua construção.

Conforme Magalhães (2005, p. 101): “História é por inerência uma narrativa escrita, pelo que, quando uma instituição referenciada a uma instituição educativa, se compõe basicamente de um historial, de um quadro, de uma ação que corresponde a uma intriga/trama e de um epílogo.”

O artigo faz uma abordagem qualitativa da temática, tendo como objetivo contextualizar os aspectos históricos do Ensino Médio em Roraima entre 1970 a 2000, compreendendo-se como uma contribuição para a História da Educação em Roraima, visto que, ela parte da análise documental e da construção de narrativas dos sujeitos que vivenciaram e fizeram parte da construção dessa mesma história.

Contribuindo com o pensamento de Magalhães (2005), Fernandes (2013) afirma que, uma pesquisa sob esta ótica abrange não só as narrativas, mas também, fontes de dimensão espacial, históricas, geográficas que se estabelecem a partir das inter-relações dos processos sociais no contexto temporal.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS E EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO EM RORAIMA ENTRE 1970 A 2000

Para conhecer-se a história do ensino médio em Roraima, necessário se faz ir a suas raízes para em seguida focar-se em certo período. Assim sendo, em termos de estruturação do Sistema de Educação de Roraima, necessário compreender sua origem, suas transformações em períodos distintos, especialmente naquele em que se focaliza o presente trabalho. Ainda se faz necessário, observar na condução do sistema de ensino do Território/Estado, como foram procedidas nas tomadas de

decisão à luz das normas presentes e vigentes, além do momento político e histórico vivenciado, considerando ainda, os aspectos do envolvimento nas escolhas para oferta de tais cursos.

Para Prost (2008) para quem “a história faz-se a partir do tempo: um tempo complexo construído e multifacetado. [...] fazer história é construir um objeto científico, [...] historicizá-lo consiste em construir sua estrutura temporal, espaçada, manipulável.” (PROST, 2008, p. 106). Certamente, é o que será realizado na linha do presente trabalho, uma construção constante, como história. Indispensável.

O processo educacional na Bacia do Rio Branco iniciou, necessariamente, pelo Município de Boa Vista criado pelo Decreto Estadual do Estado do Amazonas nº. 49 de 9 de julho de 1890, assim sendo, a Administração Municipal também teve sua responsabilidade com o ensino, no que se encontra, através dos registros existentes que: em 1930 a municipalidade viria a criar escolas e nomear professores.

Dessa forma, tem-se uma caminhada de nossa gente em busca do saber oferecido através do Poder Público (PEE/RR, p. 10), e que ainda, segundo registros “em 1934 foi criada uma escola mista municipal, pelo Professor Aristóteles de Lima Carneiro. Em 1938 são inauguradas as Escolas Primárias Coronel Bento Brasil e Major Terêncio.” (PEE/RR, 2002, p. 10), todas antes da criação do Território Federal do Rio Branco.

Ainda existia a Escola São José, criada no ano de 1922, como instituição privada, sob administração da Prelazia do Rio Branco, a qual era dirigida pelas irmãs Missionárias da Congregação da Consolata.

Após a criação do Território Federal do Rio Branco, em 13 de setembro de 1945, cria-se em seguida, uma estrutura educacional, através da Instituição da Divisão de Educação e Cultura, fato este registrado no Relatório do Diretor daquele órgão, mas que conforme, dados do Diagnóstico Educacional do Território Federal de Roraima, (DETFRR, 1975/76, p. 22), a Secretaria de Educação Cultura e Desporto vem a ser criada posteriormente nos seguintes termos:

A Secretaria de Educação Cultura- SEC/RR, criada pela Portaria Ministerial nº 01175, de 12 de dezembro de 1973, é órgão central do sistema territorial, vinculado diretamente ao Governador do Território de Roraima, que tem por objetivo primordial programar, promover, coordenar e controlar as atividades de educação e cultura. Anterior a sua criação, funcionava como Divisão Escolar e Cultural da Secretaria de Educação, Saúde e Serviços Sociais.

Por conseguinte, a partir do ano de 1974, de acordo com a nova estrutura, do Órgão de Coordenação do Sistema Educacional, pode-se pensar nos diferentes níveis de ensino e das responsabilidades assumidas, diante das necessidades presentes, em uma terra distante dos centros considerados avançados, mas que necessitava desenvolver-se tão quanto as demais unidades federadas e centros urbanos, sejam eles territórios, Municípios ou Estados.

2.1 O ensino de 2º grau em Roraima

A evolução do Sistema educacional foi gradativamente requerendo providências, em face das necessidades sociais e educacionais, que surgiram e o poder público utilizou os meios e recursos materiais disponíveis para atender a norma vigente.

Logo, de acordo com o (DETF/RR- 1975/76, p.84) em relação ao 2º Grau oferecido pelo Poder Público, afirma-se: “o ensino de 2º grau funcionou em dois prédios do ensino de 1º grau, que no horário noturno eram cedidos a esse grau de ensino. O número de salas de aula dos dois prédios eram 25 salas no noturno e 6 salas no vespertino”.

Indispensável mencionar, que antes do Poder Público, iniciar a oferta do Ensino Médio a iniciativa privada, através da Prelazia do Rio Branco, buscou e obteve autorização para funcionamento da Escola Técnica de Comércio Euclides da Cunha, fato esse ocorrido no ano de 1955, com o funcionamento do Curso Técnico em Contabilidade.

Dado o crescimento da demanda, o que era previsto pela SEC/RR, tornou-se imperioso tomar as providências, conforme quadro que aponta o número de matrículas do ano de 1972 ao ano de 1976 (DETF/RR- 1975/76, p. 84).

Quadro 1 - Demandas por vagas no ensino de 2º Grau 1972/1976

ANO	MATRÍCULA	SALA DE AULA	Relação Aluno/sala de aula
1972	560	15	37
1973	659	17	38
1974	784	21	37
1975	810	22	37
1976	1.197	25	48

Fonte: SEC/Ass.Plan.e Coordenação do Ensino de 2º Grau, sistematizado pelos pesquisadores

O Quadro demonstra o crescimento das demandas por vagas do ensino de 2º Grau, em razão da pequena oferta e, ainda, em face da não existência de escolas especialmente construídas para seu atendimento, o que levava ao planejamento para construção de unidades escolares com essa finalidade.

Assim sendo, de acordo com dados dos documentos oficiais, na década de 70 o ensino médio era oferecido apenas na capital, conforme descrição do Plano Estadual de Educação (PEE/RR, 2003, p. 11) que assim expressa:” O 2º Grau era oferecido apenas em Boa Vista, em duas escolas: Monteiro Lobato e Oswaldo Cruz.

Por oportuno, esta última cedia salas de aula para oferta do ensino de forma regular até a construção das instalações próprias”, necessário faz-se perceber que a Escola Monteiro Lobato com a denominação de época já agrupava todo o ensino médio da capital.

2.2 As primeiras Escolas de 2º grau de Roraima: um breve resumo

As seis primeiras escolas de Nível Médio, ou de 2º Grau, de Roraima na criação foram: A Escola Técnica de Comércio Euclides da Cunha, curso Técnico de Contabilidade (1955), a Escola Normal Monteiro Lobato (1949/1965), Escola de 2º Grau Gonçalves Dias (1977), a Escola de Formação de Professores de Boa Vista 1977/78 e as escolas Agrotécnica de Roraima-EAGRO (1982), a Escola Técnica de Roraima (1987).

2.2.1 Escola Técnica de Comércio Euclides da Cunha

De acordo com dados fornecidos pela Auditoria do Sistema de Ensino de Roraima - ASE/RR, hoje Auditoria de Controle da Rede Estadual de Ensino - ACRE/RR, a primeira Escola de nível médio criada nas terras roraimenses, foi a Escola Técnica de Comércio Euclides da Cunha, que funcionou na rua Bento Brasil com rua José Magalhães no centro na Capital, vinculada à Prelazia³ de Roraima, sede do Ginásio Euclides da Cunha- GEC.

³ Prelazia, segundo dicionário online, é sinônimo de Diocese, jurisdição episcopal de um Bispo Prelado, diferente daquela que é jurisdição episcopal de Bispo, Arcebispo ou outra autoridade episcopal superior.

A instituição foi criada atendendo a legislação constante do Decreto-lei 6.141 de 28 de dezembro de 1943, Lei Orgânica do Ensino Comercial, que fora prevista no Decreto 20.158 que Organizou o ensino comercial, nos níveis médio e superior regulamentou a profissão de contador e dá outras providências, o qual foi um dos instrumentos normativos da reforma do ensino, denominada de Lei Orgânica do Ensino Comercial, vigente à época de sua criação.

Por outro lado, conforme, consta no Parecer nº14 do Conselho Territorial de Educação - CTE/RR, aprovado em 17.11.75 de autoria do Relator Conselheiro Presidente, Domingos Antônio Campagholo, no qual o relator afirma que:

Além da iniciativa oficial que acabamos de descrever, a iniciativa particular, representada pela Prelazia de Roraima, os Padres Missionários da Consolata, sob solicitação de alunos do Ginásio Euclides da Cunha, fundou, em 1955, a Escola Técnica de Comércio Euclides da Cunha destinada a formar técnicos de contabilidade” (PARECER Nº14/CTE/RR, 1975, p. 2).

Após sua Instituição, como escola de 2º Grau começou suas atividades com o Ensino Técnico em Contabilidade, atendendo a uma necessidade da sociedade local, dada a situação de isolamento do restante do país, Roraima encontrava-se distante dos grandes centros e com enormes dificuldades de comunicação. A Escola Técnica de Comércio deixou de existir oficialmente, como tal, no ano de 1972, conforme relatado por Campagholo (1973, p. 2) que assim afirma:

O Curso Científico, o Instituto de Educação de Roraima e a Escola Técnica de Comércio Euclides da Cunha, foram reunidos em um prédio único, sob a denominação também única de Unidade Integrada Monteiro Lobato – 2º Grau. Os três cursos, porém, foram considerados extintos com a saída das últimas turmas respectivas, o que se deu em 1974.

A Escola Técnica de Comércio Euclides da Cunha, de acordo com os dados fornecidos pela ACRE/RR, surgiu atendendo a pleito de alunos do Ginásio Euclides da Cunha- GEC, Escola que, apesar do pouco tempo de existência (cinco anos), ia se tornando tradicional, pela organização, disciplina e qualidade dos conhecimentos transmitidos, através de seu quadro docente que era formado por religiosos em sua maioria.

2.2.2 Escola Normal Monteiro Lobato

Atendendo aos comandos normativos do Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946, Lei Orgânica do Ensino Normal; e seguindo as diretrizes nele contidas foi criada a Escola mencionada, buscando atender ao Sistema, pela necessidade de pessoal qualificado, mesmo como regente de ensino. Observando aos ditames normativos do mencionado instrumento normativo, encontra-se que:

Em 1949, pelo Decreto n. 89 de 1º de abril daquele ano, foi criado o Curso Normal Regional "MONTEIRO LOBATO", no Governo de Miguel Ximenes de Melo, transformado em Colégio Normal, no ano de 1966, pelo Governador Dilermando Cunha da Rocha; em Instituto de Educação e agora na Unidade integrada MONTEIRO LOBATO, pelo atual Governador Coronel Aviador HÉLIO DA COSTACAMPOS.

Dessa forma, através do Decreto Territorial nº13 de 17 de fevereiro de 1964, o Curso foi transformado em Ginásio Normal Monteiro Lobato, nos moldes adotados pelo Plano Trienal de Educação, de então. Na mesma data através do Decreto Territorial nº 14 foi criado em anexo ao Ginásio Normal Monteiro Lobato, o Curso Pedagógico de II Ciclo, atendendo as normas da Lei Nacional 4.024/61, com três séries, para cujo ingresso exigia-se exame vestibular.

Registre-se que o Curso Pedagógico foi reconhecido pelo Parecer nº263/64 do Conselho Federal de Educação, em face do mesmo pertencer ao Sistema Federal de Ensino. Ainda, necessário registrar que, através do Decreto 02/65, de 02 de fevereiro de 1965 o Ginásio Normal Monteiro Lobato e o Curso Pedagógico foram unidos com a denominação de Colégio Normal Monteiro Lobato, que passou a ministrar o ensino normal de 1º e 2º ciclos.

Por outro lado, através do Decreto Territorial Nº, 23 de 23 de dezembro de 1966, foi criado o Curso Científico Monteiro Lobato, o qual funcionaria a partir de 1967 no prédio do Instituto de Educação. Ainda, encontra-se que através do Decreto Territorial 16 de 24 de fevereiro de 1970 ocorreu a transformação do Colégio Normal Monteiro Lobato em Instituto de Educação de Roraima que ministraria o Curso Pedagógico destinado a formar professores para o ensino primário.

Registre-se ainda, que o Curso Normal, posteriormente, foi transferido para o Colégio Roraimense, que funcionou na Rua Alferes Paulo Saldanha, no Bairro São Francisco, até ser transferido para o prédio próprio da Escola de Formação de

Professores de Boa Vista. No local, do antigo Colégio Roraimense, funciona a Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Diva Alves de Lima.

A Escola teve importante função social na formação de gerações de jovens, que após conclusão dos estudos de nível médio, buscavam em outros centros a formação em nível superior, visto que em Roraima não havia oferta. Além do mais a grande maioria desses jovens, passaram a integrar os quadros da Administração Pública Municipal, Territorial ou Estadual, fato esse que pode ser verificado dentre aqueles que ainda estão residindo em nosso meio. Necessário registrar que a Instituição de Ensino, ainda encontra-se em funcionamento, no mesmo endereço, oferecendo Ensino de 1º Grau e Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA.

2.2.3 Escola Estadual de Formação de Professores de Boa Vista

Após a criação das Escolas de Ensino Médio em Roraima o Curso Normal, denominado de Magistério, passou a funcionar em Escola com características, próprias, ou seja, voltada para a formação de professores, como de fato foi a proposta de sua criação. Após a transferência do Ensino médio, o Curso Normal, passou a funcionar no Colégio Roraimense, em 1977/78, até ser concluída a obra do prédio onde funcionaria à Escola de Formação de professores de Boa Vista - Magistério.

Dessa forma, a Escola passa a preencher o espaço destinado a formar os docentes e preparar os candidatos que se propunham a exercer o Magistério, o que encontra-se registrado, no Plano de Educação e Cultura-PEC/RR-1980/83, onde a equipe gestora se manifesta nos seguintes termos: “O ensino de 2º Grau em Boa Vista conta com a Escola de Formação de Professores, oferecendo habilitação para o Magistério em quatro séries, sendo a última série de “Estudos Adicionais.”

Logo, a Escola de Formação já contava com um caminho a ser trilhado e, por conseguinte, construído por toda sua equipe docente e comunidade escolar, visto que em 1982, ocorreu a inauguração do prédio próprio para seu funcionamento até o ano de 2009, com a formação de diversas turmas de professores que vieram a integrar o sistema estadual de ensino.

Nas Instalações do prédio da antiga Escola de Formação de Professores, onde funcionaram também, a Escola Técnica de Roraima, quando de sua criação

até a construção de sua sede própria e o Centro de Ciências de Roraima - CECIR, na atualidade, funcionam o Colégio Militar de Roraima, Cel PM Derly Luiz Vieira Borges, criado pela Lei Complementar Estadual n.192 de 30 de dezembro de 2011, e Academia de Polícia Integrada API/RR vinculada à Secretaria de Estado da Segurança Pública-SESP, dirigida por Oficiais da Polícia Militar do Estado.

2.2.4 Escola de 2º Grau Gonçalves Dias

Escola criada em 1997, pelo Decreto Territorial n. 12 de 24.03.1977, sendo transformada para 1º e 2º Graus pelo Decreto n. 027 - 12.10.1988. Conforme o parecer n.52/78- 11.11.1978 - CTE/RR obteve do Conselho Territorial de Educação autorização para funcionamento, através do Parecer n. 54/80 - 28.11.1980 - CTE/RR, foi reconhecida, e ainda encontra-se em funcionamento, na Av. Getúlio Vargas c/ Rua das Nações, Bairro - São Pedro - Boa Vista/RR.

O Ensino Médio, ministrado em Roraima, especialmente na capital, no final da Década de 1970/1980, de acordo com o Plano de Educação e Cultura- PEC/RR (1980-1983, p.16), consta que, “[...] a Escola de 2º Grau Gonçalves Dias, oferece as seguintes habilitações: Técnico em Contabilidade, Assistente de Administração, Habilitações Básicas em Construção Civil e Agropecuária, Auxiliar de Escritório e Topógrafo de Agrimensura.”

A instituição, conforme já afirmado, exerceu relevantes serviços junto à população Boavistense, visto ser, à época, a única que oferecia o ensino médio profissionalizante, na Capital do Território Federal de Roraima, exceto o Curso Normal.

Portanto, dentre os jovens que buscaram suas salas de aula para obter conhecimento, é possível se encontrar, médicos advogados, magistrados, inclusive Desembargador(a), Conselheiro do Tribunal de Contas do Estado, Administradores, Professores, Enfermeiros, e demais profissionais, em Roraima e fora do Estado.

Dessa forma, a Escola cumpriu um papel social relevante em uma época em que os meios de comunicação ainda ocorriam em sua maioria por telefonia fixa, telégrafo ou Fax, a Computação ainda timidamente inicia sua aplicação por essas terras, mediante equipamentos da Secretaria de Planejamento - SEPLAN e do Banco do Roraima S.A. - BANRORAIMA.

2.2.5 Escola Agrotécnica de Roraima - EAGRO

A Escola Agrotécnica de Roraima - EAGRO foi criada 24 de maio do ano de 1982, pelo Governo do Território Federal de Roraima, na Gestão do Brigadeiro Ottomar de Sousa Pinto, com o objetivo de formar Técnicos em Agropecuária.

Dessa forma, se efetuaria o atendimento ao setor primário da Economia, diante da necessidade de formação de mão de obra especializada para o atendimento ao campo, na produção de alimentos diversos, bem como à pecuária, visto que já contava com grande rebanho, visto sua criação ser realizada ainda de forma extensiva.

Dessa forma, após a instalação e funcionamento da instituição, buscou-se trazer das diferentes localidades do interior do território aqueles jovens que desejassem receber a formação técnica além do núcleo comum do ensino médio para, voltar aos seus labores junto aos familiares, ou seguir no ensino superior,

Conforme fizeram suas escolhas, foram recebidos alunos, também de comunidades indígenas, no entanto, após a conclusão do curso que funcionava em dois turnos diários, e submetidos a concurso público puderam ingressar nos quadros funcionais da EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, do Governo do Estado, e também na Agência de Defesa Agropecuária, além daqueles que buscaram a formação em nível superior e que estão em atividades em diferentes instituições.

Por decisões de ordem política e administrativa, quando a Instituição já estava bem equipada com laboratórios, alojamentos, instalações, criações e culturas em pleno funcionamento, a instituição foi transferida para a UFRR, através da Lei Estadual n.040 de 25 de maio de 1993, vindo a deixar de funcionar alguns anos depois, ressurgindo junto ao projeto de assentamento Nova Amazônia, na Antiga Fazenda BANMERINDUS, quando administrada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA.

2.2.6 Escola Técnica de Roraima

Roraima, em termos de ensino médio, já dispunha de instituições de formação profissional que em muito contribuíram com o seu desenvolvimento social, econômico e intelectual. Então qual o grande diferencial da Escola Técnica?

Primeiro uma instituição de nível federal que contaria com todo apoio do poder central, segundo uma escola com expertise em profissionalização criada única e exclusivamente para este fim.

Além do que, Roraima se constitui em uma região com potencial econômico a partir dos recursos minerais e do turismo, configurando-se, portanto, significativo espaço para formação de profissionais buscando atender tais demandas, ou seja, um cenário de oportunidades para criação de uma instituição com foco na qualificação profissional.

Segundo Botelho (2009, p. 42), uma das justificativas para criação [...] residia na dificuldade que os estudantes roraimenses encontravam para dar prosseguimentos aos seus estudos, precisando estes de deslocarem para outros estados da Região Norte, a fim de se qualificar”, visto que Roraima contava com a Escola Gonçalves Dias e de Formação de Professores para formação de profissionais, além da Escola Agrotécnica.

Assim, no pensamento da equipe coordenadora do sistema estadual de educação do então Território Federal de Roraima, havia necessidade da formação técnica para a preparação profissional para atender o setor terciário e de prestação de serviços em Roraima, especialmente para dar oportunidade à juventude na preparação profissional.

A Escola Técnica de Roraima foi criada pelo Governo do Território, no entanto, quando da emancipação do Estado todo o sistema passou de federal para ser estadual. Logo deixaria de receber os recursos federais como antes; Seguindo a política de expansão do ensino técnico em todas as unidades federadas

O Governo Federal criou um Escola Técnica em cada unidade da Federação onde não existisse e em Roraima, encampou nossa Escola Técnica que passou a denominar-se de Escola Técnica Federal de Roraima. Segundo Pereira (2010, p.258):

A Escola Técnica de Roraima, criada em 1987, período em que Roraima era uma autarquia da União, ou seja, Território Federal, passando pelo período de estadualização da escola, e, por fim da criação da Escola Técnica Federal, sendo que desta feita, considerada efetivamente uma instituição pertencente a rede federal de educação profissional.

A escola inicialmente funcionou nas dependências da Escola de Formação de Professores de Boa Vista, até a conclusão da obra destinada a suas instalações

físicas. Com a transformação do Território Federal de Roraima em Estado em 05 de outubro de 1988.

No entanto ocorreram alguns eventos que impediram a prática de certos atos da administração em face de Roraima ser Estado e o Governo não dispor de orçamento próprio para realização de suas despesas, uma vez que suas leis orçamentárias para os exercícios financeiros de 1988/89/90 foram aprovados pelo Congresso Nacional, pois o Estado não estava instalado.

Posteriormente, a instituição foi instalada na Av. Glaycon de Paiva no Bairro, Pricumã em Boa Vista e a partir daquele momento, com independência financeira e administrativa, passou a gerir seus próprios recursos financeiros e a investir de acordo com suas necessidades e disponibilidades. Dessa forma, foi desenvolvendo-se e de acordo com a Lei Federal 11.892 de 29.12.2008- foi transformada em Instituto Federal de Educação de Roraima - IFRR.EDU.BR.

No decorrer de sua história a Instituição sofreu algumas transformações a ver-se pelas suas denominações: Escola Técnica de Roraima- ET/RR, Escola Técnica Federal de Roraima-ETF/RR, Centro Federal de Educação Tecnológica- CEFET/RR, Instituto Federal de Educação Tecnológica de Roraima-IFRR. (FONTE: Coordenação de Registro Escolar Pró- Reitoria de Ensino - PROEN/IFRR).

2.2.7 Evolução do Ensino Médio em Roraima entre 1970 a 2000

O quadro abaixo demonstra o aumento do número de escolas no período de 1970 a 2000, levando-se em consideração o crescimento demográfico do Território ao Estado. A partir década de 1970, Roraima começa a apresentar um crescimento populacional significativo, em função desse crescimento demográfico, sentiu-se se a necessidade de expansão da rede ensino.

Segundo Diniz (2006, p. 2), o crescimento se deu em decorrências tais como “os principais atrativos populacionais do Estado são as áreas de assentamento agrícola, o garimpo e, há pouco tempo, a possibilidade de emprego no setor público, sobretudo da cidade de Boa Vista, que hospeda as sedes municipal e estadual, além de várias agências federais.”

Quadro 2 - Escolas de Ensino Médio das Décadas de 1970 a 2000 (Capital)

Escolas de Ensino Médio	Até 1970	Até 1980	Até 1990	Até 2000
Escola Técnica de Comércio Euclides da Cunha	1955			
Escola Monteiro Lobato	1949			
Escola Lobo D'Almada	1946			
Escola Prof. Ana Libória Decreto Territorial n. 75 de 25 de março de 1975		1975		
Escola de 2º Graus Gonçalves Dias		1977		
Escola de Formação de Professores de Boa Vista, Dec. Territorial n. 11 de 24.03.1977.		1977		
Escola Hildebrando Ferro Bitencourt – Decreto Territorial n.80 de 05/09/1980.			1980	
Escola Agrotécnica de Roraima- EAR			1982	
Escola de 1º e 2º Graus Maria das Dores Brasil, Dec. Territorial n. 97 de 16/12/1983			1983	
Escola de 1º e 2º Graus Prof. Camilo Dias, Dec. Territorial n. 13 de 07.03.1983. Escola de 1º e 2º Graus Prof. ^a Airton Sena da Silva, Dec. Governamental 1994.n.780 de 27.07.1994.			1983	
Escola de 1º e 2º Graus Presidente Tancredo Neves, Dec. Territorial n. 79 de 07.01/1986			1986	
Escola Técnica de Roraima			1987	
Escola de 1º e 2º Graus Senador Hélio da Costa Campos, Dec. Gov. n.114 de 12.09.1991.				1991
Escola Major Alcides Rodrigues dos Santos, Dec. Governamental n.375 de 24/09/1992				1992
Escola de 1º e 2º Graus Prof. Antônio Carlos Natalino, Dec. Territorial n.1.289 de 28.09.1990, alterado pelo Dec. Governamental n. 40 de 23/01.1993.				1993
Escola América Sarmento, Decreto Governamental n. 957 de 31/05/1995				1995
Escola Luiz Ribeiro de Lima, Dec. Governamental n. 1.070 de 16.10.1995				1995
Escola Prof ^a Wanda David Aguiar, Dec. Gov. n. 1.660 de 18.08.1997.				1997
Escola Prof. Paulo Freire. Dec. n.1.668 de 01/09/1997- doada para a UFRR				1997 doação
Escola Prof ^a Vanda da Silva Pinto, Dec. Gov. n. 3.385 de 08.03.1999.				1999
Escola Prof. Carlo Casadio, Dec. Governamental n. 3.744 de 16.02.2000.				2000

Fonte: ACRE (2017), sistematizado pelos pesquisadores

Seguindo o pensamento de Diniz (2006), percebeu-se que a necessidade de expansão do ensino médio em Roraima deu-se principalmente no período entre 1970 a 2000, haja vista que, neste mesmo período a população duplicou “apresentando taxa anual de crescimento na ordem de 6,8% ao ano. Vale destacar

que a população masculina apresentou taxa de crescimento geométrico de 6,9%, enquanto a feminina apresentou taxa de 6,7%.” (DINIZ, 2006, p. 5).

Nota-se conforme o quadro que a expansão das escolas de ensino médio ocorreu entre as décadas de 1980 e 1990, a primeira marcada pela transição de território a Estado, a segunda pela invasão populacional em função do garimpo. Diniz (2006) destaca que no final dos anos 80 e o início dos anos 90, deu-se a descoberta de ouro e diamantes em terras roraimenses, trazendo milhares de garimpeiros e suas famílias, para o Estado.

Relatos dão conta que mais de 40.000 mil pessoas chegaram à região entre 1987 e 1991 e quem não foi ao garimpo, esteve ligado a ele indiretamente ou seja, em alguma atividades de suporte a atividade garimpeira.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

O trabalho de pesquisa Ensino Médio em Roraima: aspectos históricos e educacionais apresenta abordagem qualitativa, como ponto de partida para as reflexões teórico-metodológicas, possibilitando ao pesquisador novos enfoques, não só em relação ao objeto de estudo, mas também ao próprio conceito ou significado da compreensão do fenômeno que se apresenta em torno da investigação.

Como método de pesquisa optou-se pelo método documental e exploratório – analítico sendo que o exploratório- analítico segundo Kerlinger (1980), é o método com que o pesquisador busca aprofundar as informações sobre o assunto investigado e, transformar as informações em conhecimento científico.

Daí a necessidade do tratamento analítico, tendo em vista, o estudo decompor e avaliar de forma densa as informações elencadas, procurando assim, explicar o contexto do fenômeno a partir das dimensões histórico e educacional.

Já o documental caracterizou-se pelo manuseio de fontes primárias e secundárias, apesar da proximidade com pesquisa bibliográfica, apresenta característica bem diferente. Para Fonseca (2002, p. 32): “A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.”

Por meio da pesquisa documental analisou-se as informações em documentos de domínio público cedidos por setores da Secretaria Estadual de Educação de Roraima, Diários Oficiais, Planos de Educação (1980 a 2002), Revistas, artigos, dissertações, livros e teses que serviram de aporte documental para fundamentar o estudo.

Esta associação enriqueceu o estudo, possibilitando ao pesquisador melhor trato com determinados tipos de informações e resultados revelados no desenvolvimento da pesquisa resultado, de modo a evidenciar processos e, impactos.

Mendes (2016, p. 100) afirma que “para materialização da pesquisa, a combinação de métodos e técnicas é uma forma de construir um caminho sólido, ou seja, concretizando os rumos metodológicos da investigação a partir do problema.”

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa objetivou fazer um breve resumo histórico-educacional e perceber as transformações pelas quais passou o Ensino Médio (do Território ao Estado). No ano 1970, quando começa realmente o período analítico da investigação, há registros de que o Território Federal de Roraima, já contava com uma estrutura educacional de Ensino Pré-Escolar, Ensino de Primeiro Grau, Ensino de Segundo Grau, Ensino Supletivo, Ensino Superior- em forma de convênios, Educação Especial e ainda Assistência ao Educando.

Dentro dessa década, em relação à Escola Normal Monteiro Lobato, em atendimento ao Plano de Educação e da Lei (Lei nº 4.024/61) ela deixa de ser Escola Normal Regional e passa a ser denominada de Ginásio Normal Monteiro Lobato e, em 1970 transforma-se em Instituto de Educação de Roraima.

Na trajetória do ensino médio, destacam-se o papel socioeconômico de cinco escolas: Monteiro Lobato, Escola de Formação de Professores de Boa Vista, Escola de 2º Grau Gonçalves Dias, Escola Agrotécnica e da Escola Técnica de Roraima, que em face das peculiaridades de regionais, essas escolas são todas na modalidade da educação profissional. Assim sendo, o ensino profissionalizante marca a Educação de Roraima, principalmente nas décadas de 1970 e 1980.

Dois pontos foram cruciais para predominância do ensino profissionalizante em Roraima, o primeiro era um território localizado em uma região longínqua e de

difícil acesso, fazendo-se necessário em caráter de urgência a formação de recursos humanos qualificados, que pudessem atuar em sua região, pois a escassez de mão de obra era latente.

Por conseguinte, o segundo o Brasil passava por transformações política e econômica que ecoavam aqui, que de acordo com o Presidente da República Emílio Médici, o país precisava mão de obra, porque estava se industrializando e crescendo economicamente de forma célere, portanto precisava de trabalhadores qualificados.

De 1970 para 1990 o ensino médio em Roraima deu um pulo, de quatro escolas passou para 18 escolas, nesse interim a rede aumentou significativamente, em função do crescimento populacional ocasionado pelo processo migratório principalmente, entre os anos de 1987-1989, em função da vinda em massa de garimpeiros e famílias para o Estado, o garimpo era a primeira atividade a chamar os migrantes e, a segunda eram as atividades rurais (as colônias agrícolas)

O estudo registra, no entanto, que efetivamente, quatro escolas marcam a trajetória do ensino médio em Roraima no período entre 1970 a 2000. Escola Normal Monteiro Lobato (1949), Escola de Formação de Professores de Boa vista (1977), Escola de 2º Grau Goncalves Dias (1977) e Escola Técnica de Roraima (1986).

As Instituições primeiras destacam-se no cenário da educação roraimense com a formação de professores, visto que foram responsáveis pela formação da maioria dos professores da região. Hoje infelizmente não tem mais esse papel, a primeira está ativa e funciona com educação fundamental e educação de jovens e adultos, a segunda foi desativada em 2009, atualmente só as lembranças e saudosismo de uma Instituição que muito contribuiu com a formação intelectual de algumas gerações.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia-geral e do Brasil**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2014.

BOTELHO, S. M. De P. D. **Escola Técnica Federal de Roraima: retrospectiva da trajetória de desenvolvimento através da memória**. Dissertação (Mestrado em Educação). – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa**, promulgada em 05.10.1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 dez. 2017.

_____. **Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931**, que organizou o ensino comercial, nos níveis médio e superior regulamentou a profissão de contador e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

_____. **Decreto-lei 6.141 de 28 de dezembro de 1943**, Lei Orgânica do Ensino Comercial. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

_____. **Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946**, Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

_____. **Lei Federal 11.892 de 29.12.2008**, transforma o Centro Federal de Educação Tecnológica em Instituto Federal de Educação de Roraima. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 10 dez. 2017.

_____. **Lei Nacional 4.024 de 20 de dezembro de 1961**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l4024.htm>. Acesso em: 10 dez. 2017.

CAMPAGHOLO, D. A. **Presidente do Conselho Territorial de Educação de Roraima** 1973 - Parecer nº 14/CTE/RR 1975.

DINIZ, Alexandre. M. A; SANTOS, Reinaldo. Onofre. Fluxos migratórios e formação da rede urbana de Roraima. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 15., 2006, Caxambú. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2006.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: EPU, 1980.

MAGALHÃES, J. A história das instituições educacionais em perspectiva. In: GATTI JÚNIOR, D.; INÁCIO FILHO, G (orgs.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas Investigações**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005.

MENDES, S. B. R. **Autonomia e fortalecimento da Educação Escolar Indígena: Percepções dos Sujeitos Políticos Envolvidos no Projeto Magistério Tamí Kan** - 2006/2013. Tese (Doutorado). – Universidade Evangélica do Paraguai-PY, Assunción, 2016.

PEREIRA, M. N. R. **História e diversidade: política, educação, gênero e etnia em Roraima**. Roraima: UFRR, 2010.

PROST, A. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RORAIMA. **Diagnostico do Ensino de 2º Grau 1975**. Roraima: Secretaria de Educação e Cultura -DETFRR-1975/1976- Biblioteca Pública Estadual, 1976.
Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.rr.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

_____. **Decreto 02/65, de 02 de fevereiro de 1965**, o Ginásio Normal Monteiro Lobato e o Curso Pedagógico foram unidos com a denominação de Colégio Normal Monteiro Lobato, que passou a ministrar o ensino normal de 1º e 2º ciclos.
Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.rr.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

_____. **Decreto Estadual do Estado do Amazonas nº. 49 de 9 de julho de 1890**, cria o Município e Boa Vista. Disponível em:
<<http://www.imprensaoficial.rr.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

_____. **Decreto Territorial n. 12 de 24.03.1977**, cria a Escola de 2º Grau Gonçalves Dias. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.rr.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

_____. **Decreto Territorial n. 27 de 12.10.1988**, transforma a Escola de 2º Grau Gonçalves Dias, em Escola de 1º e 2º Grau Gonçalves Dias. Disponível em:
<<http://www.imprensaoficial.rr.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

_____. **Decreto Territorial nº13 de 17 de fevereiro de 1964**, transforma o Curso Normal Regional em Ginásio Normal Monteiro Lobato. Disponível em:
<<http://www.imprensaoficial.rr.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

_____. **Decreto Territorial Nº, 23 de 23 de dezembro de 1966**, foi criado o Curso Científico Monteiro Lobato. Disponível em:
<<http://www.imprensaoficial.rr.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

_____. **Decreto Territorial nº 14**, foi criado em anexo ao Ginásio Normal Monteiro Lobato, o Curso Pedagógico de II Ciclo. Disponível em:
<<http://www.imprensaoficial.rr.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

_____. **Decreto Territorial 16 de 24 de fevereiro de 1970**, ocorreu a transformação do Colégio Normal Monteiro Lobato em Instituto de Educação de Roraima que ministraria o Curso Pedagógico destinado a formar professores para o ensino. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.rr.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

_____. **Lei Complementar Estadual n. 192 de 30 de dezembro de 2011**, que criou o Colégio Militar de Roraima. Disponível em: <<http://www.al.rr.leg.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

_____. **Lei Estadual n.040 de 25 de maio de 1993**, que autoriza do Poder Executivo Estadual a doar a Escola Agrotécnica de Roraima à Universidade Federal de Roraima. Disponível em: <<http://www.al.rr.leg.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

_____. **Plano de Educação e Cultura** - PEC/RR, 1980/83. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.rr.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

_____. **Plano Estadual de Educação** - PEE/RR, 2002. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.rr.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

_____. **Plano Estadual de Educação** - PEE/RR, 2003. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.rr.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2017.



MAGISTÉRIO INDÍGENA: FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS POVOS INDÍGENAS DE RORAIMA

INDIGENOUS MAGISTRARY: STRENGTHENING SCHOOL EDUCATION OF THE INDIGENOUS PEOPLES OF RORAIMA

MENDES, Simone Rodrigues Batista ¹

Resumo: O artigo é resultado da pesquisa de Doutorado, realizado pela autora, sob o título: Autonomia e Fortalecimento da Educação Escolar Indígena: percepções dos sujeitos políticos envolvidos no Projeto Magistério TAMÍKAN (2006 – 2013). O Magistério Indígena TAMÍKAN (PMIT), aconteceu no período de 2006 a 2013, fruto da luta dos movimentos e lideranças indígenas de Roraima. O curso visou habilitar professores indígenas para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas localizadas em terras indígenas. Foi um curso de formação para professores que, se encontrava em pleno exercício da docência, executado pelo Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFRR). A artigo traz como objetivo analisar a contribuição do PMIT no fortalecimento da educação escolar indígena do Estado, percepções dos sujeitos envolvidos. Como caminho metodológico uma abordagem qualitativa, método hermenêutico, técnica análise de conteúdo e como instrumento entrevista. Como sujeitos da pesquisa professores egressos do PMIT, pesquisadores, professores e lideranças. Assim, a percepção dos sujeitos é que a formação adquirida no projeto tem contribuído sobremaneira

¹ Doutora em Ciências de la Educación - Universidad Evangélica del Paraguay-PY (2016). Mestre em Educación: Planificación Y Gestión de la Práctica Educativa - Universidad de Alcalá-ES (2010). Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Assessora Técnica UNDIME/RR. Professora colaboradora do Curso de Licenciatura Intercultural da UFRR, disciplina de Direitos Fundamentais da Educação Escolar Indígena. E-mail: simonebatista810@gmail.com

para o fortalecimento de uma escola indígena, específica diferenciada, bilíngue e comunitária, tendo em vista, a construção de perfil de professor, participativo - reflexivo e com responsabilidade social para com seus parentes de etnia e comunidade. Em síntese, a consolidação da educação escolar indígena depende da construção da autonomia intelectual, crítico-reflexiva que emancipa o sujeito indígena.

Palavras-chave: Contribuição. Fortalecimento. Educação Escolar Indígena. Magistério Indígena Tamî'kan.

Abstract: The article is a result of a doctoral research carried out by this author under the title: Autonomy and Strengthening of Indigenous School Education: perceptions of the political subjects involved in the TAMÎ'KAN Teaching and learning Project (PMIT) which took place from 2006 to 2013, as a result of the struggle of indigenous movements and leaderships in Roraima. The course aimed to enable indigenous teachers to work in the initial grades of Elementary School in schools located in indigenous territory. It was a training for teachers who was in full teaching, performed by the Center for the Training of Education Professionals of Roraima (CEFRR). The article aims to analyze the contribution of the "TAMÎ'KAN Teaching and learning Project" (PMIT) in the strengthening of the indigenous school education of the State, perceptions of the subjects involved. As methodological pathway a qualitative approach, hermeneutic method, content analysis technique and as instrument interview. As subjects of this research graduate teachers of the PMIT, researchers, teachers and indigenous leaders. Thus, the subjects' perception is the training acquired in the project has contributed greatly to the strengthening of a differentiated, bilingual and community specific indigenous school, aiming at the construction of a teacher profile, participatory - reflective and with social responsibility with their ethnic and community relatives. In summary, the consolidation of indigenous school education depends on the construction of the intellectual autonomy, critical-reflexive that emancipates the indigenous as a subject.

Keywords: Contribution. Strengthening. Indigenous School Education. The TAMÎ'KAN Teaching and learning Project.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas houveram importantes avanços na educação escolar indígena e, na formação de professores indígenas, se apresentando no cenário nacional diferentes experiências em várias regiões do Brasil. Projetos e programas de formação oriundos da necessidade loco-regional que visam atender as realidades socioculturais e históricas, na perspectiva da interculturalidade e o bilinguismo.

As transformações pelas quais o povo indígena vem passando se reproduz no contexto escolar, na medida em que a escola se modifica e ou reproduz um modelo que está posto. Nessa perspectiva a formação de professores indígena

exige debate e reflexão entorno dos desafios, complexidade e interfaces com educação indígena e não indígena.

A formação de professores indígenas de ensino em Roraima descortina-se a partir das conquistas das organizações indígenas percebidas pelo Estado ainda no final do século XX. Somente no final do século passado o poder público alertou-se para necessidade de atender as necessidades demandada pelas comunidades e organizações indígenas, ofertando formação específica, em nível médio Magistério.

Ressaltando-se que a primeira formação em nível médio magistério ocorreu na década de 90, iniciada mais precisamente no ano de 1994 (Magistério Parcelado Indígena). Assim, a formação professores indígenas para atuar nas escolas localizadas em terras indígenas é uma reivindicação antiga dos povos indígenas do estado de Roraima e dos povos indígenas como um todo.

Logo, o anseio indígena é que suas escolas sejam dirigidas por indígenas e suas crianças formadas por professores conhecedores dos contextos culturais de suas comunidades, buscando materializar uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária,

Contudo, duas questões se apresentam como desafio para formação do professor indígena, primeiro: a diversidade de étnica acompanhado das línguas, costumes e tradições, segundo: a formação de um professor interdisciplinar, transdisciplinar, articulador dos saberes tradicionais e universais, um dos grandes desafios da formação desse ator.

O texto é um recorte da tese de doutorado “Autonomia e Fortalecimento Da Educação Escolar Indígena: Percepções Dos Sujeitos Políticos Envolvidos No Projeto Magistério Tamĩ Kan (PMIT) - 2006/2013”. Com o objetivo analisar a contribuição do PMIT no fortalecimento da educação escolar indígena do Estado.

O estudo da temática se fortalece, tendo em vista que, o Estado possui uma população indígena de 49.637, 46% das terras são demarcadas para as populações indígenas e sendo que 11% da população do estado são indígenas. (IBGE/CENSO/2010). E seu sistema de ensino é composto por 257 escolas indígenas, 2.108 docentes e 14.161 alunos matriculados (SEE/RR-EDUCACENSO/2015). O que justifica uma política de formação de professores em atendimento a educação escolar indígena.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O Projeto Magistério Indígena Tamîkan - (PMIT)

Foto 1 - Acervo CEFORR/2012 - Formatura Projeto Tamîkan



Fonte: Acervo - CEFORR/2012

O PMIT é um projeto governamental, pensado por indígenas, organizações e técnicos da Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SEE/RR), executado pelo Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR), órgão pertencente à estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEED/RR). Realizado no período de 2006 a 2013, com o objetivo de habilitar professores indígenas para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, nas escolas localizadas em terras indígenas do Estado de Roraima.

Com uma entrada de 300 professores teve como resultado 260 habilitados das diversas etnias, sendo: 175 Macuxi; 48 Wapichana; 01 Yanomami, 15 Wai-wai; 10 Ingaricó; 07 Yekuana e 04 Taurepang. No decorrer do Curso de Formação houve 02 reprovações, 02 desistentes, 03 óbitos e ainda estão pendentes 12 cursistas.

No quadro abaixo se apresenta um demonstrativo do desafio dessa formação, dado a pluralidade dos povos. Quadro que tenta mostrar as diferenças e especificidades de cada povo inserido no processo de formação, os cursos de formação de professores indígenas tem a obrigação de respeitar o contexto étnico em que o projeto acontece.

Quadro 1 - Etnia e informativos

Ordem	Etnia	Dados Informativos
01	Ingaricó	Vivem em um território dividido entre Brasil, Guiana e Venezuela, dados de 2010, dizem que estão estimados em cerca de 5.400 indivíduos, dos quais entre 800 e 1.000 vivem no Brasil. Suas terras estão compreendidas dentro da Reserva Raposa Serra do Sol. Os Ingarikó são índios de origem Karib, vivem no extremo norte de Roraima.
02	Yanomami	O povo Yanomami habita a região da fronteira Brasil/Venezuela. Conta-se no território da Venezuela cerca de 14 mil pessoas e mais de 12 mil no território brasileiro. Destas, 5 mil moram na região do Médio Rio Negro, estado do Amazonas.
03	Y'ekuana	Dos 4.000 Yekuana, cerca de 3.600 vivem na Venezuela e cerca de 400 em Roraima, na região do rio Auaris e dorio Uraricoera. Yekuana ou Mayongong, índios de origem Karib, vivem a noroeste de Roraima.
04	Macuxi	Vivem entre Roraima e a Guiana. Estão estimados em cerca de 24.000, dos quais 16.500 vivendo no Brasil, na região do Lavrado de Roraima. Os Makuxi, índios de origem Karib, vivem em várias partes do estado de Roraima.
05	Wapichana	São cerca de 4.000 na Guiana e cerca de 6.500 em Roraima. Nesse estado vivem na região do Lavrado. Índios de origem Arawak vivem a norte e leste de Roraima
06	Taurepang	A maior parte dos 21.000 indivíduos do grupo vive na Venezuela. Dessas, cerca de 500 habitam a região do Lavrado de Roraima, índios de origem Karib.
07	Wai-wai	Dos cerca de 2.150 índios Wai Wai uma minoria de cerca de 130 habitam a Venezuela, estando os demais divididos entre os estados de Roraima, Amapá e Pará. Pouco mais de 1.300 estão em Roraima, nos municípios de Caracará, Caroebe, S. João da Baliza e S. Luiz do Anauá. Wai-wai, índios de origem Karib.

Fonte: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/roraima/populacao_indigena.htm

A palavra Tamî'kan palavra tem origem na língua Macuxi, significa "Sete Estrelas", uma referência às etnias que se fizeram presentes no projeto de formação (Macuxi, Ingaricó, Wapixana, Taurepang, Wai-Wai, Yekuana e Yanomami).

Figura 2 - Slogan do PMIT com a composição das etnias que constituíram o projeto



Fonte: Capa - Projeto Magistério Indígena - Versão -2011

A logomarca do curso foi construída com a representatividade das sete etnias que compunham o projeto, valorizando cada povo e suas especificidades, uma formação para atendimento de suas escolas, com proposição de fortalecer o projeto de educação específica e diferenciada.

O Projeto foi construído sob a égide da Constituição Federal Brasileira (1988) (CF), a Lei de Diretrizes e Base da Educação (1996), as Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Indígena (2005), Referencial para a formação de professores indígenas (1999), com vistas à garantia de direitos, o respeito aos valores culturais, a língua, a diferença e a especificidade.

Nesse sentido a formação torna-se uma ação afirmativa dos direitos dos povos indígenas, pois a educação como fenômeno social é também uma manifestação histórica do estar e do fazer do ser humano que explica a base do processo de socialização.

O Projeto teve um papel importante no desenvolvimento educacional dos povos indígenas no Estado de Roraima no momento em que buscou contribuir para qualificar a partir dos princípios de diversidade, interculturalidade e multiculturalidade de forma contextualizada e específica.

2.2 Educação Escolar Indígena

Educação Escolar Indígena compreende-se com a educação formal e sistêmica, constituída do processo específico, diferenciado, intercultural, bilíngue

e/ou multilíngue e comunitária, voltada para os povos indígenas, respeitando e preservando suas especificidades culturais e tradicionais. A educação escolar indígena é um direito assegurado pela CF de 1988 aos povos indígenas do Brasil, cujo *caput* do artigo 210, garantindo o direito educação, baseando-se no princípio que as minorias étnicas do país devem ser contempladas por uma política pública apropriada.

Nesse sentido a garantia de direito à educação formal, resguardo o atendimento as diversidades, identidades étnicas e especificidades, considerando o ambiente escolar como espaço de construção do conhecimento formal. Entretanto, vale ressaltar que a educação escolar indígena vem acontecendo desde o período colonial com a chegada dos missionários jesuítas às Américas, tendo como com o objetivo de conquistar novos fiéis para a Igreja Católica, contudo é na constituição de CF de 1988 que ela se concretiza.

A CF assegura às comunidades indígenas o direito de uma educação escolar diferenciada e a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Cabe ressaltar que, a partir da Constituição de 1988, os índios deixaram de ser considerada uma categoria social em vias de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. (MELIÀ, 1999, p. 11).

A educação escolar indígena na perspectiva atual nasceu da luta das lideranças e movimentos indígenas da década de 1970, resguarda pela CF/88, que assegurou à preservação da língua, costumes e as tradições de cada povo. Rompendo com histórico de uma educação assimilacionista e integracionista promovida pelas instancias governamentais.

Para tanto o Ministério da Educação (MEC) instituiu as Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena no ano de 2005, visando assegurar um uma educação específica e diferenciada.

O conhecimento da prática cultural do grupo a que a escola se destina [...]. Para uma ação educacional efetiva, requer-se, não apenas uma intensa experiência em desenvolvimento curricular, mas também métodos de investigação e pesquisa para compreender as práticas culturais do grupo. Assim, para a definição e desenvolvimento do currículo da escola de uma determinada comunidade indígena é necessária a formação de uma equipe multidisciplinar, constituída por antropólogos, linguistas e educadores, entre outros, de maneira a garantir que o processo de ensino-aprendizagem se insira num contexto mais amplo do que um processo paralelo e dissociado de outras instâncias de apreensão e compreensão da realidade. (DCNEEI, 2005, p. 13).

As diretrizes trazem nova visão à escola indígena comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada. Específico para atender as diversidades das etnias e diferenciados porque deve respeitar o multiculturalismo existente dentro do próprio contexto e comunitária em função da concepção coletiva e da participação da comunidade em todo o processo educativo. Assim, esta escola deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística de sua comunidade, além de promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais e históricas.

3 METODOLOGIA

3.1 Percurso Metodológico

A pesquisa de abordagem qualitativa com perspectiva de “traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, reduzindo a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação.” (NEVES, 1996, p. 1). Tendo como método hermenêutico que “propicia ao pesquisador a oportunidade de conceber uma metodologia e um discurso decifrador da realidade ou do contexto em que acontece o objeto pesquisado.” (GHEDIN, 2011, p. 53).

Para concretizar objetivo da pesquisa “analisar a contribuição do PMIT no fortalecimento da educação escolar indígena do Estado”. Ressaltando que o trabalho ora apresentado é um recorte, expressando dois momentos do percurso metodológico o primeiro: uma análise do projeto compreendendo a sua validade diante do pensamento legal e o do pensamento dos povos indígenas.

O segundo compreendendo um grupo de entrevistas realizadas ao longo do processo de investigação. Tendo como sujeitos: 02 coordenadores do PMIT, 02 professores formadores, 02 lideranças e 02 pesquisadores. PMIT. Vygotsky (1991, p. 34) afirma que “a relação do sujeito com o mundo não é uma relação direta, mas mediada por instrumentos que orientam a ação humana”, de modo que essa mediação constrói a consciência social desse sujeito.

As entrevistas foram aconteceram após a pesquisadora esclarecer o objetivo da pesquisa aos sujeitos, havendo um entendimento prévio sobre o tema e o problema, observando o objetivo da pesquisa e o foco de sua fala.

Foram entrevistados 02 coordenadores (C1, C2), 02 professores formadores (F1, F2), 02 lideranças (L1, L2) e 02 pesquisadores (P1, P2), um dos grupos que compuseram a pesquisa.

As entrevistas foram realizadas pessoalmente pela pesquisadora, com consentimento dos entrevistados, mediante termo de autorização, em dois momentos. O primeiro compreendeu agosto a outubro de 2015 e o segundo fevereiro de 2016, na cidade de Boa Vista/Roraima, em locais determinado pelos entrevistados. Antes de começar o diálogo fez-se um breve relato sobre o objetivo da pesquisa e foram discutidos os pontos que deveriam ser abordados no decorrer da fala.

Buscando captar o maior numero de informações e percepções. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas. Para Lüdke (2004) a técnica de entrevista é instrumento oferece uma grande vantagem em relação a outros conforme Lüdke (2004, p. 19): "Permite captação imediata e corrente da informação desejada". Possibilita ao pesquisador maior profundidade dos dados levantados.

Para interpretação das entrevistas usou-se como técnica a análise de conteúdo, teve-se como "intenção a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)." (BARDIN, 1977, p. 38).

4 DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Analisando o projeto Magistério Indígena Tamî'kan

A expressão Educação Escolar Indígena nos dias atuais afigura-se como uma formação escolar focada na diversidade e especificidades dos povos indígenas. Antes refletia o modelo da política de integração e assimilação à sociedade não indígena. Na atualidade, Educação Escolar Indígena tem um papel importante na consolidação dos projetos de afirmação étnica. Dessa forma:

As escolas indígenas, enquanto instrumento para compreensão da situação extra-aldeia, e o domínio de conhecimento e tecnologias específicas que elas podem favorecer parecem estar incorporadas de modo bastante fortes à maioria das pautas de reivindicação de povos indígenas do país. (SILVA, 2011, p. 12).

A Educação Escolar Indígena se apresenta como uma educação que acontece de maneira formal e do contato dos povos indígenas com a sociedade não indígena. Se configurando na atualidade como uma educação que busca se ressignificar e apropriar-se e de seu espaço. Sendo dever do Estado:

[...] assegurar às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-cultural, assim como equipamento que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural. (CF, 1988).

Com advento da CF/88 a educação escolar indígena assumiu caráter comunitário, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, instrumentalizando os indígenas para garantia de seus direitos, manutenção de seus valores sociais e culturais, e linguísticos. Cabe salientar:

As políticas educacionais formuladas a partir dos novos marcos constitucionais têm como diretrizes “a afirmação das identidades étnicas, a recuperação das memórias históricas, a valorização das línguas e ciências dos povos indígenas e o acesso aos conhecimentos e tecnologias relevantes para a sociedade nacional” (LDB, 1996, p. 79).

Ao ler o objetivo geral do projeto de formação “Contribuir para que se efetive o projeto de **autonomia** dos Povos Indígenas, qualificando a Educação Escolar Indígena, do Estado de Roraima, com formação ao Magistério específico e diferenciado” [...], nos chamou atenção os termos **autonomia e específico e diferenciado**. (PROJETO TAMÍ’KAM, 2011, p. 23, grifo nosso).

O PMIT quando apresenta como palavras-chave os termos autonomia, específico diferenciado, expressa o anseio dos povos envolvido no processo, essa formação seja um “instrumento para a construção de projetos autônomos de futuro e como uma possibilidade de construção de novos caminhos para se relacionarem e se posicionarem perante a sociedade não indígena.” (CADERNOS SECAD, 2007, p.17).

Apreende-se, nesse sentido a vontade de uma educação libertadora emancipatória. Conforme Freire: “Não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.” (FREIRE, 1967, p. 34). Hoje a educação escolar estar centrada “na asserção dos direitos humanos, entre eles o de

ter seus projetos societários e identitários fortalecidos nas escolas indígenas." (CADERNOS SECAD, 2007, p. 17).

Nesse aspecto Baniwa (2014) afirma que:

No campo jurídico e político, as conquistas avançam em três direções, no estabelecimento de arcabouço normativo que reconhece e garante as autonomias pedagógicas e de gestão dos processos educativos, no reconhecimento político e jurídico da educação escolar específica e diferenciada como direito coletivo. (GERSEN, 2013, p. 347 apud BAWINA, 2014, não paginado).

O ideal de uma educação libertária que lhes possibilitem conhecimentos suficientes para autogestão, conforme interesses e necessidades do coletivo. A intenção é formar para libertar-se, mas também, para preservar e/ou reconstruir sua identidade, destacando-se que "durante cinco séculos, os índios foram pensados como seres efêmeros, em transição para a cristandade, a civilização, assimilação, o desaparecimento. Hoje se sabe que as sociedades indígenas são parte do no futuro e não só do nosso passado." (CUNHA, 2006, p. 30).

Nessa perspectiva, a formação dos professores indígenas vem assumindo papel fundamental na construção da autonomia e no fortalecimento da educação indígena, bem como na construção de uma educação escolar indígena forte. Pois "os índios recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta." (FERREIRA, 2001, p. 71).

O curso de formação PMIT na modalidade normal, nível médio, apresenta uma perspectiva integral entre a Base Nacional Comum obrigatória do Ensino Médio e a parte Específica compreendida pelas disciplinas de formação pedagógicas, características de um curso de formação de professores.

Analizando o currículo do PMIT percebe-se que foi concebido na perspectiva de estabelecer as relações entre a educação formal e não formal, concentrando na matriz curricular, a relação entre sociedade e a escola de forma que contemplem "os saberes e as práticas socialmente construídas e os conhecimentos escolares. Podemos dizer o os primeiros constituem as origens do segundo." (CANDAU, 2006, p. 24).

O currículo quando planejado de maneira flexível, acaba por dar vazão aos contextos políticos e culturais, dimensões relevantes quando se trata de formação para indígenas. A matriz curricular do projeto apresenta um currículo para concepção teórico-prática.

Para Saviani (2009, p. 148-149) o "currículo de um curso de formação deve ser concebido na perspectiva de formar o professor para efetivo preparo didático". Compreende-se que além da dimensão didática, deve visar também prática profissional, os fundamentos metodológicos e o fazer cotidiano da sala de aula, de forma que promova a integração dos componentes curriculares, os fundamentos educacionais e as atividades didáticas.

4.2 Das entrevistas

Foi perguntado aos entrevistados qual contribuição dos PMIT para fortalecimento da Educação escolar indígenas no Estado? Trata-se como Estado porque os cursistas são de várias comunidades e compreendem as diversas etnias de Roraima. As falas apresentam a percepção dos entrevistados sobre a questão norteadora.

"Nós queremos que o professor indígena tenha sua formação", ou seja, hoje, para os povos indígenas é condição *sine qua non*, haja vista que os professores indígenas têm também exercido papel de liderança em suas comunidades e também de mediador político e cultural. (L1 [Março 2016] Entrevista VI. Boa vista. Insikiran, 03 de março 2016. Entrevista concedida a Simone Batista/pesquisadora).

A liderança (L1) destaca a função social dos professores frente à sua comunidade e sociedade não indígena, porque além do papel de docente, ele atua como articulador das relações interétnicas "protagonizando processos de reflexão crítica sobre os conhecimentos a serem estudados, interpretados e reconstruídos nas escolas." (PARECER Nº 06/14/CEB/CNE, p. 4).

A formação de professores indígenas em cada região, em cada comunidade, isso para nós como lideranças, como organização [...] a gente vê isso como muito importante, a gente lutou para que isso acontecesse. (L1 [Março 2016] Entrevista VI. Boa vista. Insikiran, 03 de março 2016. Entrevista concedida a Simone Batista/pesquisadora).

A L1 compreende e percebe que formação de professores indígenas como dos princípios da educação escolar indígena. Um sentimento que encontra eco na necessidade de escolarização dos povos indígenas e também fortalecimento dessa educação.

A formação de professores que vem consolidando a partir das lutas das últimas décadas. O número de professores indígenas tem aumentado significativamente. “Nas últimas décadas as comunidades indígenas têm buscado construir projetos de educação escolar diferenciada em contraposição à tradição assimilacionista e integracionista de experiências escolares vivenciadas do período colonial até recentemente.” (DCN, 2013, p. 282).

“Antes a escola chegou para mudar a cultura de um povo, agora, através da escola, nós vamos valorizar a nossa cultura, não é que vamos voltar ao que era, vamos valorizar o que temos.” A fala do P1 evidencia a importância da escola no processo de preservação ou revitalização da cultura para os povos indígenas. (C1 [outubro 2015] Entrevista II Boa vista. Insikiran, 06 de outubro 2015. Entrevista concedida a Simone Batista/pesquisadora).

De acordo com Xavier (2016): “Esse é o objetivo das escolas indígenas, onde o que deve ser ensinado não se relaciona apenas ao passado vivido pelo nativo, mas também seu papel em cultivar a identidade cultural”. O pensamento do P1 exprime a importância da formação de professores indígenas, como forma de se garantir a qualidade sociocultural do ensino e da aprendizagem nestas escolas, faz-se necessário ter a sua frente, como docentes e como gestores, os próprios indígenas pertencentes a suas respectivas comunidades. (PARECER Nº06/14/CNE/CEB, p. 3).

5 CONSIDERAÇÕES

No primeiro momento, a análise Analisando-se o PMIT, foi possível que: Projeto de curso entende aos requisitos legais e filosóficos. Ancorado no arcabouço dos documentos da legislação vigor em nível nacional e loco-regional, tais como: Constituição Federal Brasileira (1988) (CF), a Lei de Diretrizes e Base da Educação (1996), as Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Indígena (2005), Referencial para a formação de professores indígenas (1999) e as resoluções do Conselho Estadual de Educação.

Quanto aos aspectos filosóficos estar centrado na perspectiva da educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária, uma prova é o atendimento as diversas etnias do Estado: Macuxi; Wapichana; Yanomami, Wai-wai; Ingaricó; Yekuana e Taurepang, cada uma com suas especificidades, diferenças,

línguas, costumes e tradições, um reconhecimento da complexidade que envolvia a formação, mas que é erra também, o grande feito.

O currículo apresenta uma visão de interculturalidade aberta, interativa, que os possibilita a construção de uma escola democrática e inclusiva, com viés articulador da políticas de identidade e autonomia. Uma autonomia libertaria e emancipatória.

O projeto expressa um currículo diferenciado e específico que possibilita articulação entre a educação indígena e educação escolar, indígena, levando-os a estabelecer a relação entre escola, sociedade e cultura. É flexível oportunizando uma formação para uma prática docente contextualizada.

Com relação à questão norteadora percebe-se que, há um entendimento por parte dos sujeitos, o curso realizou um trabalho significativo em relação a valorização da cultura indígena e fortalecimento da educação escolar indígenas. Há visto que, que além do currículo no decorrer da formação os cursistas experienciaram momentos culturais, promovendo a troca de experiências linguísticas, culturais, de costumes e tradições, dada a diversidade étnica e convivência multicultural e pluricultural, uma grandes das riquezas do projeto.

De modo que o curso proporcionou ao professor desenvolver práticas pedagógicas que estão fortalecendo a educação escolar indígena, principalmente quando são chamados em suas escolas para atuar frente a construção do Projeto Politico Pedagógico, documento que evidência a identidade da instituição, destacando a valorização étnica por meio da história oral, da luta pela terra, pela língua, pela libertação de um modelo de educação dominante.

As entrevistas revelaram que os sujeitos envolvidos no PMIT, o compreendem como uma política importante para o fortalecimento da educação escolar indígena em Roraima e a para conquista da autonomia. Há um pensar entre os povos indígenas e, suas organizações que, por meio a escola será possível atingir vários objetivos, a partir do processo de construção do conhecimento e da identidade se a escola se constituir em espaço de transformação.

Há importância de ratificar formação do professor indígena como o PMIT, visando à melhoria da prática docente e atuação pedagógica, atuação política, construção da autonomia e fortalecimento da educação escolar,

Em síntese, o fortalecimento da educação escolar indígena depende da construção da autonomia intelectual, critico-reflexiva que emancipa o sujeito indígena e, conseqüentemente, fortalece o projeto de educação almejado pelos

povos indígenas. De modo que esse sujeito é um interventor da realidade social concreta, quando cria a consciência de que a educação é um ato político que, os possibilita transitar entre os dois mundos sem perder a sua esperança, sua liberdade e sua identidade.

REFERÊNCIAS

BANIWA, G. **A Lei de Cotas e os povos indígenas**: mais um desafio para diversidade. Disponível em: <<http://laced.etc.br/site/2012/11/26/a-lei-das-cotas-e-os-povos-indigenas-mais-um-desafio-para-a-diversidade/>>. Acesso em: 23 dez. 2014

BARDIN, L. **Análise de conteúdos**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Escala, 2005.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Indígena**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

_____. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural ressignificando a escola. **Cadernos SECD**, Brasília, n. 3, 2007.

_____. **Educação na diversidade**: experiências e desafios na educação, intercultural bilíngüe. Brasília, UNESCO, SECD/MEC, 2006.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Cadernos Secad**. Brasília: MEC, 2007.

CANDAU, V.(org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2006.

CUNHA, J. **A educação e seu contexto histórico**. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=sartori+formação+de+professores+indigena+2012&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe_rd=cr&ei=Zbd5V5-FdDa8geZ_7OwBw#q=CUNHA%2C+2014%2C++HISTORIDA+EDUCAÇÃO>. Acesso em: 4 mar. 2015.

CUNHA, M. C. da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Casac Naify, 2006.

FERREIRA, M. K. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. (orgs.). **Antropologia história e educação**: a questão indígena na escola. 2.ed. São Paulo: Global, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GHEDIN, E; FRANCO, M. A. S. **Questões do método na construção da pesquisa em educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

MAHER, T. de J. M. **A formação de professores indígenas**: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 11-37.

MELIÁ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1999.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades. **Cadernos de pesquisa em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem. 1996.

SAMPIERI, R. H. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw Hill, 2006.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 14, n. 40, p.143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

SILVA, A. C. P. da. **Direito indígena brasileiro**: entre a tutela e autonomia. Disponível em: <<http://www.eco21.com.br/textos/textos.asp?ID=1454>>. Acesso em: 20 set. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



**PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES E TÉCNICOS DIANTE INDICADORES
RELACIONADOS À INTERDEPENDÊNCIA ENTRE AS ATIVIDADES DE GESTÃO
E SISTEMA DE INFORMAÇÃO NA GESTÃO EDUCACIONAL PARA A
ORGANIZAÇÃO DA VIDA ESCOLAR**

**PERCEPCIONES DE LOS PROFESORES Y TÉCNICOS ANTE INDICADORES
RELACIONADOS A LA INTERDEPENDENCIA ENTRE LAS ACTIVIDADES DE
GESTIÓN Y SISTEMA DE INFORMACIÓN EN LA GESTIÓN EDUCATIVA PARA
LA ORGANIZACIÓN DE LA VIDA ESCOLAR**

ZMUDA, Claudir ¹

Resumo: Ao trabalhar sobre esta temática, nesta parte introdutória discorre-se sobre gestão educacional, vida escolar, ferramentas educacionais e sistema de informação na organização da vida escolar no ensino médio. Não se pode deixar de registrar que na atualidade inovações e mudanças estão ocorrendo no mundo, não sendo diferente no contexto escolar. Luck (2000) ressalta as mudanças significativas propostas para a inovação da gestão escolar. Mas assegura que é preciso estar preparado para tais mudanças, pois estas irão provocar rupturas, tensões, medos, resistências e expectativas. Uma das inovações na atualidade consiste nas ferramentas educacionais para que o ensino se processo de maneira eficiente e com resultados satisfatórios, inclusive no que se refere aos registros e controle da vida escolar. Paralelo a esta realidade o Sistema de Informação tornou-se uma

¹ Graduado em Geografia - Dom Bosco/RS. Especialista em Ecologia do Cerrado - UNEMAT/MT. Mestrando em Educação - Universidad Evangélica del Paraguay. E-mail: paraclaumestre@gmail.com

necessidade, para as organizações e empresas, devido ao grande volume de informações que estas possuem. Um sistema estruturado, e com informações necessárias permite uma visão das decisões garantido com isso um diferencial em relação aos concorrentes, proporcionando dessa forma aos gestores tomadas de decisões seguras e rápidas. A pesquisa justifica-se para uma compreensão melhor de como se dá a interdependência entre as atividades meio e fim na gestão da escola, bem como a partir dos resultados da investigação propor ações para que contribuam para a eficiência do controle escolar. Ao que se destaca é que ações isoladas, ainda que para o cumprimento das atividades previstas em tempo hábil, não se configuram com interdependência, carecendo de um repensar quanto aos efeitos do termo, bem como de gestão democrática participativa proposta em Lei Estadual para as escolas do Estado de Mato Grosso.

Palavras-chave: Percepções. Atividades de Gestão. Sistema de Informação. Gestão Educacional. Vida Escolar.

Resumen: Al trabajar sobre esta temática, en esta parte introductoria se discurre sobre gestión educativa, vida escolar, herramientas educativas y sistema de información en la organización de la vida escolar en la enseñanza media. No se puede dejar de registrar que en la actualidad las innovaciones y cambios están ocurriendo en el mundo, no siendo diferente en el contexto escolar. Luck (2000) resalta los cambios significativos propuestos para la innovación de la gestión escolar. Pero asegura que es necesario estar preparado para tales cambios, pues éstos van a provocar rupturas, tensiones, miedos, resistencias y expectativas. Una de las innovaciones en la actualidad consiste en las herramientas educativas para que la enseñanza se procese de manera eficiente y con resultados satisfactorios, incluso en lo que se refiere a los registros y control de la vida escolar. Paralelo a esta realidad el Sistema de Información se ha convertido en una necesidad, para las organizaciones y empresas, debido al gran volumen de informaciones que éstas poseen. Un sistema estructurado, y con información necesaria, permite una visión de las decisiones garantizada con un diferencial en relación a los competidores, proporcionando de esta forma a los gestores tomados de decisiones seguras y rápidas. La investigación se justifica para una comprensión mejor de cómo se da la interdependencia entre las actividades medio y final en la gestión de la escuela, así como a partir de los resultados de la investigación proponer acciones para que contribuyan a la eficiencia del control escolar. A lo que se destaca es que acciones aisladas, aunque para el cumplimiento de las actividades previstas en tiempo hábil, no se configuran con interdependencia, carentes de un repensar en cuanto a los efectos del término, así como de gestión democrática participativa propuesta en Ley Estatal para las escuelas del Estado de Mato Grosso.

Palabras claves: Percepciones. Actividades de Gestión. Sistema de Información. Gestión Educativa. Vida Escolar.

1 INTRODUÇÃO

Fortuna (2000) descreve que a administração escolar numa nova concepção passa a corresponder a uma gestão democrática. Entende-se a partir de Libâneo

(2004) que a gestão é a ação desenvolvida por meio de estratégias e atividades para se alcançar os objetivos propostos, o que envolve tanto aspectos gerenciais como técnicos.

Complementa Paro (1996, p. 3) que a administração escolar “[...] a especificidade da administração consiste em três aspectos básicos: a condição do aluno como objeto e sujeito do processo pedagógico; o conceito de produto não mensurável (aprendizagem que se prolonga para o resto da vida); o saber como matéria-prima do processo.”

A afirmativa do autor remete a compreensão que no âmbito da escola, o aluno tem papel fundamental para a gestão, pois todas as ações estão voltadas para os mesmos, seja o pedagógico quanto à escrituração administrativa. O que permite refletir que a relação estabelecida entre a comunidade escolar se configura na busca de melhor gerir a escola nas dimensões técnicas e pedagógicas.

Para a gestão escolar no Mato Grosso é aplicado o SIGEDUCA. O Sigeducu-MT é um sistema da gestão educacional integrado utilizado pelas escolas, estaduais do Mato Grosso composto por oito módulos: Gestão de Planejamento Orçamentário (GPO); Gestão de Estrutura Escolar (GEE); Gestão Administrativa (GAD); Gestão de Formação (GFO); Gestão de Pessoas (GPE) é Gestão Educacional (GED), (MATO GROSSO, SEDUC, 2014).

Assim, “é uma ferramenta desenvolvida em ambiente WEB, que visa atender as demandas de Gestão dos Processos efetivados pelas escolas, junto a Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Estado de Mato Grosso” (MATO GROSSO, SEDUC, 2016)

Em destaque, neste estudo o GED “contempla os processos de Gestão Acadêmica efetuados pelas escolas de rede estadual do Mato Grosso” (MATO GROSSO, SEDUC, 2015). Este Módulo é operacionalizado por professores, técnicos educacionais e alunos de acordo com os sub-módulos: “Siga - escola, siga, Educa censo, Exame online, biblioteca, configurações, portal do Aluno e Matrícula Web.

O objetivo alcançado neste segmento da pesquisa em andamento refere-se em conhecer a percepção dos professores e técnicos a partir de aplicação de questionário quanto aos indicadores do estudo em relação à interdependência entre as atividades de gestão e sistema de informação na gestão educacional para a organização da vida escolar.

A pesquisa é de cunho qualitativo, com o uso do Instrumento de Coleta de Dados-ICD 02/2018, tipo questionário e que foi aplicado aos professores e técnicos.

Como indicadores, o questionário aplicado foi estruturado usando os seguintes: atividades de gestão para organização da vida escolar, atividades de sistema de informação para organização da vida escolar, interdependência de tarefas, interdependência de resultados e o fortalecimento da gestão educacional com a interdependência entre as ferramentas.

O estudo torna-se relevante por possibilitar um olhar sobre a escola a partir da interdependência entre as atividades meio e fim, um olhar focado a um aspecto que nem sempre é levado em conta nas unidades educativas. Outro aspecto que também justifica este estudo está diretamente ligado ao próprio investigador que faz parte da instituição lócus da pesquisa por ser servidor público efetivo e integra a equipe administrativa no exercício das atividades meio.

Por ser um estudo inovador na Escola, sua relevância social está ancorada no retrato que o estudo revelou sobre a interdependência entre as equipes administrativa e pedagógica. Uma pesquisa desse caráter é de extrema relevância pois é um campo de grande importância para o bom funcionamento das instituições de ensino, a qual se for bem organizada poderá superar suas fraquezas, afirmar seus pontos fortes, gerenciar as ameaças e aproveitar as oportunidades e chegar a um entendimento.

2 MARCO TEÓRICO

Geralmente os termos atividade-fim e atividade-meio são utilizados em administração de empresas e áreas relacionadas à gestão de negócios. Eles se referem às atividades desenvolvidas pelas empresas no seu cotidiano, em suas rotinas, na busca e seus objetivos.

Já nas instituições escolares, Paro (2002), classifica Atividades-meios aquelas que, referem-se ao processo ensino-aprendizagem, viabilizadoras para a realização direta do processo pedagógico escolar que se dá em sala de aula. Destacam-se, entre estas, as operações relativas à direção da escola, aos serviços de secretaria e às atividades complementares e de assistência escolar.

As Atividades-fim é o que diz respeito à apropriação do saber pelos educandos, a atividade ensino-aprendizagem desenvolvida dentro e fora da sala de

aula, coordenação pedagógica e de orientação educação.

Na concepção de Libâneo (2001, p. 5) o setor técnico-administrativo ou atividades-meio que garante o atendimento dos objetivos e funções da escola está composta por:

A Secretaria Escolar cuida da documentação, escrituração e correspondência da escola, dos docentes, demais funcionários e dos alunos. Responde também pelo atendimento ao público. Para a realização desses serviços, a escola conta com um secretário e escriturários ou auxiliares da secretaria. O serviço de Multimeios compreende a biblioteca, os laboratórios, os equipamentos audiovisuais, a videoteca e outros recursos didáticos.

O autor desenha a atividade meio no âmbito escolar, trazendo desde o setor da secretaria da escola até os serviços auxiliares que envolve a zeladoria, vigilância e serviços multimeios. Sendo que todos compõem a comunidade escolar e contribuem para o desenvolvimento do ensino.

Já o setor pedagógico ou atividade fim, é definido por Libâneo (2001, p. 6), sendo as atividades de coordenação pedagógica, corpo docente e orientação educacional.

O setor pedagógico compreende as atividades de coordenação pedagógica e orientação educacional. As funções desses especialistas variam conforme a legislação estadual e municipal, sendo que em muitos lugares suas atribuições ora são unificadas em apenas uma pessoa, ora são desempenhadas por professores. O Conselho de Classe ou Série é um órgão de natureza deliberativa quanto à avaliação escolar dos alunos, decidindo sobre ações preventivas e corretivas em relação ao rendimento dos alunos, ao comportamento discente, às promoções e reprovações e a outras medidas concernentes à melhoria da qualidade da oferta dos serviços educacionais e ao melhor desempenho escolar dos alunos.

O autor define como atividade fim as relacionadas ao processo de aprendizagem, e, as desenvolvidas pela coordenação pedagógica e orientação educacional, bem como o conselho de classe. Todos voltados ao resultados final do processo educativo, ou seja, ao produto final na educação, um aluno dotado de habilidades.

Para Lück (2009) a comunidade educacional deve estabelecer um ensino efetivo, onde persevere, coletivamente, além do ideal de ensinar, o de aprender, de acordo com os princípios de contínua renovação do conhecimento, criando desta forma um ambiente de contínuo desenvolvimento para alunos, professores,

funcionários e é claro, os gestores.

Libâneo (2004) ressalta que o trabalho escolar demanda intencionalidade nos processos e atuação dinâmica e coletiva de todos os agentes envolvidos para manterem e desenvolverem a historicidade e funcionalidade da instituição escolar. Ademais, a gestão escolar deve promover o alinhamento das normas legais vigentes, as diretrizes curriculares, o projeto político pedagógico e as expectativas de futuro da comunidade escolar.

As atividades meio e fim devem estar interligadas, pois são atividades necessárias para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem bem como pela organização e gestão da escola. Conforme exposto pelos autores não há atividade fim sem a interconexão de ambas.

2.1 O Trabalho Administrativo e o Pedagógico: as relações entre atividade meio e atividade fim

A vida cotidiana exige certo planejamento e organização do que se pretende fazer e alcançar a curto, médio e longo prazo. Às vezes as pessoas fazem isso dentro de uma rotina quase imperceptível, no entanto quando pensamos em outras organizações, o processo de administrar requer um rigor mais sistemático.

Trata-se de pensar sistematicamente sobre a administração e sua intencionalidade. Segundo o dicionário Aurélio, administração “é um conjunto de princípios, normas e funções que tem por fim ordenar os fatores de produção e controlar a sua produtividade e eficiência, para se obter determinado resultado” (FERREIRA, 1988).

Formiga e Barbosa (2007) discutem a divisão do administrativo e o pedagógico da escola sob três perspectivas teóricas, sendo de conflito funcional, interconexão e multirreferencial.

A perspectiva de conflito funcional tem como proposição teórica sociológica analisar a relação entre o administrativo e o pedagógico na vertente de conflito que se dá no campo da escola pública, entre as partes que representam as atividades-meio (administrativo) e os que representam as atividades-fim (ensino) (FORMIGA; BARBOSA, 2007, p. 3).

A partir da teoria sociológica nas no contexto das organizações a afinidade entre atividades meio e fins há uma divergência conflitante. Logo, não importa qual

organização, o conflito estará presente entre os meios e os fins.

Nessa corrente sociológica, a escola enquanto organização escolar o conflito também se manifesta, pois eles são resultantes das diferentes funções e formas organizativas internas. As pessoas que realizam as atividades meio e fim lutam cotidianamente pelo poder ligado à sua função.

Ainda em Formiga e Barbosa (2007) destaca-se a interconexão entre o administrativo e o pedagógico. Os autores se respaldam em Medeiros (2002) para afirmar que está no pedagógico a razão da administração na escola.

A construção do entendimento de Medeiros sobre a relação entre o administrativo e o pedagógico interconectada para a administração educacional parte de uma nova definição de racionalidade 'democrática e emancipatória' para a administração educacional, que se utiliza do corpus teórico existente no Brasil e dos pressupostos (consenso, diálogo, discurso, argumentação, contra-argumentação e relações intersubjetivas) da racionalidade comunicativa de Jürges Harbemas. (FORMIGA; BARBOSA, 2007, p. 5).

É interessante perceber que esta perspectiva teórica também chama atenção de Barbosa (1997), Paro (1996), Boufleuer (1994, 1997) sobre os estudos focados no contexto da escola. Em Barbosa (op. cit.) encontramos a questão focada entre '*administrativo versus o pedagógico*' que na perspectiva do autor deve se recolocado, como forma de suprimir a excludência ou um em detrimento do outro, pois os dois estão unidos.

Sobre a relação humana, Barbosa (1997, p. 33) esclarece: "É preciso recuperar o caráter educativo de toda e qualquer relação humana lembrando, no entanto, no caso a que nos referimos aqui, trata-se da relação humana num contexto determinado, intencionalmente instituído no interior da escola."

Por sua vez, Paro (1996) e Boufleuer (1997) sobre a interconexão entre o administrativo e o pedagógico chamam a atenção para um aspecto fundamental que se trata dos fins educacionais e consequentemente, dos fins e objetivo da Escola.

Paro (1996 p. 78-79) é bastante claro em afirmar que "[...] o estabelecimento de objetivos (político) antecede, e certamente condicionará o processo de atingi-lo (atividade administrativa)". Assim, há que se ter consenso entre o que se espera na organização escolar para que seja programada no campo administrativo a ser desenvolvido pelos responsáveis na escola.

Em direção que se afasta de Paro, Boufleuer (1997) destaca o aspecto

político sob outro viés, o da ação política que está na tomada de decisão. Então para ele, na interdependência, a administração a ênfase recai sobre "um trabalho relativo ao processo de decisão e de implementação das mesmas." (BOUFLEUER, 1997, p.91).

Nesse sentido, Boufleuer (1997) evidencia que no contexto da escola é preciso buscar vislumbrar e exercitar a prática do diretor vinculado ao pedagógico. Sua ênfase é que:

[...] a interconexão entre o pedagógico e o administrativo é o caminho pelo qual a escola deve investir, pois caso contrário, estaremos reforçando a lógica de que professor lida com o pedagógico e diretor com o administrativo. Não existe interconexão, quando o administrativo da escola é pensado e exercitado na prática apenas como atividade-meio (BOUFLEUER, 1997, p. 17).

Assim, fica evidente que a ação pedagógica na escola não se limita apenas ao pedagógico e que estão num constante dialogo.

Já a visão multirreferencial desenvolvida por Barbosa (1997) apresenta que a relação entre o administrativo e o pedagógico na administração educacional pode ser vista a partir da perspectiva organizacional (administrativo) e também institucional (pedagógico), sendo assim para o mesmo, a organização possibilita um bom funcionamento, em busca da "qualidade" do produto.

Para Paro (1996), um marco na administração da educação destaca que esta consiste em três aspectos básicos: condição do aluno como objeto e sujeito do processo pedagógico; o conceito de produto não mensurável (aprendizagem que se prolonga para o resto da vida); o saber como matéria-prima do processo.

Já Fortuna (2000) trata da administração escolar sob uma perspectiva político-psicanalítica a partir dos condicionantes subjetivos que possibilitam ou dificultam a gestão democrática na escola pública.

Formiga e Barbosa (2007, p. 13) constataram em seu estudo que a relação que se estabelece entre os supervisores de ensino e os diretores escolares são de grande importância para vários aspectos da gestão escolar, em especial para as dimensões administrativo-pedagógica.

A gestão escolar, quando orientada por princípios democráticos participativos, dinamiza o ambiente escolar, valoriza os profissionais como sujeitos do processo, capazes de atitudes instituintes, e permite a construção coletiva de participação (FORMIGA; BARBOSA, 2007, p. 13).

Libâneo (2004) complementa que a gestão é a ação pela qual são utilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos estabelecidos da organização, envolvendo os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Sendo sinônimo de administração desta forma.

Para Demo (1999) a gestão escolar é o resultado das ações da equipe administrativa e do gestor, sendo estes os responsáveis pelas atividades meios da escola. E a eficiência do trabalho do gestor depende em grande parte da eficiência dos servidores administrativo.

Sendo que atualmente inovações e mudanças estão ocorrendo no mundo em todos os aspectos e no ambiente escolar não vai ser diferente. Conforme Luck (2000) mudar não significa apenas melhorar o que já existe, mas sim inovar a forma de pensar e agir, abrindo espaços para o futuro. Porém é preciso estar preparado para tais mudanças, pois estas irão provocar rupturas, tensões, medos, resistências e expectativas. Essas inovações significam um grande desafio para o gestor escolar por mudar a cultura organizacional, e o equilíbrio existente no ambiente.

Em destaque, as relações entre as atividades meio e fim na escola, envolvendo corpo técnico administrativo e pedagógico, acaba por envolver todos da escola para uma gestão democrática. Onde se tem a otimização do trabalho e a partir desta os diálogos e os resultados obtidos. Atender a comunidade interna e externa é um papel da escola, e isto é possível fazer com responsabilidade a partir da gestão participativa e articulada.

2.2 O Sistema de Informação Gerencial como ferramenta para o Registro e Controle Escolar: um elo entre atividades meio e fim

Com a influência da tecnologia, Martins et al (2012) asseguram que o mundo ficou pequeno devido a rapidez nas trocas de informações, nos âmbitos sociais, econômicos, técnico e organizacional. Forçou as grandes empresas se organizarem investir em tecnologia ter redução de gastos, flexibilidade nos meios de produção para competir e se manter no mercado. No meio educacional também é de grande importância na troca de informações referentes a alunos, professores e de toda a comunidade escolar do mundo inteiro.

Para facilitar a administração diante das constantes mudanças tecnológicas do mundo globalizado as grandes empresas investem em sistemas avançados em suas redes de computadores, mas para tornar possível o acesso o usuário precisa entender o sistema e estar antenado e constante atualização (MORAIS, 2013).

A Tecnologia da Informação (TI) é a preparação, coleta, transporte e recuperação, armazenamento, acesso, apresentação e transformação de informações. Neste entendimento Spínola e Pessoa (1998) afirmam que Tecnologia da Informação reúne as contribuições da tecnologia e da administração estabelecendo uma estratégia integrada permitindo projetar mudanças organizacionais alinhadas com estratégias com objetivo de aumentar a competitividade empresarial.

No que compete à interdependência entre os setores, Moraes (2000, p. 21) afirma que atualmente a tecnologia da informação é vivenciada em todas as organizações, empresas digitais e setores industriais “facilitando o atendimento vinte e quatro horas entre seus clientes, fornecedores e distribuidores, vista pelos seus gerentes como a principal ferramenta da organização tornando-se a mola mestra de todo o processo”.

Assim, a tecnologia permite o acesso das informações a todos os envolvidos, e para tanto, os responsáveis pela alimentação deste sistema, no caso as atividades meio e fim na escola, devem primar por este trabalho.

Ainda se respalda na compreensão apresentada por Martins et al (2012) quanto a importância do Sistema de informações para o processo administrativo que se ocupa da tecnologia para agilizar a comunicação e serviços, tornando mais rápido a transição de informação entre as empresas.

O homem dotado de inteligência e capaz de criar novas formas de vida avança em sua evolução, criando e recriando. Não há como ignorar, nem como evitar tais mudanças, pois estão cada vez mais presentes no nosso dia-a-dia, avançando com impetuosidade e velocidade, nunca vivenciada. Catapan (1993) lembra que a ciência altera o cotidiano das pessoas, em destaque a tecnologia, que hoje está em todos os espaços, transformando o ritmo da produção histórica da existência humana.

2.3 Sistema de Informação Gerencial (SIG) na gestão educacional

Na atualidade o sistema de informações, segundo Moraes (2013, p. 1) é indispensável “para a tomada de decisões gerenciais das organizações” por facilitar a organização “do plano de ação e atuação da empresa e possibilita uma gestão estratégica da organização” comunicando-se com vários segmentos organizacionais e “auxiliando no processo de tomada de decisão dos gestores” facilitando chegar ao alcance dos objetivos e metas.

Para tanto, estes sistemas foram criados para contribuir na gestão na atualidade. Segundo Martinez (2018, p. 1):

Os **Sistemas de Informação Gerencial (SIG)** são sistemas ou processos que fornecem as informações necessárias para gerenciar com eficácia as organizações. Um SIG gera produtos de informação que apoiam muitas necessidades de tomada de decisão administrativa e são o resultado da interação colaborativa entre pessoas, tecnologias e procedimentos, que ajudam uma organização a atingir as suas metas. É um sistema que disponibiliza a informação certa, para a pessoa certa, no lugar certo, na hora certa, da forma correta e com o custo certo.

Como observado, a autora descreve a relevância deste sistema para a gestão empresarial, o qual consegue armazenar informações de diversos contextos e servem como suporte para o controle, tomada de decisão e planejamento futuro.

Um Sistema de Informações Gerencial (SIG) abrange uma coleção organizada de pessoas, procedimentos, software, banco de dados e dispositivos que fornecem informação rotineira aos gerentes e aos tomadores de decisão. O foco de um SIG é, principalmente, a eficiência operacional. Marketing, produção, finanças e outras áreas funcionais recebem suporte dos sistemas de informação gerencial e estão ligados através de um banco de dados comum (STAIR; REYNOLDS, 2002).

Hoje, como explica Martins e outros (2012) o SIG dentro de uma organização se tornou necessário e indispensável por facilitar as decisões e deve ser utilizado por todos os setores das empresas para manter informações atualizações em tempo real, e tomar decisões seguras. Nesse mundo de aceleradas invenções tecnológicas não é fácil se manter no mercado competindo. Somente as empresas que possuem eficiência em seus controles operacionais conseguem sobreviver.

Cabe destacar as considerações de Moraes (2013, p. 2) sobre a função do sistema de gestão, que abrange o gerencial e as operações. Sendo o Gerencial o fornecedor de informações como relatórios e análises “para tomada de decisão, dando uma real situação da organização ou empresa”. Já o sistema de operações é

“o processamento de dados que produzem uma diversidade de produtos de informações interno e externo usados para o acompanhamento, avaliação e monitoramento.”

Nos sistemas educacionais o operacional é realizado pelo professor com a inserção de dados e informações sobre o aluno e gerencial é realizado pelo profissional técnico proporcionando relatórios e documentos possibilitando o acompanhamento da vida escolar do aluno.

3 MARCO METODOLÓGICO

Na pesquisa a abordagem qualitativa com caráter exploratório e descritivo se delineou para que fosse possível a partir das contribuições dos participantes reconhecer quanto a gestão da escola campo para a organização da vida escolar do aluno. Onde foi valorizada as afirmativas dos participantes de maneira a construir no universo acadêmico a concepção do objeto desta pesquisa, e assim descrever como se desenha esta realidade na escola.

Como critério de inclusão para a população alvo foi deliberado que seria considerada participante àquele que contribuísse com o preenchimento total dos questionários e termo de livre consentimento e esclarecido.

Assim, a amostra final da pesquisa compreendeu onze (11) professores, três (03) coordenadores, quatro (04) Técnicos Administrativos; uma (01) Secretária; três (03) Coordenadores pedagógicos, e, um (01) Diretor.

Quadro 1 - Indicadores selecionados e aplicados na pesquisa

1.	Atividades de gestão para organização da vida escolar
2.	Atividades de sistema de informação para organização da vida escolar
3.	Interdependência De Tarefas
4.	Interdependência De Resultados
5.	Fortalecimento da gestão educacional com a interdependência entre as ferramentas

Fonte: Autor, 2018.

Como observado no quadro os indicadores se referem a duas ferramentas de gestão para a organização da vida escolar do aluno, ou seja, a gestão administrativa e a gestão do sistema de informação.

Ocupou-se da preocupação apresentada por Siqueira (2008, p. 29) quanto à preocupação em “[...] identificar como trabalhadores expostos a uma série de estímulos oriundos da organização e do ambiente de trabalho tem percepções similares e atribuem significados semelhantes aos aspectos importantes da vida organizacional.”

Sobretudo, na era da globalização e tecnológica e suas rápidas mudanças as quais interferem diretamente no comportamento organizacional da uma instituição.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O objetivo b aqui apresentado, discutido e analisado a partir dos resultados contempla a percepção dos docentes e técnicos quanto a interdependência entre as atividades de gestão e sistema de informação para a organização da vida escolar do aluno. Assim, teve-se o cuidado em buscar descrever desde a conceituação das atividades meio e fim até as sugestões para o fortalecimento da gestão educacional. Vale retomar a conceituação do termo interdependência aplicado nesta pesquisa, no sentido de que o trabalho no contexto escolar deve haver a interação entre os membros, como orienta Guzzo e Shea (1992).

A interdependência entre as atividades de gestão administrativa e de gestão do sistema de informação no contexto da escola estudada deveria se fundamentar em trocas de informações e recursos entre as os membros da equipe que estão diretamente ligadas as ferramentas de gestão educacional para a organização da vida escolar do aluno.

Nesta linha de entendimento, buscou-se num primeiro momento construir um conceito de atividade fim e atividade meio (Figura 1), a partir da concepção dos participantes da pesquisa, que correspondem a profissionais que atuam no desenvolvimento dessas atividades na escola.

Bem como o levantamento de outras informações relacionadas ao contexto escolar quanto a interdependência entre as atividades de gestão e de sistema de informação, como também, a concepção dos participantes quanto as necessidades imediatas para se alcançar interdependência entre as tarefas e resultados e por conseguinte o fortalecimento da gestão educacional.

Assim, se segue os resultados e respectivas discussões que nortearam a interpretação dos dados para se alcançar a compreensão quanto a percepção dos professores e técnicos sobre o assunto aqui discutido.

Figura 1 - Mapa conceitual: atividade meio e atividade fim a partir da concepção dos participantes da pesquisa



Fonte: ICD 02/2018, organizado pelo Autor, 2018.

O Mapa Conceitual (Figura 1) apresenta em sua estrutura gráfica que os participantes da pesquisa entendem que atividade “MEIO” é fundamental, importante, quem prepara o campo, a base do processo, e ativa o ano todo. Ao que se percebe estas definições estão aquém da apresentada por Libâneo (2001), pois em nenhum momento se reportou a um conceito e sim a atribuição adjetiva ou funcional, inclusive não fazendo menção quanto ao atendimento dos objetivos e funções da escola sendo composta pela Secretaria Escolar, Zeladoria, Vigilância e serviços de multimeios.

Por outro lado, os participantes sabem destacar quais seriam estas atividades meio: corresponde as atividades burocráticas de suporte, da direção, coordenação e secretaria também realiza atendimento ao público, emissão de histórico e diploma, faz abertura e fechamento do ano letivo, transferência, atribuição de professores, formação de turma, alimentação do SIGEDUCA, matrículas e controle de documentos.

Todas estas afirmativas convergem com as apresentada por Libâneo (2004) quando aborda quanto a procedimentos para se atingir os objetivos estabelecidos da organização, sendo estes destacados pelos participantes os principais procedimentos e atividades na gestão administrativa educacional.

Enfim, na concepção dos participantes a atividade meio tem papel eficiente e faz bom atendimento isto coaduna com Demo (1996) quando assegura que as atividades meio da escola são as ações em conjunto que proporcionam a eficiência do trabalho do gestor e do pedagógico, e dependem dos serviços administrativos.

Já nas instituições escolares Paro (2002) classifica Atividades-meios aquelas que, referem-se ao processo ensino-aprendizagem, viabilizadoras para a realização direta do processo pedagógico escolar que se dá em sala de aula. Destacam-se, entre estas, as operações relativas à direção da escola, aos serviços de secretaria e às atividades complementares e de assistência escolar.

O conceito construído a partir das contribuições dos participantes sobre atividade “FIM” entende que é desenvolvida por coordenadores, articuladores, professores, é importante para a educação, promove desenvolvimento dos aluno. Neste contexto, a conceituação aqui construída corresponde diretamente a apresentada por Libâneo (2001), sendo as atividades de coordenação pedagógica, corpo docente e orientação educacional.

Corresponde na percepção dos participantes ao resultado final dos alunos, a apropriação dos saberes dos professores e ação, e, ainda realiza lançamento no diário eletrônico, processo ensino aprendizagem e atendimento ao aluno e aos pais. Estas afirmativas vão ao encontro do versado por Paro (2002) quando afirma que atividade fim é o que diz respeito à apropriação do saber pelos educandos, a atividade ensino e aprendizagem desenvolvida dentro e fora da sala de aula, coordenação pedagógica e de orientação educacional. E, ao que se concebe mais uma vez a conceituação ficou em torno dos efeitos dessas atividades no processo escolar.

Cabe refletir, a partir da gestão educacional, que todos os envolvidos no processo necessariamente devem ter conhecimento sobre as atividades que lhe competem, num profundo conhecimento legal e científico, não apenas no campo das ideias.

Pois, respaldado em Luck (2002) fundamenta-se que a gestão democrática é sempre processual; resultado de um processo eminentemente pedagógico e coletivo que envolve, entre outros, o conhecimento da legislação, a discussão e participação nas formas de escolha de diretor (a) escolar, a implantação e consolidação de mecanismos de participação tais como conselho ou colegiado escolar e grêmios estudantis.

Logo, para o fortalecimento da gestão educacional os profissionais que atuam sejam no desenvolvimento das atividades meio ou fim, precisam antes de tudo construir seu conceito legal e teórico sobre o todo da gestão e sobre a sua respectiva atividade. Esta orientação surge a partir da concepção que só se concebe aquilo que se conhece, que se define com clareza e que se domina em seu contexto profissional.

Após a conceituação dos termos: atividades meio e atividades fim, buscou-se compreender como os participantes percebem a importância da relação de interdependência entre as ferramentas de gestão administrativa e de sistema de informação para a organização da vida escolar do aluno.

Pois, segundo Guzzo e Shea (1992) acredita-se que ao conceber a importância da interdependência os envolvidos no processo poderão compreender que na equipe de trabalho representa unidades efetivas onde uns dependem dos outros para o alcance dos resultados nas suas tarefas executadas.

Como representações das principais ideias apresentadas pelos participantes quanto a importância das atividades de gestão que de forma cíclica se interage com as atividades de sistema de informação, oportunizando assim a organização ou não da vida escolar do aluno.

Em princípio se observou que há uma preocupação pra que haja aula sobre orientação do SIG, e seja ofertado treinamento para alunos e professores, que haja orientação sobre o SIG, porém os próprios manuais são tutoriais que trazem passo a passo como proceder, ficando assim a reflexão se esta comunidade escolar tem se ocupado em ler as orientações de cada módulo do sistema.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo esse um sistema de informação conforme o previsto no manual o SIGEDUCA MT (2014), ainda faltam opções para completar o sistema como mais opções de relatório e a chamada juntamente com o campo de conteúdos para agilizar e não precisar sair de uma tela de chamada e ir para a tela de conteúdo para registrar o ministrado.

Para obter um bom aproveitamento do Sistema SIGEDUCA é necessário alimentar o sistema de forma adequada trabalhar em rede pra todos terem acesso, manter em dia o sistema de informações sobre o aluno, para poder fazer lançamento real das frequências e observações sobre o aluno. Ao que se pode comprovar é preciso uma ação conjunta para que todos tenham consciência quanto ao seu papel social dentro da organização escolar e que passem a se compreender como parte da engrenagem que move a gestão educacional.

Para conseguir o fortalecimento da gestão educacional com a interdependência das ferramentas os professores terão que agir com humanidade e transparência e ter comprometimento no processo coletivo e trabalhar de forma conjunta e ter entendimento entre as partes para estabelecer uma identidade social. Ao finalizar é notório a preocupação dos profissionais para obter mais informação sobre o funcionamento do SIGEDUCA para ser mais unidos e fazer melhor uso do sistema dos à gestão educacional.

REFERENCIAS

- BARBOSA, J. G. Administrador-educador-pesquisador: uma ideia possível. **Revista Hispeci & Lema**, Bebedouro, SP, v. 2, p. 31-35, 1997.
- BOUFLEUER, J. P. A administração política da instituição escolar na perspectiva do agir comunicativo de J. Habermas. **Revista Brasileira de Administração Escolar**, Brasília, v. 10, n. 2, jan.-jun., 1994.
- BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. Ijuí, RS Unijuí, 1997.
- CATAPAN, A. H. O conhecimento histórico e o conhecimento escolar: uma inserção epistemológica. **Perspectiva, Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, n. 19, p. 99-116. 1º sem. 1993.
- DEMO, P. **Metodologias da avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- FORMIGA, M. G. F.; BARBOSA, J. G. **O administrativo e o pedagógico na gestão escolar: um olhar sobre sua relação**. 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/284.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.
- FORTUNA, M. L. A. **Gestão escolar e subjetividade**. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.
- GUZZO, R.; SHEA, G. Group performance and intergroup relations in organizations. In: DUNNETTE, M.; HOUGHS, L. (orgs.). **Handbook of Industrial and Organizational Psychology**. 2.ed. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1992, p. 269-313.
- LIBÂNEO, J.C. Buscando a qualidade social do ensino. In: _____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001, p. 53-60.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LUCK, H. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. São Paulo: Cortez, 2002.
- LUCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.
- LUCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores, **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, 2000.

LUCK, H.; et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARTINS, P. L.; et al. Tecnologia e sistemas de informação e suas influências na gestão e contabilidade. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA. **Anais...** 2012.

MATO GROSSO. **Constituição Estadual de 1989**. Disponível em: <<http://www.mt.gov.br/documents/2459523/3703350/Constituicao-Estadual.pdf/5a6d86d6-054f-46ac-a418-f8d382cea16c>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

MATO GROSSO. **Manual de Procedimentos para Lançamento, no sistema Presença, de Frequência dos Alunos Beneficiários do Programa Bolsa Família**. Mato Grosso/2016. Disponível em: <[http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/Manual%20de%20Procedimentos%20Programa%20Bolsa%20Fam%C3%A9lia%20\(atualizado\)2690249574434.pdf](http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/Manual%20de%20Procedimentos%20Programa%20Bolsa%20Fam%C3%A9lia%20(atualizado)2690249574434.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2018.

MATO GROSSO. **Manual de Procedimentos Para Matrícula de aluno (SIGEDUCA)**. Mato Grosso/2015b. Disponível em: <<http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/01%20Matricula%20por%20Turma%20e%20por%20Aluno74567253334157.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

MATO GROSSO. **Manual de Procedimentos Para o Cadastro de Aluno (SIGEDUCA)**. Mato Grosso / 2015. Disponível em: <<http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/01%20Manual%20Cadastro%20de%20Aluno6764935450645.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

MATO GROSSO. **Manual ged_gestão educacional sigescola horário de aulas**. Mato Grosso/2014. Disponível em: <<http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/MANUAL%20HOR%C3%81RIO%20DE%20AULAS%20-%20201652260591150411.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

MATO GROSSO. **Res. Normativa 002/2015-CEE**. Diário Oficial: 24/09/2015. Disponível em: <<http://www.cee.mt.gov.br/wmmostrarmodulo.aspx?15,45,Componente+Arquivo>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

MEDEIROS, A. M. S.; FORTUNA, M. L. A.; BARBOSA, J. G. Gestão escolar e a formação do sujeito: proposições a partir de diferentes perspectivas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 22. **Anais...** Rio de Janeiro, 2005.

MARTINEZ, M. **Sistema de Informação Gerencial**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/administracao_/sistema-de-informacao-gerencial/>. Acessado em: 04 maio 2018.

MORAES, M.C.M. **Reforma de ensino, modernização administrada**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2000.

MORAIS, Maria Aparecida Dantas. **A importância dos sistemas de informações gerenciais**. 2013. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-dos-sistemas-de-informacoes-gerenciais/114581>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

PARO, V. H. **Administração escolar**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1993.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1996.

PARO, V. H. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. 1998. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/a_gestao_da_educacao_vitor_Paro.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2018.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2002.

SIQUEIRA, M. M. **Medidas do comportamento organizacional**: ferramentas de diagnóstico e de gestão. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SPINOLA, M., PESSÔA, M. **Tecnologia da informação**. São Paulo: Edgard Blücher, 1998.

STAIR, R. M.; REYNOLDS, G. W. **Princípios de sistemas de informações**: uma abordagem gerencial. 4.ed. São Paulo: LTC, 2002.



**PERCEPÇÕES E REALIDADES DOS MORADORES DO RIBEIRÃO DO OURO,
MUNICÍPIO DE DIAMANTINO/MT E SEU ENVOLVIMENTO COM A EDUCAÇÃO
PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

**PERCEPCIONES Y REALIDADES DE LOS MORADORES DEL RIBEIRÃO DO
OURO, MUNICIPIO DE DIAMANTINO/MT Y SU ENVOLVIMIENTO CON LA
EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE**

CARVALHO, Adriane Fátima de ¹

Resumo: A Educação para o Desenvolvimento Sustentável tem sido um tema muito discutido atualmente e este artigo produzido a partir de pesquisa de mestrado realizada no Ribeirão do Ouro, município de Diamantino/MT sobre as percepções dos moradores, serve de base para aprofundamento das questões ambientais no contexto estudado. O objetivo deste estudo é analisar as percepções dos moradores das margens do Ribeirão do Ouro com relação à Educação para o Desenvolvimento Sustentável. A metodologia utilizada neste estudo é de abordagem qualitativa, com método etnográfico e hermenêutico, técnica de análise de conteúdo. Os resultados gerados a partir do estudo é que os moradores carecem de maior consciência ambiental, além de incentivo por parte do Poder Público Municipal e implantação da Educação Ambiental no ensino formal e informal.

¹ Graduada em Administração de Empresas pelas Faculdades Integradas de Diamantino-FID, Diamantino/MT. Mestranda em Ciências da Educação UEP - Universidade Evangélica Del Paraguai. Professora de Ensino Superior UNEMAT, Diamantino, MT. E-mail: adrianefcrvalho@hotmail.com

Palavras-chave: Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Percepções. Educação Ambiental.

Resumen: La Educación para el Desarrollo Sostenible ha sido un tema muy discutido actualmente y este artículo producido a partir de una investigación de maestría realizada en Ribeirão do Ouro, município de Diamantino / MT sobre las percepciones de los habitantes, sirve de base para profundizar las cuestiones ambientales en el contexto estudiados. El objetivo de este estudio es analizar las percepciones de los habitantes de las márgenes del Ribeirão do Ouro con relación a la Educación para el Desarrollo Sostenible. La metodología utilizada en este estudio es de abordaje cualitativo, con método etnográfico y hermenéutico, técnica de análisis de contenido. Los resultados generados a partir del estudio son que los moradores carecen de mayor conciencia ambiental, además de incentivo por parte del Poder Público Municipal e implantación de la Educación Ambiental en la enseñanza formal e informal.

Palabras-claves: Educación para el Desarrollo Sostenible. Percepciones. Educación Ambiental.

1 INTRODUÇÃO

A temática Percepções e realidades dos moradores do Ribeirão do Ouro, município de Diamantino/MT e seu envolvimento com a EDS.

O Ribeirão do Ouro pode ser considerado um patrimônio na história do município de Diamantino, porém devido aos impactos ambientais ocasionados em seu contexto com a exploração de ouro e diamantes em tempos anteriores, além da poluição ocasionada com o desenvolvimento da cidade de Diamantino nos dias atuais, a população carece de Educação Ambiental para mudança na forma como vem tratando em suas práticas diárias as questões ambientais.

Com o objetivo de analisar as percepções dos moradores das margens do Ribeirão do Ouro com relação a Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Para que realmente aconteça o Desenvolvimento Sustentável, é necessária uma nova consciência, uma nova percepção do ambiente estudado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O Desenvolvimento Sustentável é um assunto bastante discutido nos dias de hoje e envolve uma série de abordagens como o social, econômico, político e ambiental, busca um crescimento mais consciente, pensando nas gerações futuras.

Uma das maiores preocupações hoje é controlar o consumo desenfreado de bens e serviços criados como necessidades e estas demandam de muitos recursos em sua produção que são esgotáveis e não renováveis.

Nas palavras de Dias (2016, p. 64) “acredita-se que o desenvolvimento sustentável seja a forma mais viável de sairmos da rota da miséria, exclusão social e econômica, consumismo, desperdício e degradação ambiental em que a sociedade humana se encontra.” A forma como levamos nossa existência é chegada a hora de mudanças em nossas atitudes e também a forma como vemos o futuro da humanidade, repensar o amanhã.

O movimento ambientalista começou na década de 60 quando Rachel Carson, uma cientista e escritora publicou o livro “A Primavera Silenciosa” logo após a Segunda Guerra Mundial em meio a era nuclear que trouxe as pessoas sobre uma nova forma de poluição, no caso a radiação, Rachel alertou sobre a saúde dos seres humanos, o meio em que vivem e o uso desenfreado de pesticidas na agricultura.

A década de 60 também ficou marcada pela primeira vista da Terra através de foto do espaço e foi a partir desta foto que a consciência das pessoas pelo mundo começou a mudar, quando perceberam que a terra é única e que é responsabilidade de todos em preservá-la.

Em 1972, A ONU (Organização das Nações Unidas) organizou um grandioso evento sobre o Ambiente Humano que foi uma Conferência em Estocolmo na Suécia, sendo que este evento marcou nas discussões sobre o meio ambiente. (NAÇÕES UNIDAS, 2018).

Conforme Dias (2016, p. 60): “[...] A partir daí a preocupação com o meio ambiente tornou-se cada vez maior e a Educação Ambiental foi considerada um dos instrumentos mais importantes para promover as mudanças que se faziam necessárias.”

A Conferência de Estocolmo além de conscientizar os povos ainda produziu um relatório que ficou conhecido como “Futuro Comum” e nele está exposto um dos conceitos mais adequados para “o Desenvolvimento Sustentável é aquele que atende as necessidades do presente sem comprometer as possibilidades de as gerações futuras atender suas próprias necessidades;” (Frase da Comissão da ONU).

Após a Conferência de Estocolmo, o mundo começou a ver com outros olhos o ambiente e as coisas relacionadas a ele e a educação ambiental começou a

ganhar forças, mesmo não tendo ideia que o que vinha pela frente nos próximos anos, iria mudar totalmente o cenário social, político e econômico de diversos países que estavam em pleno desenvolvimento com relação a processos produtivos e utilização de recursos naturais.

Já o evento da Rio-92, no Brasil no ano de 1992, no Rio de Janeiro, com o apoio da Organização das Nações Unidas (ONU) com representantes de 170 países levava em sua pauta a urgência em se discutir a crise ambiental do planeta e durante a conferência foi possível produzir a Agenda 21, documento de interesse mundial onde firmava o compromisso através de ações para um modelo novo de desenvolvimento sustentável e novamente afirmava que a educação ambiental tinha grande importância neste contexto. (DIAS, 2016, p. 61).

No decorrer dos próximos anos ficou evidente a emergência em continuar os trabalhos de conscientização do mundo, através de eventos que discutiam os mais diversos temas que contemplam a sociedade e o meio em que vivem.

A educação ambiental, nas palavras de Dias (2016, p. 66) diz que: “[...] a Educação Ambiental estimula o exercício pleno e consciente da cidadania (deveres e direitos) e fomenta o resgate e o surgimento de novos valores que tornem a sociedade mais justa e sustentável.”

O resultado da Educação Ambiental é nada menos que entendermos para que estamos neste planeta, nos remete a uma reflexão profunda de nossa existência, as nossas atitudes e comportamento perante o ecossistema deste planeta.

No ano de 2012 aconteceu a Rio+20, sendo outro evento voltado ao DS, buscando renovar o contrato do compromisso político entre os países, o maior evento em todos os tempos com a temática ambiental, reunindo 193 países para a discussão do ambiente e sociedade.

No aterro do Flamengo a Cúpula dos Povos (evento paralelo) reuniu 15 mil representantes da sociedade civil que ao final divulgaram um documento chamando por justiça social e ambiental em defesa dos bens comuns, contra a mercantilização da vida e as falsas soluções. (DIAS, 2016, p. 68).

Com a participação da sociedade civil em peso no evento ficou evidente a preocupação que cresce na vida das pessoas que buscam por uma sociedade mais justa e com qualidade de vida e que realmente está consciente de seus atos e o que implicará no futuro das gerações.

2.1 Educação Ambiental e sua importância

Com relação à Educação Ambiental ou conhecida pela sigla EA, no Brasil conforme Carvalho começou na década de 70:

No Brasil, a EA aparece na legislação em 1973 enquanto atribuição da primeira Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA) ligada à Presidência da República. Esta secretaria foi criada em atendimento às recomendações da Conferência de Estocolmo (1972), um dos marcos iniciais do debate ambiental em nível internacional. Mas é principalmente nas décadas de 80 e 90, com o avanço da consciência ambiental, que a EA se expande no Brasil e se torna objeto de um conjunto significativo de políticas públicas e da agenda de movimentos sociais. (CARVALHO, 2008, p. 13).

O surgimento da EA no Brasil começa por órgão público ligado ao Presidente da República, na busca de atender recomendações de um evento tão marcante na história ambiental que é a Conferência de Estocolmo, evento de cunho internacional que deu o ponta pé inicial para o desenvolvimento de um tipo de educação que mostra que está na hora de abrir os olhos para os problemas globais.

A Educação Ambiental parte do pressuposto que assim como nós vivemos em sociedade onde temos direitos ao uso do ambiente; assim usufruindo de seus benefícios e por outro lado temos que ter a real intenção de proteger os recursos que este meio nos oferece. Barbosa e Ibrahin (2014, p. 111) afirmam que:

A educação ambiental é um dos instrumentos mais importantes para a existência da sustentabilidade e da melhoria da qualidade de vida. E foi nesse cenário que, em 1994, foi criado o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNea), coordenado pelo órgão gestor da Política Nacional de Educação Ambiental.

É visto que a educação ambiental traz consigo a oportunidade de propagar o cuidado com o ambiente onde vivemos e assim gerando consciência dos problemas globais, somente o conhecimento pode gerar um planeta mais colaborativo, visando ações de melhorias contínuas e sustentáveis.

“A percepção com o ambiente começou a fazer parte da vida das pessoas na década de 1960, tornando uma preocupação devido ao tamanho dos problemas ecológicos, tanto para estudiosos, quanto para a sociedade no geral.” (DIAS, 2015, p.197).

Não devemos esperar boas iniciativas somente do poder público mesmo sendo uma obrigatoriedade deste órgão, este papel cabe também a sociedade; havendo uma multiplicidade de pensamentos de como usar ou não o ambiente e seus recursos, mesmo com interesses egoístas e visando lucro por conta de uma sociedade capitalista, todos precisam ser reeducados neste sentido.

Barbosa e Ibrahin (2014, p.110) comentam que:

A Educação Ambiental deve ser promovida pelo Poder Público não apenas por meio da escola, mas também de modo informal, como por exemplo no mercado de consumo, mediante informação adequada ao consumidor, quando aos riscos ambientais de um produto ou serviço que se contrata.

É necessário, conforme os autores, uma expansão na forma de divulgar a educação ambiental, onde até mesmo os consumidores tenham a certeza que estão levando para a casa um produto seguro para o consumo, que foi produzido dentro das normas ambientais.

Sabemos que para que aconteça um processo educativo é necessária uma dialógica na construção do conhecimento e antes de qualquer coisa uma intervenção na realidade vivida e em todo o processo é necessários dois atores, que é o educador e o educando, assim objetivando transformação.

“A Educação Ambiental deveria considerar o Ambiente em sua totalidade, ser contínua, atingir todas as faixas de idade, ocorrer dentro e fora da escola e examinar as questões Ambientais locais, nacionais e internacionais, sob um enfoque interdisciplinar.” (MARQUES; OAIGEN, 2009, p. 33).

Vejamos que há uma grande falta de vontade por parte nossa de mudar hábitos em relação ao ambiente, não ensinamos nossos filhos desde pequenos que é importante cuidar das plantas e dos animais, daí chegam na escola e não existe um trabalho de consciência em relação as ações diárias e quando chega ao mercado de trabalho as empresas começam a repensar atitudes conservacionistas.

Barbosa e Ibrahin (2014, p. 111) salientam que:

A Educação Ambiental contribui para a conscientização da sociedade quanto aos problemas ligados ao processo de degradação do ambiente. Somente o conhecimento pode gerar a efetiva participação popular em todos os projetos e ações envolvendo o ambiente. É por intermédio da Educação Ambiental que melhores e sustentáveis práticas podem ser desenvolvidas e exigidas, para garantia da cidadania e principalmente da existência digna das gerações futuras.

É fácil cobrarmos os governantes e não trazer a responsabilidade para nós, parte da preocupação de cada indivíduo que juntamente com outros indivíduos se tornaram uma sociedade mais responsável na luta por um meio melhor para se viver e assim provocaram ações importantes para esta Educação Ambiental tão discutida nos dias de hoje.

O educador ambiental busca resgatar a cultura, conhecendo as lutas que foram acontecendo no decorrer do tempo e despertar no educando a percepção de que cada um; de poder ter ideias e levá-las à prática, reconstruindo então em cada indivíduo a vontade de cuidar do que é seu, e do que é do outro por direito.

[...] o educador ambiental é, sobretudo, um mediador da compreensão das relações que os grupos com os quais ele trabalha estabelecem com o meio ambiente. Atua, assim como um intérprete dessas relações, um coordenador das ações grupais e/ou individuais que visa proporcionar novas experiências de aprendizagem e novas posturas em face do ambiente natural e social. (CARVALHO, 2008, p. 18).

O trabalho com grupos consiste em diversidade de pensamento e ideias e o educador ambiental deve estar preparado para tal, utilizando até mesmo da criatividade para garantir o aprendizado das relações homem e natureza.

Antes de qualquer coisa, precisamos dar importância a nós como seres vivos racionais e estando consciente de nossa importância, isso abrirá uma reflexão ampla de nossa existência, de nossas relações com outros seres da nossa espécie e perceberemos que se não existe respeito “entre nós” como poderemos respeitar as outras espécies vivas do nosso planeta?

Entender tudo o que nos rodeia não é tarefa fácil, frente às rápidas mudanças em nosso cenário este que preza o desenvolvimento-político-econômico e despreza o resgate de culturas, valores, qualidade de vida e quando falamos de ecologia em países subdesenvolvidos como o Brasil.

Logo pensamos em como é tratado o saneamento básico, os lixões a céu aberto, o uso desgovernado de agrotóxicos que são temas diretamente ligados a saúde de pessoas que moram em centros urbanos e rurais, a falta de moradias, falta de empregos, falta de recursos básicos para a nossa sobrevivência, daí entendemos que estamos passando por momentos difíceis no que tange viver hoje sem precisar como será o cenário futuro.

Conforme a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) Art. 225 diz:

Art. 225. Todos têm o direito ao ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade, o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

Como a própria Constituição mostra é direito de todos viverem em um ambiente melhor, porém, não estamos fazendo a nossa parte como devíamos.

A Educação Ambiental se concretiza pela ação contínua, e pela busca constante da inserção do indivíduo no meio em que vive e consciente da responsabilidade sobre ele.

Com isso gera a necessidade de encontrar uma forma de melhor orientar, atingindo o máximo de proveito, pois cada pessoa tem uma percepção pré-estabelecida do ambiente em que vive, e será necessário desconstruir os velhos hábitos e construir um novo conhecimento, uma nova visão, uma nova consciência que levará por toda a vida.

Devemos trabalhar a Educação Ambiental buscando forças da comunidade, de ONG e entidades protetoras do ambiente e não alimentar muitas expectativas em relação aos órgãos governamentais, pois estes muitas vezes não destinam recursos financeiros e mão de obra para trabalhar a temática ambiente, devemos procurar sim quando percebermos que nossos direitos de cidadão estão sendo violados por pessoas ou instituições que prejudicam nosso meio, e o meio das futuras gerações.

Conforme Dias (2015, p. 197): “Nesse contexto de crise ambiental, a ideia de educar os cidadãos, particularmente os mais jovens, sobre questões ambientais tornou-se essencial.”

A Educação sempre foi a porta para mudanças positivas no desenvolvimento da humanidade, passou por vários processos e criou-se várias teorias em seu contexto, nos dias atuais vem ganhando forças no sentido de se educar pensando no futuro, em como será o contexto social, econômico, político, e além disso, o ambiental. Esta educação deve ocorrer em todas as fases do processo de ensino aprendizagem, da sociedade como um todo.

3 METODOLOGIA

A pesquisa assume abordagem qualitativa e conforme Demo (2015, p. 152): “[...] A pesquisa qualitativa quer fazer jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela, não o contrário, como ocorre com a ditadura do método ou demissão teórica que imagina dados evidentes [...].”

Estudar a realidade é enxergar o aqui e o agora, constatando sentimentos, valores, ações e percepções, entendendo o quão é grande tudo que nos cerca e a importância deste contexto. Pesquisa qualitativa estuda o sujeito e o meio que em que ele está inserido, sem que leve a pesquisa para dados estatísticos.

Kauark et al (2010, p. 26) em relação à pesquisa qualitativa “[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.”

O ambiente da pesquisa sobre as percepções dos moradores reflete a coleta de dados às margens do Ribeirão em meio a natureza, onde o pesquisador observa, faz reflexões, comunica-se com os moradores, descreve o que acontece, analisa os dados coletados buscando um conceito para o que está sendo estudado.

Com relação ao método utilizado, Marconi e Lakatos (2010):

[...] o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo como conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

O método faz parte da construção da pesquisa, são ferramentas que identificam as fases e o atingimento dos objetivos propostos. O método deve ser trabalhado de forma segura, com transparência de suas informações favorecendo a tomada de decisão do pesquisador e para este estudo foi utilizado o Etnográfico e o Hermenêutico nas interpretações e análises.

Através do método Etnográfico é possível estudar um povo, comunidade ou grupo de pessoas, o participante responde com suas observações, é neste método que o pesquisador se interage com o objeto de estudo, existe maior flexibilidade de mudanças durante a pesquisa, a ênfase está no processo em si, abre espaço para as visões do pesquisador, este tipo de método pode durar pouco ou bastante tempo de pesquisa, os dados podem ser descritos e ou transcritos ou trabalho. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.41).

Para Marconi e Lakatos (2010) o método Etnográfico: “[...] consiste no levantamento de todos os dados possíveis sobre a sociedade em geral e na descrição, com finalidade de conhecer melhor o estilo de vida ou a cultura específica de determinados grupos”

A Hermenêutica pode ser interpretada por diversos autores mais atuais, como Gadamer, Lutero, filósofos antigos como Aristóteles, Hermes, Platão. Em relação a Hermenêutica forma de interpretação de origem grega o autor Lawn (2007, p. 63) diz: “simplesmente um resgate de uma forma de entendimento do pensamento diário e da experiência que ficou marginalizada, ironicamente pela tradição.”

Com a Técnica de Análise de Conteúdos foi possível interpretar através da comunicação em palavras, Mozzato destaca sobre a análise de conteúdo:

[...] quando a análise de conteúdo é escolhida como procedimento de análise mais adequado, como em qualquer técnica de análise de dados, os dados em si constituem apenas dados brutos, que só terão sentido ao serem trabalhados de acordo com uma técnica de análise apropriada [...] (MOZZATO et al, 2011, p. 733).

No objetivo proposto onde aplicado o questionário, aprofundou as análises das percepções dos moradores das margens do Ribeirão do Ouro.

Foi aplicado questionário com questões abertas e a Escala de Likert (Categorias Principais – CP) = Indicador (Categoria Específica – CE) e o público alvo foram 16 moradores às margens do Ribeirão e 7 testemunhas que são pessoas que moram em Diamantino a muitos anos e tem propriedade em falar sobre a realidade vivida e aceitaram responder prontamente.

A partir da criação de Likert surgiram várias discussões sobre como escolher a escala a ser utilizada, uma dificuldade encontrada é como o entrevistado irá interpretar. Quando analisado um objeto a pessoa que está respondendo pode ser influenciada no momento do processamento das informações e respostas e assim comprometer a validade das medidas utilizadas. (CAMPELL, 1988 apud VIEIRA; DALMORO, 2008, p. 3).

Assim podemos perceber que esta escala apresenta informações complexas e devem ser analisadas com bastante atenção tanto os respondentes, quanto o detentor das informações.

Conforme pesquisa realizada no Ribeirão do Ouro, foram levantadas as percepções dos moradores em relação a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, visto que neste artigo foi ressaltado o indicador Educação Ambiental.

A Educação Ambiental presente na pesquisa denota a importância em se trabalhar a permanente busca pelo ensino e aprendizagem.

4 ANÁLISES E DISCUSSÕES

O questionário foi aplicado com os moradores às margens do Ribeirão do Ouro e testemunhas, que as respostas foram representadas em quadros a seguir, para que se pudesse evidenciar quais as percepções que tais pessoas tinham a respeito deste rio e o indicador utilizado foi a Educação Ambiental.

A resistência ou até mesmo a falta de conhecimento da temática “meio ambiente” impossibilitou algumas pessoas em responder o questionário, foi notada quando se desculpavam em dizer que não entendiam ou não tinham tempo para isso, outras vezes não foram encontrados em casa no período da aplicação do questionário.

Foram analisados nestes ICD, as afirmativas que alcançaram de 50% para cima das respostas dos participantes tanto os moradores, quanto das testemunhas.

As respostas dos entrevistados são apresentadas nas figuras abaixo demonstrando as Categorias Principais (CP) que são os indicadores e as Categorias Específicas (CE) que são as afirmativas com a frequência de respostas.

Outra observação a ser considerada com as análises e discussões deste ICD é que também participaram desta entrevista pessoas que moram a muitos anos em Diamantino ou nasceram nesta cidade e serão chamadas de “Testemunhas”, suas respostas estão nos quadros logo em seguida.

A amostra ficou definida com 16 moradores (respostas na cor preta) e incluiu-se 7 testemunhas (respostas na cor vermelha) para corroborar em responder ao questionário da pesquisa.

O uso da Escala de Likert neste ICD foi de grande importância pois nos fez entender melhor o grau de concordância e percepções dos moradores do Ribeirão do Ouro frente aos indicadores ambientais propostos na pesquisa.

4.1 Análise e discussão Indicador Educação ambiental

Quadro 1 - Indicador 8 - Educação ambiental

PARTE 1 LEGENDA: (DT) Discordo Totalmente/ (D) Discordo/ (DP) Discordo Parcialmente (C) Concordo/ (CT) Concordo Totalmente CP: Categoria Principal CE: Categoria Específica	Critérios/Frequência				
	DT	D	DP	C	CT
CP - INDICADOR 8 Educação ambiental					
CE 8.1 A Educação ambiental pode ser trabalhada com toda a comunidade Diamantinense e não só com os moradores as margens do Ribeirão do Ouro.				7	9 7
CE 8.2 Contribuir para uma sociedade mais esclarecida, participativa, este é o chamado para a Educação Ambiental e na busca por um ambiente sustentável para futuras gerações onde todos podem e devem participar.		1		11 3	4 4
CE 8.3 A parceria com o poder público é uma das formas de se realizar este tipo mudanças de atitudes, agregando além da consciência, valores que muitas das vezes já estavam sendo deixados de lado.		1		12 4	3 3

Fonte: Pesquisadora

Percebemos que nesta CP - 8 Indicador **Educação Ambiental**, as categorias especiais apresentadas no questionário obtiveram os seguintes resultados; na CE 8.1 **A Educação ambiental pode ser trabalhada com toda a comunidade Diamantinense e não só com os moradores as margens do Ribeirão do Ouro**. 16 participantes Concordam com esta CE e a partir daí podemos afirmar o quanto a Educação pode fazer a diferença, pretende-se atingir uma sociedade e não somente um grupo.

Silva (2010, p. 45) destaca que “[...] é necessária uma Educação Ambiental, que se proponha a transformar valores e criar consciência ecológica e social condizentes com comportamentos ambientais corretos (entre homem e natureza), buscando sempre estabelecer o elo entre a tríplice ambiente/sociedade/economia.”

Com os resultados obtidos nesta CE é visto que a população já entende a carência de informações sobre as questões ambientais que estão vivendo.

A análise da CE 8.2 **Contribuir para uma sociedade mais esclarecida, participativa, este é o chamado para a Educação Ambiental e na busca por um ambiente sustentável para futuras gerações onde todos podem e devem participar**, 11 moradores disseram Concordar e 4 moradores e 4 testemunhas Concordam Totalmente com tal afirmativa proposta no questionário da pesquisa.

Reigota (2009, p. 14) ressalta que:

Os princípios básicos, a educação deve ser entendida como educação política no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir e construir uma sociedade com justiça social cidadania, autogestão e ética nas relações sociais com a natureza.

A Educação Ambiental propõe um aprendizado amplo e transformador, visando uma sociedade sem desigualdade.

Nesta CP destacamos a CE 8.3 **A parceria com o poder público é uma das formas de se realizar este tipo mudanças de atitudes, agregando além da consciência, valores que muitas das vezes já estavam sendo deixados de lado.**

12 moradores e 4 testemunhas Concordam com esta afirmativa. Silva (2010, p. 41) reafirma sobre a EA:

A Educação Ambiental está relacionada com as percepções dos indivíduos e atores sociais como o poder público, o poder econômico, o poder do saber e da informação e o poder da sociedade civil, ou seja, se relaciona com os aspectos econômicos, sociais e ambientais.

São vários os aspectos que estão interligados na percepção ambiental, por este fato parecem complexo captar as percepções dos moradores às margens do Ribeirão do Ouro.

4.1.1 Análise e discussão Afirmativa: Com relação a Educação Ambiental

Quadro 2 - Com relação a Educação Ambiental

PARTE 2 ASSINALE ATÉ 2 ALTERNATIVAS MAIS IMPORTANTES LEGENDA: CP: Categoria Principal CE: Categoria Específica	Frequência			
	6.1	6.2	6.3	6.4
CP – 6 – Com relação a Educação Ambiental, você acredita que:				
CE A Educação Ambiental é a conscientização da sociedade em relação aos problemas de degradação do meio ambiente.	7 5			
CE O Poder Público precisa estar engajado com a sociedade para produzir ações de conscientização ambiental.		9 4		
CE A coleta seletiva de lixo, reciclagem de lixo, limpeza das encostas dos rios urbanos são importantes para qualidade de vida.			9 3	
CE A Educação Ambiental é um dos instrumentos mais importantes para a sustentabilidade de uma sociedade.				7 3

Fonte: Pesquisadora

Finalizando as análises da parte 2 do questionário aplicado aos moradores e testemunhas do Ribeirão do Ouro, verificamos que há muito que se trabalhar sobre a consciência ambiental e como o município de Diamantino pode se tornar um lugar sustentável garantindo qualidade de vida para todos.

Os Indicadores utilizados na pesquisa e categorizados facilitaram as análises nos fazendo perceber vários pontos que podem ser trabalhados de forma a contribuir para uma sociedade educada ambientalmente.

Analizamos que na CE 6.1 **A Educação Ambiental é a conscientização da sociedade em relação aos problemas de degradação do meio ambiente**. Com relação aos moradores e testemunhas responderam com frequência de 12/23 da amostra o que significa ser importante esta afirmativa para os moradores.

Jacobi acredita que “A educação ambiental deve destacar os problemas ambientais que decorrem da desordem e degradação da qualidade de vida nas cidades e regiões.” (JACOBI, 2003, p. 200).

Além de destacar, esta mesma educação pode ir além e, conscientização das atitudes e comportamentos negativos que o ser humano vem agindo com relação ao meio ambiente.

Na CE 6.2 **O Poder Público precisa estar engajado com a sociedade para produzir ações de conscientização ambiental**. A frequência de respostas foi de 13/23 da amostra que corresponde a 50% dos participantes, acreditam que o Poder Público precisa ser participativo nas questões ambientais. Nas escritas de Carvalho ele reafirma “o trabalho do Estado para com o meio ambiente não deve ser encarado como em prol somente do ambiente, mas da humanidade, que pode e deve usufruir o meio ambiente para manter e ter uma vida sadia”.

Já na CE 6.3 **A coleta seletiva de lixo, reciclagem de lixo, limpeza das encostas dos rios urbanos são importantes para qualidade de vida**. Da frequência dos participantes 12/23 afirmaram que a coleta seletiva e outras ações conforme mencionadas são importantes para se ter qualidade de vida além de sustentabilidade quando bem utilizado dos recursos.

Dias afirma que “Em média, cada pessoa produz 1 kg de lixo por dia. Considerando que somos 7,1 bilhões de seres humanos, pode-se imaginar a gigantesca quantidade de resíduos que são acumulados no ambiente.” (DIAS, 2016, p. 74).

Com a CE 6.4 **A Educação Ambiental é um dos instrumentos mais importantes para a sustentabilidade de uma sociedade.** Dos participantes que escolheram esta afirmativa a frequência foi de 10/23 da amostra, visto que esta pesquisa busca saber das percepções dos moradores em relação à EDS.

Para Jacobi “Existe, portanto, a necessidade de incrementar os meios de informação e o acesso a eles, bem como o papel indutivo do poder público nos conteúdos educacionais, como caminhos possíveis para alterar o quadro atual de degradação socioambiental.” (JACOBI, 2003, p. 192).

Em nossas análises encontramos pontos positivos e negativos com relação a percepção ambiental dos moradores do Ribeirão do Ouro, algumas delas chega a ser preocupante no tocante da sustentabilidade do município de Diamantino; a carência da consciência ambiental na população; a falta de incentivo e iniciativa para se trabalhar Educação Ambiental no ensino formal e informal e para todas as idades;

Projetos para gestão de resíduos sólidos e líquidos, coleta seletiva, limitação das Áreas de Preservação Permanente (APP) do Ribeirão do Ouro e Rio Diamantino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo podemos perceber que o caminho é longo com relação a Educação Ambiental e para que se alcance o Desenvolvimento Sustentável é necessário que se propague a informação e transparência com relação aos processos de preservação e conscientização.

A análise do indicador Educação Ambiental nos fez refletir sobre o grau de percepção dos moradores às margens do Ribeirão do Ouro com relação as questões ambientais, haja visto que foi verificado ações em que a população pode contribuir juntamente com o apoio do Poder Público para que a cidade se desenvolva de forma sustentável e que a população tenha mais qualidade de vida.

Espera-se que a partir deste estudo, outros trabalhos sejam aprofundados com relação a forma como a Educação para o Desenvolvimento Sustentável pode mudar uma comunidade ou mesmo uma nação de forma que todos ganhem com qualidade de vida e prolongue a existência dos recursos e do ser humano na Terra.

Conclui-se que o município estudado invista em projetos ambientais juntamente com a população, invista também na Educação Ambiental para todas as

idades e assim todos terão a preocupação em manter rios como o Ribeirão do Ouro sem poluição e impactos ambientais, além de ter consciência sobre o uso dos recursos naturais pensando nas gerações futuras.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Rildo Pereira; IBRAHIN, Francini Imene Dias. **Resíduos sólidos: impactos ambientais, manejo e gestão ambiental**. São Paulo: Érica, 2014.

BRASIL.[Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. 36. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

CARVALHO, Isabel Cristina de M.A Educação Ambiental no Brasil. Salto para o futuro. **Educação Ambiental no Brasil**, ano 18, boletim 01, mar. 2008. Disponível em: <<http://forumeja.org.br>>. Acesso em: 13 out. 2017.

CARSON, Rachel. **Primavera silenciosa**. 2.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2015.

DIAS, Genebaldo Freire. **Antropoceno**: iniciação à temática ambiental. São Paulo: Gaia, 2016.

DIAS, Reinaldo. **Sustentabilidade**: origem e fundamentos; educação e governança global; modelo de desenvolvimento. São Paulo: Atlas, 2015.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 118, mar. 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>. Acesso em: 5 jun. de 2018.

KAUARK, Fabiana; et al **Metodologia da pesquisa**: guia prático. Itabuna, BA: Via Litterarum, 2010.

LAWN, Chris. **Compreender Gadamer**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MARQUES, Altyvir Lopes; OAIGEN, Edson Roberto. **Educação ambiental da Região Sul do Estado de Roraima**: proposição de um programa interinstitucional. Boa Vista: Universidade Estadual de Roraima, 2009.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, jul./ago. 2011. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/rac>>. Acesso em: 10/07/2017>. Acesso em: 10 ago. 2017.

NAÇÕES UNIDAS. Disponível em: <<http://nacoesunidas.org>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

SILVA, Helena Beatriz Capella da. **(Re) leitura das percepções dos acadêmicos nas saídas a campo**: estratégias para a educação focada no desenvolvimento sustentável. 2010. Proposta de Dissertação (Mestrado em Educação). – Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Luterana do Brasil - ULBRA, Canoas, RS, 2010.

VIERA, Kelmara Mendes; DALMORO, Marlon. Dilemas na construção de escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados?. In: ENCONTRO DA ANPAD, 32., Rio de Janeiro, 6 a 10 de setembro de 2008. **Anais...** Disponível em: <<https://www.anpad.org.br>>. Acesso em: 05 maio 2018.



TIPOS DE ÁGUA, USO E IMPORTÂNCIA: UM ESTUDO TEÓRICO SOBRE OS CAMINHOS PARA A CONSCIENTIZAÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO

TYPES OF WATER, USE AND IMPORTANCE: A THEORETICAL STUDY ON THE WAYS FOR AWARENESS AND AWARENESS

SILVA, MarluCIA Fernandes da ¹

Resumo: Este artigo refere-se aos tipos de água e a importância do uso consciente. Compreendeu-se que é necessário utilizar todos os recursos possíveis para que a água possa ser reutilizada e, deste modo, usar a água de forma consciente. A pesquisa realizada valeu-se de um instrumento com base na Escala Likert, caracterizando uma pesquisa com abordagem qualitativa e cuja análise não considerou aspectos de tratamento estatísticos. Para Freire (1981, p. 24): “Quanto mais conscientemente faça a sua história, tanto mais o povo perceberá, com lucidez, as dificuldades que tem a enfrentar, no domínio econômico, social e cultural [...]”. Uma atitude paliativa seria o reuso da água da máquina de lavar roupa ou da chuva, que poderiam ser usadas para lavar calçadas, molhar as plantas. Além disso, poderia haver outras atitudes para diminuir o desperdício: como não deixar a torneira aberta enquanto escova os dentes, não demorar no banho, entre outros cuidados.

Palavras-chave: Água. Conscientização. Reuso.

Abstract: This article refers to the types of water and the importance of conscious use. It has been understood that it is necessary to use all possible resources so that

¹ Assessora parlamentar, Congresso Nacional, DF, Brasília. Doutora em Ciências da Educação. Email: marlucia.silva@camara.leg.br

water can be reused and thus use water consciously. The research was based on an instrument based on the Likert Scale, characterizing a research with a qualitative approach and whose analysis did not consider aspects of statistical treatment. For Freire (1981, p. 24): "The more consciously make its history, the more people will lucidly perceive the difficulties it has to face in the economic, social and cultural domain. A palliative attitude would be the reuse of washing machine or rain water, which could be used to wash sidewalks, water the plants. In addition, there could be other ways to reduce waste: such as not leaving the faucet open while brushing teeth, do not delay in bathing, among other care.

Keywords: Water. Awareness. Reuse.

1 INTRODUÇÃO

As ações educativas podem enfatizar que a água não é simplesmente um líquido que mata a sede. Na verdade, é isso e muito mais, pois sem ela sequer existiria a vida no planeta.

De acordo com Freire (2000, p.118):

Pensar no amanhã é fazer profecia, mas o profeta não é um velho de barbas longas e brancas, de olhos abertos e vivos, de cajado na mão, pouco preocupado com suas vestes, discursando palavras alucinadas. Pelo contrário, o profeta é o que, fundado no que vive, no que vê, no que escuta, no que percebe [...] fala, quase adivinhando, na verdade, intuindo, do que pode ocorrer nesta ou naquela dimensão da experiência histórico-social.

Daí o porquê de querer incentivar a educação sustentável nas escolas, pois dessa forma vamos despertar nas crianças, jovens e adultos a reflexão de que podemos aproveitar a água utilizada em suas casas e a água da chuva.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 32): "Kuhn argumenta que, embora em alguns casos a resistência à mudança não pareça razoável, não se encontrará um ponto onde a resistência ao paradigma vigente, torne-se ilógica."

Deve-se estimular os consumidores a pensarem se há necessidade de comprar determinado produto, levando em consideração se realmente necessitam dele, qual é o modo de fabricação e quais as alternativas no mercado que já respeitam o meio ambiente e a sociedade, pois hoje já existem tecnologias que, além de não usarem adubos químicos, evitam o desperdício de água na irrigação.

É muito importante a mudança de paradigma, conforme Vieira (2006, p. 34) quando diz que:

[...] rever nossos conceitos, hábitos e comportamentos. Além de cuidar dos nossos rios e de economizar água, produzir e consumir também são atos de cidadania. A água é matéria-prima fundamental na produção de itens e serviços importantes para nossa vida, mas, quando consumimos em excesso, também estamos desperdiçando este precioso bem.

Hoje as pessoas valorizam muito mais as empresas e produtos que demonstram um bom desempenho ambiental, por isso é muito importante que haja, por parte da empresa, uma imagem positiva com uma postura de responsabilidade ambiental.

Granziera (2014, p. 75) enfatiza que:

A implementação de práticas ambientais corretas, em qualquer organização, reflete uma postura sempre interessante e necessária, trazendo inúmeros benefícios. Dependendo do porte da organização, passa a ser necessário existir um setor específico voltado a essas atividades, que cuide dos aspectos ambientais dos produtos, serviços e processos industriais, eventualmente implantando-se um sistema de gerenciamento ambiental.

Um bom desempenho ambiental auxilia no reforço da reputação e de reconhecimento da marca. A empresa que souber explorar bem esse aspecto ambiental conseguirá cativar novos clientes.

Segundo Freire (1987, p. 44): “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, na ação-reflexão. A EA tem o objetivo de disseminar o conhecimento sobre o meio ambiente”. A sua principal função é conscientizar a preservação do meio ambiente e a sua utilização sustentável.

Nesse contexto, um dos temas de importância crescente é o dos recursos hídricos. No Brasil, muita gente imagina que não seremos afetados pela carência de água, por termos a maior bacia hidrográfica do planeta, conforme Vieira (2006, p. 5):

O Brasil é o país mais rico do mundo em recursos hídricos. Conta com 13,7% da água doce disponível do planeta, além de abrigar enorme biodiversidade como o Pantanal — a maior área úmida continental do mundo — e a Várzea Amazônica, a mais extensa floresta alagada da Terra.

Mas, apesar de o Brasil deter 13,7% da água doce disponível no planeta, essas reservas estão localizadas nos rios da Bacia Amazônica, muito longe dos nossos grandes centros urbanos, tornando a sua distribuição desigual pelo território brasileiro.

Nesse contexto, enfatiza Barbosa (2014, p. 26):

A região amazônica possui a maior quantidade de água doce, mas a menor densidade populacional. Enquanto isso, os outros 30% de água distribuem-se pelo restante do país para atender 93% da população. O Sudeste, região brasileira mais populosa, lar de 40% dos habitantes do país [...] tem disponível nada mais de 6% do total de água. A região Nordeste [...] concentra apenas 3% dos recursos hídricos para abastecer 27% da população brasileira.

Diante disso, o Brasil pode se gabar de ser um país que detém 13,7% da água doce disponível no planeta, mas em um mundo assombrado pelas mudanças climáticas é preciso rever esse quadro, pois muitas regiões brasileiras sofrem com a falta de água devido as secas mais severas que afeta diversas regiões.

Além disso, o desmatamento e a poluição dos rios tornam essa situação ainda mais séria e, em consequência disso tudo, quase metade dos brasileiros não tem acesso a serviços de água tratada e 96 milhões de pessoas vivem sem esgoto sanitário.

Afora tudo isso, os brasileiros ainda desperdiçam quase metade da água tratada, sendo que, conforme explicita Barcelos e Machado (2018, p. 4): “Uma pessoa necessita de, pelo menos, 40 litros de água por dia para beber, tomar banho, escovar os dentes, lavar as mãos, cozinhar etc.”

Segundo Freire (1981, p. 79): “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”

O crescimento vertiginoso da população, bem como as alterações climáticas pode levar, nos próximos anos, a um déficit entre a oferta e a procura de água potável. Isso já está ocorrendo em algumas partes do mundo, onde há a desertificação.

Nesse contexto ressalta Vitorino (2007, p. 36):

Nos dias de hoje, o que vemos não é falta de água causado pela natureza, o que vemos é a má utilização com grande desperdício, a briga entre grandes e pequenos consumidores causando prejuízo à maioria, além da poluição generalizada que ameaça o meio ambiente.

Diante disso, presume-se que mudanças de hábitos no dia a dia podem fazer diferença tanto para as reservas hídricas quanto para as reservas ambientais.

Nesse sentido, realizar campanhas de conscientização e sensibilização sobre a importância da redução do consumo de água potável sob aspectos ambientais e financeiros, além do uso da água não potável e do reuso da água potável, poderia

amenizar a triste constatação de que se continuarmos gastando e/ou desperdiçando água doce ela poderá faltar no futuro.

Enfatiza Barbosa (2012, p. 71) que “hoje se percebe avanços significativos no setor industrial na questão de reuso de água, redução de vazamento, promoção de eficiência no sistema, mas ainda limitados aos muros da fábrica.”

Esse modelo de gestão já está sendo adotado por algumas empresas no Brasil, consciente de sua responsabilidade socioambiental, bem como por alguns cidadãos, que realizam esse reuso em suas residências. Uma atitude paliativa seria o reuso da água da máquina de lavar roupa ou da chuva, que poderiam ser usadas para lavar calçadas, molhar as plantas. Além disso, poderia haver outras atitudes para diminuir o desperdício: como não deixar a torneira aberta enquanto escova os dentes, não demorar no banho, entre outros cuidados.

Mas para promover essa conscientização tornam-se necessárias atividades lúdicas sobre a EDS com relação ao uso da água não potável e o reuso da água potável, usando como estratégia motivadora o teatro, resgatando valores e pressupostos teóricos para a capacitação dos envolvidos.

Estamos vivendo época de mudanças e novos rumos na educação no sentido de modificação de hábitos e nas relações que se dão no cotidiano da escola e fora dela. Daí a importância do papel dos mediadores em fazer com que a sensibilidade esteja de mãos dadas com a razão.

2 MARCO TEÓRICO

A água está por toda parte e nas mais variadas formas — mares, oceanos, rios, aquíferos, lagos, córregos, neve, vapor, nuvens, geleiras —, cobrindo dois terços da superfície da terra. É líquido incolor, inodoro que você bebe, que usa para lavar louça, lavar carro, irrigar as plantações, e no qual serve também para você nadar e se refrescar. Hoje ela está no centro de qualquer discussão sobre meio ambiente e desenvolvimento sustentável, não só no Brasil, mas também no mundo.

A água é essência da vida. Segundo Vieira (2006, p. 5):

A água, bem fundamental para a vida, influencia nossa história, cultura, formas de viver e cotidiano. Ela está dentro de nós, como 70% do nosso corpo, e em toda parte. É um reflexo do que somos. Sem ela a vida se esvai e nosso lindo Planeta Azul pode até mudar de cor.

Todavia é frequente associar a água apenas à sua forma ou estado líquido, mas a substância também possui um estado sólido, o gelo, e um estado gasoso, designado vapor de água.

Fachin e Silva (2010, p. 6) conceituam que:

A água é a substância constituinte fundamental da matéria viva e do meio que a condiciona. Suas propriedades físicas e químicas determinam a natureza terrestre. Uma das suas propriedades mais características é a de dissolver numerosas substâncias, formando soluções. Estas possuem valor significativo, não somente no que concerne aos fenômenos, mas também no que se refere aos processos industriais.

Então, diante disso, pode-se dizer que existem várias fontes de água, tais como: água potável, água não potável, água subterrânea, água virtual, conforme fundamenta Rebouças (2004, p. 11): “A água é na verdade uma combinação de muitas substâncias. Sabe-se, hoje, que até a mais pura das águas contém outros elementos além dos átomos de hidrogênio e oxigênio.”

2.1 Água potável

Nesse contexto, fundamenta Grassi (2018) que a “água é, certamente, a espécie química mais abundante na Terra. É, além disso, uma substância que pode ser encontrada, naturalmente, em todos os três estados físicos: sólido (gelo), líquido (água líquida) e gasoso (vapor).”

Para alegria de todos, há água potável disponível nas torneiras, feiras e supermercados vendem alimentos a perder de vista, o que lhes confere uma vida confortável. E para melhorar ainda mais o seu poder de consumo, há os meios de comunicação que reforçam a ideia de que quanto mais consumista melhor será o status diante da sociedade.

A água potável pode ser consumida por pessoas e animais, porque não possui substâncias tóxicas sem riscos de adquirir doenças por contaminação. Ela é oferecida em pequena quantidade, mas pode ser oferecida em tanques também, como acontece no Norte e Nordeste brasileiro. O tratamento de água visa reduzir a concentração de poluentes até o ponto em que não apresentem riscos para a saúde humana.

2.2 Água não potável

Água não potável, conforme Fornaro (2006, p. 5), em uma cidade grande, a chuva tem vários contaminantes, mas no campo e nas florestas ela é mais limpa. Não existe chuva pura em nenhum lugar do mundo, pois ela reúne um pouco de tudo o que está na atmosfera. "A chuva do campo costuma ser rica em cálcio e potássio vindos do solo. No litoral, os temporais devolvem o sódio que evaporou com o sal da água do mar."

Alguma vez você já experimentou água da chuva? Uns dizem que a mesma é potável. Mas não é bem assim, antes de chegar ao solo, ela vai capturando tudo que encontra pela frente, e como nossa atmosfera é poluída, se torna um verdadeiro arraste de poluentes. Ou seja, é uma chuva ácida que pode causar vários danos à saúde humana. No entanto, pode ser usada para outros fins, como, por exemplo, lavar calçadas, molhar as plantas, lavar o carro, entre outras possibilidades.

Figura 1 - Chuva na cidade



Fonte: <<http://bibocaambiental.blogspot.com.br/2011/10/chuva-acida.html>>

Ressaltam Fachin e Silva (2010, p. 6): "Assim como a chuva, a água natural jamais é pura, contendo sempre substâncias dissolvidas. Isso quer dizer que dificilmente, ela é encontrada na natureza apenas em sua composição dupla (oxigênio e hidrogênio)."

Por isso, atenção! Se na região onde você reside for poluída, cuidado, a chuva vai conter todos os elementos contaminadores! Já nos campos e florestas, ainda há preservação da atmosfera, mas isso não quer dizer que você possa ingerir água da chuva.

2.3 Água subterrânea: sistema Aquífero Guarani

O lençol freático significa a porção de água retida na parte superior do aquífero, geralmente acima de uma camada impermeável de argila. Também é chamado de lençol superficial ou lençóis de água.

Vaitsman e Vaitsman (2005, p. 27) enfatizam que lençol freático é “**Aquífero** onde o nível superior da água superficial encontra-se localizado na faixa próxima da superfície do solo e o inferior na camada impermeável.” (grifo nosso)

Isto é, a vegetação influi no lençol freático principalmente nos locais de recarga. É ela que permite que a água das chuvas escorra lentamente pela superfície do solo evitando a erosão, e faz com que a temperatura se mantenha relativamente baixa, evitando a evaporação muito rápida, o que prejudicaria a infiltração.

Continuam Vaitsman e Vaitsman (2005, p. 28):

Nos **lençóis freáticos** ou “**aquíferos** artesianos livres” não há confinamento, a água flui livremente e, eles geralmente se encontram há uma profundidade não muito grande. Quando isso ocorre e eles se encontram muito próximos a superfície, pode acontecer da água “brotar” formando uma nascente. (grifo nosso)

Os reservatórios subterrâneos geralmente têm uma água bastante limpa devido à filtração natural que ela sofre ao escorrer pelo solo poroso. Tanto é que as águas minerais podem ser consumidas sem necessidade de tratamento. Mas, nas grandes cidades, ou mesmo no campo devido ao uso de agrotóxicos, a qualidade da água presente nos lençóis freáticos é bastante prejudicada, principalmente junto aos lixões. Com relação à água subterrânea o Brasil tem os Aquíferos Guarani, Alter Chão ou Rio Hamza e Karst. O Aquífero Guarani é o maior manancial de água doce subterrânea transfronteiriço do mundo. Consoante Barbosa (2014, p. 26):

Se a Terra é o Planeta d'água, o Brasil é uma de suas potências hídricas. Por aqui, fluem 12% do total mundial de águas doces. Cerca de dois terços encontram-se na Bacia Amazônica, que desempenha papel fundamental no ciclo hidrológico do planeta. Ela é constituída pela mais extensa rede de águas do globo terrestre [...] desde suas nascentes nos Andes peruanos até sua foz no Oceano Atlântico, na região norte do Brasil. Nela encontra-se **o rio mais importante do mundo, o Amazonas, que, sozinho, produz 16% da drenagem das águas de todo o planeta**, processo vital de renovação de recursos hídricos. (grifo nosso)

O Aquífero Guarani é o maior manancial de água doce subterrânea transfronteiriço do mundo. É a formação ou grupo de formações geológicas capaz de armazenar água e de fornecê-la através de poços. São estruturas importantes, devendo ser protegidos contra contaminações e uso inadequado, pois constituem reservatórios de água subterrânea que podem ser usados para a indústria, agricultura e, dependendo da qualidade, para consumo humano.

Aquífero Guarani foi o nome que, em 1996, o geólogo uruguaio Danilo Anton propôs para denominar um imenso aquífero que abrange partes dos territórios do Uruguai, Argentina, Paraguai e principalmente Brasil, ocupando 1.200.000 km². Na ocasião, ele chegou a ser considerado o maior do mundo, capaz de abastecer a população brasileira por 2.500 anos.

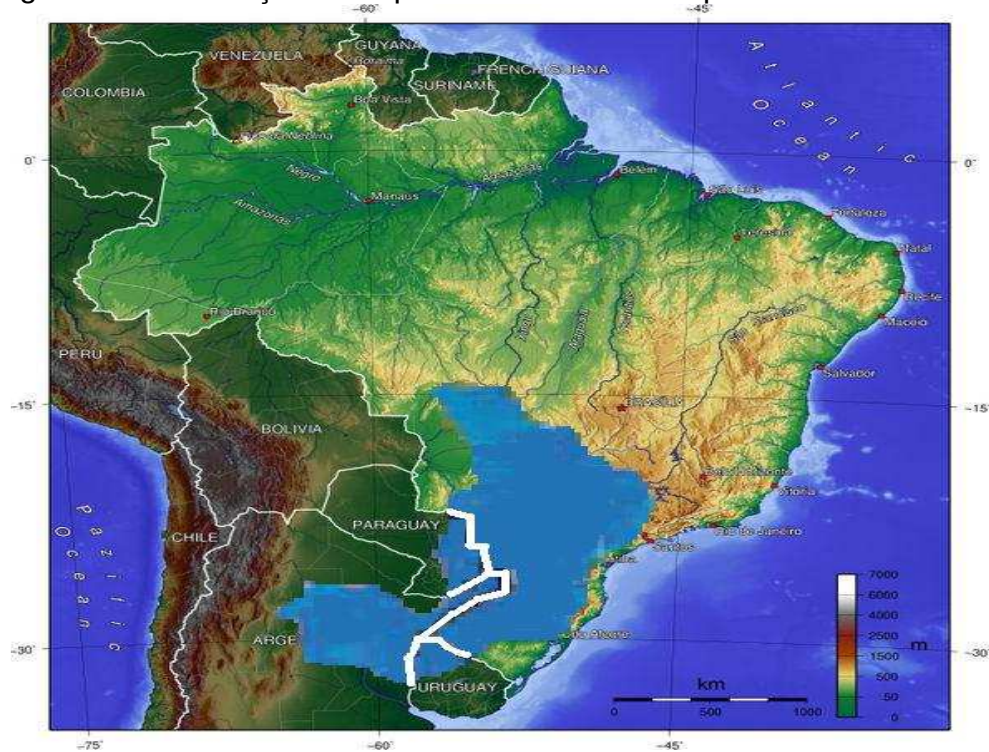
Segundo Brasil (2018):

O Sistema **Aquífero Guarani** é um corpo hídrico subterrâneo e transfronteiriço que abrange parte dos territórios da Argentina, do Brasil, do Paraguai e do Uruguai. Possui um volume acumulado de 37.000 km³ e área estimada de 1.087.000 Km². Na parte brasileira estende-se a oito estados: Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. (BRASIL, 2018). (grifo nosso)

O Aquífero Guarani recebeu esse nome em 1996, pelo geólogo uruguaio Danilo Anton propôs para denominar um imenso aquífero que abrange partes dos territórios do Uruguai, Argentina, Paraguai e principalmente Brasil, ocupando 1.200.000 km². Na ocasião, ele chegou a ser considerado o maior do mundo, capaz de abastecer a população brasileira por 2.500 anos.

Em 2 de agosto de 2010, o Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai assinaram o acordo sobre o Aquífero Guarani. Um dos objetivos é de ampliar os níveis de cooperação para um maior conhecimento científico sobre o Sistema Aquífero Guarani e a gestão responsável de seus recursos hídricos. O acordo precisa ser ratificado pelo Congresso Nacional do Brasil para sua entrada em vigor.

Figura 2 - Localização do Aquífero Guarani no mapa da América do Sul



Fonte: <<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/ef/Aquiferoguarani.jpg>>

2.4 Água virtual

No entanto, há outro tipo de consumo, o invisível, que a maioria das pessoas não têm conhecimento, a que os especialistas chamam de água virtual, a água invisível, que é a água usada na produção de tudo aquilo que compramos como roupas e alimentos.

Bueno (2018) destaca que:

O conceito de "Água Virtual" foi introduzido pela primeira vez pelo professor britânico John Anthony Allan e diz respeito à água embutida no processo da fabricação dos bens de consumo, desde o cultivo da sua matéria-prima até a industrialização. Esse conceito, inclusive, rendeu ao professor o "Premio Internacional da Água de Estocolmo"² (grifo do autor)

Água virtual diz respeito à água indireta que está embutida nos produtos consumidos pelo ser humano, que melhor exemplifica Barbosa (2014, p. 67):

² John Anthony Allan, um professor britânico desenvolveu o conceito denominado "água virtual" que mede a quantidade gasta do precioso líquido na produção de alimentos e que lhe valeu o "Prêmio Estocolmo da Água 2008" (Water Prize 2008), prêmio atribuído anualmente pelo Instituto Internacional da Água de Estocolmo. Disponível em: <<http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/%C3%81gua-Virtual/68963062.html>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

Produzir alimento em sua forma mais básica é um negócio extremamente sedento. São necessários 1.700 litros de água, em média, para cada quilo de arroz colhido (que é transportado com casca para a usina de beneficiamento). No caso do arroz branco, que compramos no supermercado, são 2.500 litros por quilo. O bife de carne bovina sai mais caro: 15.415 litros por quilo, dado o volume de água necessário para cultivar plantas e alimentos usados na criação dos animais, além da água que eles bebem. Essas relações podem variar, dependendo do local de cultivo, das condições do solo e das técnicas empregadas.

Esses são números que costumam permanecer invisíveis durante uma vida inteira de idas ao supermercado. Afinal, eles não aparecem entre os ingredientes no rótulo do produto de forma tão clara e objetiva, tampouco na nota fiscal de compra, conforme demonstrado na Figura 2 a seguir.

Figura 3 - Onde a água é usada



Fonte: Aquastats (Relatório da FAO-ONU de 2003); World Development Indicators (Relatório do Banco Mundial, de 2003); Atlas da Água (2005), de Robin Clarke e Jannet King

2.5 O uso da água

Durante séculos a humanidade tratou a natureza como uma fonte inesgotável de bens magníficos que poderiam ser utilizados e explorados sem limite. Era imaginado que a natureza teria capacidade de reciclar-se ao infinito e fornecer para sempre os elementos necessários à vida: ar puro, terras férteis, um clima clemente e, sobretudo, água potável.

Declaram Silva, Flores e Galdeano (2003, p. 19):

Foi só nos últimos 30 anos, depois de um século de extraordinário progresso científico e material, que ganhou força a ideia de que o uso indiscriminado dos recursos naturais poderia levar à destruição da vida no Planeta. As florestas, os oceanos, os rios e a atmosfera passaram a ser objeto de preocupações e cuidados por parte de todos.

Todos os produtos e serviços que a sociedade consome — de alimentos, computadores à eletricidade e transporte público — dependem da água, como matéria-prima para serem fabricados ou utilizados.

Ao meditar sobre o consumo de água, grande parte das pessoas reflete sobre a água que consome, para a higiene pessoal, cozinhar, limpar a casa, lavar o carro etc.

Segundo Aguiar, Delduque e Scharf (2014, p. 133):

A escassez hídrica não é um destino inelutável: ela pode ser combatida e evitada por meio de um conjunto de ações coordenadas, compromisso geral pela redução dos fatores que comprometem os estoques hídricos disponíveis, como o desmatamento, a poluição e o uso excessivo. As responsabilidades são de todos: governos e administradores devem estabelecer políticas públicas pautadas pela eficiência e aprimoramento do abastecimento do saneamento; universidades, centros de estudos e empresas privadas podem desenvolver tecnologias para racionalizar o uso e diminuir o desperdício; aos cidadãos cabe acompanhar as decisões públicas e cobrar seus representantes; finalmente, todos temos de abandonar a cultura de desperdício e assumir novos hábitos.

A escassez não é apenas uma questão natural, mas resultado de uma situação que perdura há muitos anos. Sabe-se que a água não é inesgotável, mas que o consumo mundial pode exceder a sua capacidade de renovação, porque alimentar um planeta em crescimento populacional exige quantidades inimagináveis de água.

Uma projeção feita pelos cientistas indica que, em 2025, 2,43 bilhões de pessoas (dois de cada três habitantes do Planeta) serão afetadas de alguma forma pela escassez, passando sede ou contraindo doenças como cólera e amebíase, provocadas pela má qualidade da água. Será um problema como nunca antes houve no planeta.

A falta d'água já afeta Oriente Médio, China, Índia e norte da África. A Organização Mundial da Saúde — OMS — acredita que, até 2050, 50 países enfrentarão crise no abastecimento.

Por isso, informa Silva, Flores e Galdeano (2003, p. 21): “O Brasil está seguindo recomendações da ONU, cuja cartilha indica que se cobre pela água para

reduzir o seu uso e tentar afastar o problema de âmbito mundial, que é a sua escassez.”

Algumas organizações perceberam a importância de reduzir a emissão de poluentes e resíduos por meio de modificações em seu processo produtivo. Essas modificações passaram a ocorrer depois da aplicação de técnicas de gestão, treinamento de funcionários. No Brasil algumas empresas passaram a adotar no seu processo produtivo uma gestão ambiental para melhorar o desempenho ambiental.

Essas mudanças de atitudes vieram no sentido de harmonizar o crescimento econômico com uma maior preocupação ambiental.

Nesse contexto, o desenvolvimento de valores, atitudes e educação voltada para a educação ambiental, gestão ambiental, responsabilidade socioambiental dos recursos naturais, semeada nas instituições de ensino, pode ser um mecanismo de promoção de conhecimento e sensibilidade quanto ao uso sustentável dos recursos naturais.

Há a necessidade de uma reflexão sobre essa mudança no comportamento cotidiano das pessoas, mudança de paradigma, para que tenhamos uma sociedade sustentável. Por isso se faz necessário estimular atividades práticas que promovam, junto à sociedade — incluindo todos os indivíduos nela existentes —, uma responsabilidade social e ética ambiental.

Diante de tais problemas, vários governos do mundo, em função da atual crise hídrica, instituíram medidas severas para garantir o fornecimento de água para a população, multando pesadamente o desperdício e instituindo tarifas mais altas para quem gasta mais.

É raríssimo o dia em que os meios de comunicação não apresentam notícias e/ou programas voltados aos assuntos “meio ambiente — degradação e/ou preservação”, “crise hídrica — desperdício e/ou soluções”, criticando empresas e principalmente órgãos governamentais que não assumem a gestão desses bens, o que é esperado pela sociedade, e ressaltando os principais problemas enfrentados pela humanidade no tocante às questões ambientais.

Ainda nesse contexto, existe o termo socioambiental, que há pouco tempo começou a se impor, talvez porque as pessoas tenham uma noção um pouco vaga de seu significado, pois, talvez, desconheçam as circunstâncias que levaram a sua adoção.

Ciente da necessidade de apresentar informações que promovam uma educação ambiental, surge esse estudo num ambiente de aprendizado de forma a verificar os níveis de conscientização em relação ao uso sustentável dos recursos naturais.

Cabe ressaltar, não há dúvida, o quão importante se torna o papel desempenhado pelas instituições de ensino no sentido de ampliar o grau de consciência e responsabilidade sobre a importância de um consumo mais sustentável, que se baseie na adoção de práticas cotidianas de informação dos cidadãos consumidores, com ênfase no fortalecimento de sistemas de certificação que promovam sustentabilidade.

2.6 Ciclo da água

A água mantém-se constante na natureza. Ela muda de estado físico, que é o chamado ciclo das águas ou ciclo hidrológico. Seus ciclos meteorológicos a tornam presentes em todos os pontos do globo e sob várias formas: chuva, neve, gelo, águas fluviais, lacustres, subterrâneas, oceânicas, vapor e umidade. Em cada um desses estágios desempenha um papel ecológico decisivo com respeito à existência, manutenção e qualidade de vida.

Fachin e Silva (2010, p. 8) ressaltam que “a dinâmica da água na terra acontece pelo processo do ciclo hidrológico, o qual se caracteriza pelo movimento constante da água e por sua passagem por diferentes estados físicos (sólido, líquido e gasoso)”, conforme Figura 4 a seguir.

Figura 4 - Ciclo da água 1



Fonte: <<http://ga.water.usgs.gov/edu/watercycle/germanhi.html>>

Percebe-se, na figura acima, que ciclo hidrológico ou ciclo da água é o movimento contínuo da água presente nos oceanos, continentes (superfície, solo e rocha) e na atmosfera. Esse movimento é alimentado pela força da gravidade e pela energia do Sol, que provocam a evaporação das águas dos oceanos e dos continentes. Na atmosfera, forma as nuvens que, quando carregadas, provocam precipitações, na forma de chuva, granizo, orvalho e neve.

Seus ciclos meteorológicos a tornam presentes em todos os pontos do globo e sob várias formas: chuva, neve, gelo, águas fluviais, lacustres, subterrâneas, oceânicas, vapor e umidade. Em cada um desses estágios desempenha um papel ecológico decisivo com respeito à existência, manutenção e qualidade de vida.

Em cada um dos processos do ciclo hidrológico, a água representa valor ecológico, uma vez que estabelece as bases para que os diversos ecossistemas, sejam eles aquáticos ou terrestres com possibilidades de vida.

Segundo Barros (2018):

A água passa por vários estados, aparecendo na forma líquida, sólida ou gasosa. A quantidade de água dos lagos, rios e mares, e nos seres vivos, é muito grande. Com o calor produzido pelo sol, ela passa por um processo chamado evaporação. Nesse fenômeno, as partículas que formam a água se apresentam bem afastadas, permitindo com que ela seja levada para o céu, na forma gasosa. Depois, essa água forma nuvens, ocorrendo a chuva.

Apesar das denominações água superficial, subterrânea e atmosférica, é importante salientar que a água é uma só e está sempre mudando de condição. A água que precipita na forma de chuva, neve ou granizo, já esteve no subsolo, em

icebergs e passou pelos rios e oceanos. A água está sempre em movimento; é graças a isto que ocorrem: a chuva, a neve, os rios, lagos, oceanos, as nuvens e as águas subterrâneas.

3 METODOLOGIA

Nesta fase a pesquisa valeu-se de um instrumento com base na Escala Likert, caracterizando uma pesquisa com abordagem qualitativa e cuja análise não considerou aspectos de tratamento estatísticos

O Instrumento de Coleta de Dados - ICD- aplicado foi constituído de questões objetivas, com uso da Escala Likert, distribuídas por indicador, contendo cada indicador, cinco conceitos, direcionadas aos pais dos alunos da 5ª série, do Centro Educacional Católica de Brasília, em Taguatinga-DF. Para cada conceito são oferecidos cinco possibilidades de valorização, considerando: (DT): Discordo Totalmente; (D): Discordo; (NO): Não Opino; (C): Concordo e (CP): Concordo Plenamente, podendo assinalar um valor para cada conceito.

Este instrumento foi aplicado aos pais, cujo questionário foi enviado via agenda dos alunos, onde se avaliou o conhecimento que eles têm sobre meio ambiente, recursos naturais, recursos hídricos, sustentabilidade. Foi usado como estratégia os encontros realizados com seus filhos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Quadro 1 - Tabulação do ICD 02/13

Perguntas do ICD 02/2013	Respostas
Item 1. Cada brasileiro gasta em média 200 litros de água por dia. Apenas metade disso seria suficiente para suprir todas as necessidades.	(DT) 4 (D) 15 (NO) 11 (C) 26 (CP) 11
Item 2. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e o dever de defendê-lo, preservá-lo e restaurá-lo para as presentes e futuras gerações, cabendo a todos exigir do Poder Público a adoção de medidas nesse sentido.	DT) 0 (D) 0 (NO) 0 (C) 23 (CP) 44
Item 3. A exploração dos recursos naturais passou a ser feita de forma demasiadamente extensa.	DT) 0 (D) 0 (NO) 19 (C) 21 (CP) 27

Item 4. A pesquisa científica e tecnológica basear-se-ão no respeito à vida, à saúde, à dignidade humana e os valores culturais do povo, na proteção, controle e recuperação do meio ambiente e no aproveitamento dos recursos naturais.	DT) 3 (D) 7 (NO) 4 (C) 36 (CP) 17
Item 5. Os que defendem o meio ambiente são pessoas radicais e privilegiadas, que não necessitam trabalhar para sobreviver.	DT) 41 (D) 22 (NO) 4 (C) 0 (CP) 0
Item 6. Captar água da chuva resulta em redução de consumo de água potável, redução do risco de enchente, redução de gastos com água.	DT) 6 (D) 31 (NO) 9 (C) 14 (CP) 7
Item 7. Há por parte dos segmentos da comunidade educativa — alunos, pais, diretores e funcionários da escola — conhecimento dos princípios da Educação Ambiental.	DT) 3 (D) 15 (NO) 5 (C) 17 (CP) 32
Item 8. A grande vantagem da utilização da água de reuso é a de preservar água potável exclusivamente para atendimento de necessidades que exigem a sua potabilidade, como o consumo humano, por exemplo.	DT) 2 (D) 6 (NO) 8 (C) 38 (CP) 13
Item 9. Aproveitamento da água da chuva pode ser uma excelente estratégia para a redução do consumo de água potável.	DT) 1 (D) 3 (NO) 8 (C) 40 (CP) 15
Item 10. Reuso é o processo de utilização da água por mais de uma vez, tratada ou não, para o mesmo ou para outro fim. Essa reutilização pode ser direta ou indireta, decorrentes de ações planejadas ou não.	DT) 1 (D) 1 (NO) 6 (C) 33 (CP) 26

Fonte: Autora da pesquisa.

No Item 1, 38,80% dos pais concordam com tal afirmativa. Inclusive, segundo Rebouças (2004, p. 143):

De acordo com as Nações Unidas, crianças nascidas no mundo desenvolvido consomem de 30 a 50 vezes mais água que as dos países pobres. Mas as camadas mais ricas da população brasileira têm índices de desperdício semelhantes, associados a hábitos como longos banhos ou lavagem de quintais, calçadas e carros com mangueiras. O banheiro é onde há mais desperdício. A simples descarga de um vaso sanitário pode gastar até 30 litros de água, dependendo da tecnologia adotada.

Deve-se refletir sobre a realidade acima exposta. Creio que é chegada a hora de a sociedade brasileira atuar de forma efetiva e coordenada no sentido de definir 69 políticas públicas para o setor de recursos hídricos no Brasil, no intuito de encontrar soluções aos problemas engendrados pelo uso pouco eficiente da água, tanto nas cidades quanto na agricultura.

No Item 2, todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e o dever de defendê-lo, preservá-lo e restaurá-lo para as presentes e futuras gerações, cabendo a todos exigir do Poder Público a adoção de medidas nesse sentido, 65,67% concordam plenamente com tal afirmativa.

Além disso, a EA tornou-se lei em 27 de Abril de 1999, a Lei da Educação Ambiental nº 9.795, que determina em seu Art. 2º que —A Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

No processo de aprender pode irromper repentinamente no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode fazer com que ele se torne cada vez mais interessado em aprender mais sobre o assunto abordado.

No item 3, a exploração dos recursos naturais passou a ser feita de forma demasiadamente extensa, 40,29% concordam plenamente com tal afirmativa.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 32): “Kuhn argumenta que, embora em alguns casos a resistência à mudança não pareça razoável, não se encontrará um ponto onde a resistência ao paradigma vigente, torne-se ilógica.”

Vale ressaltar que a oferta de água corre o risco de entrar numa crise profunda, pressionada cada vez mais pelo crescimento demográfico, pelas mudanças climáticas, pela contaminação de fontes naturais - poluição dos rios, lagos, pelas ações do homem e ainda pelo desperdício.

O item 4 mostra que a pesquisa científica e tecnológica basear-se-ão no respeito à vida, à saúde, à dignidade humana e aos valores culturais do povo, na proteção, controle e recuperação do meio ambiente e no aproveitamento dos recursos naturais, 53,73% concordam com tal afirmativa. Em 22 de março de 1992 a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu o —Dia Mundial da Água.

Rebouças (2004, p. 135) salienta que:

O Dia Mundial da Água constituiu uma grande oportunidade para os povos do mundo desenvolvido reafirmarem suas metas de crescente eficiência no seu uso, de proteção da sua qualidade e de obtenção de níveis cada vez maiores de produtividade por metro cúbico de água disponível.

É importante incentivar a sensibilização com a percepção e o enfoque da sustentabilidade dos recursos hídricos voltados à construção de metodologias sustentáveis para a abordagem da temática socioambiental. Dessa forma haverá

uma reflexão sobre como prover esse recurso essencial para a vida dessa e das futuras gerações.

De acordo com Freire (2000, p.118):

Pensar no amanhã é fazer profecia, mas o profeta não é um velho de barbas longas e brancas, de olhos abertos e vivos, de cajado na mão, pouco preocupado com suas vestes, discursando palavras alucinadas. Pelo contrário, o profeta é o que, fundado no que vive, no que vê, no que escuta, no que percebe [...] fala, quase adivinhando, na verdade, intuindo, do que pode ocorrer nesta ou naquela dimensão da experiência histórico-social.

Daí o porquê de querer incentivar a educação sustentável nas escolas, pois dessa forma vamos despertar nas crianças, jovens e adultos a reflexão de que podemos aproveitar a água utilizada em suas casas e a água da chuva. Além disso, queremos instituir que seja prática do cotidiano o uso sustentável da água.

Devemos comemorar essa Declaração Universal dos Direitos da Água e precisamos adotar ações no nosso cotidiano que contribuam para a preservação desse bem natural, já que o seu objetivo é fazer com que todos se esforcem para desenvolver o respeito e as obrigações nela citados, além da sua efetiva aplicação.

O item 5 indica que os que defendem o meio ambiente são pessoas radicais e privilegiadas, que não necessitam trabalhar para sobreviver, 61,19% discordam totalmente.

Segundo Freire (1987, p. 44): “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, na ação-reflexão. A EA tem o objetivo de disseminar o conhecimento sobre o meio ambiente”. A sua principal função é conscientizar a preservação do meio ambiente e a sua utilização sustentável.

É necessário que todos, de algum modo, tomem consciência desse problema relacionado à água e se mobilizem para no sentido de preservá-la. E temos como medida simples o seu uso racional e a diminuição do desperdício.

Além disso, segundo o MMA (2012), a EA é um processo participativo onde o educando assume o papel central no processo de ensino/aprendizagem, participando ativamente no diagnóstico dos problemas ambientais e busca de soluções.

O item 6 refere-se ao captar água da chuva e que resulta em redução de consumo de água potável, redução do risco de enchente, redução de gastos com água, 46,26% discordam dessa afirmativa.

A escassez de água não é um destino traçado e inelutável, ela pode ser combatida e evitada por meio de estabelecimento de políticas eficientes e racionais e isso começa com o aumento do uso racional dos recursos hídricos que será apresentado ao cidadão.

Item 7. Há por parte dos segmentos da comunidade educativa — alunos, pais, diretores e funcionários da escola — conhecimento dos princípios da Educação Ambiental, 47,76% concordam com tal afirmativa.

Rebouças (2004, p. 11) salienta que: “Apesar de a água ser tão familiar e reconhecidamente um componente essencial da estrutura do metabolismo de todos os seres vivos, parece paradoxal que ela não seja o elemento melhor conhecido do Universo.”

O aprofundamento analítico da questão apresentou um viés interessante de concordância por parte dos entrevistados de que o reuso dos diversos tipos de água mencionados na questão indica que é pensado nas possibilidades de reuso da água adquirida nas casas, empresas e por entidades da zona rural.

O fato de se afirmar que é possível reinventar o uso do recurso hídrico permitiu arguir que existe a reflexão de que as sobras das águas em condições para reuso devem ser consideradas como um bem que deve ser pensado e reutilizado em detrimento do seu descarte inconsciente.

Item 8. A grande vantagem da utilização da água de reuso é a de preservar água potável exclusivamente para atendimento de necessidades que exigem a sua potabilidade, como o consumo humano, por exemplo, 56,71% concordam com tal afirmativa. E esse reuso da água poderia ser da máquina de lavar roupa ou da chuva, que poderiam ser usadas para lavar calçadas, molhar as plantas. Além disso, poderia haver outras atitudes para diminuir o desperdício: como não deixar a torneira aberta enquanto escova os dentes, não demorar no banho, entre outros cuidados.

Incentivar as indústrias, as fábricas, a meditar como o sistema de produção pode afetar o meio ambiente em que vive a sociedade e o que podem fazer para diminuir esses impactos: evitar o desperdício, promover a recirculação da água no processo de produção — o reuso — e devolver água limpa para os rios.

Segundo Aguiar, Delduque e Scharf (2014, p. 139):

Consumir com consciência é um ato de cidadania: é interessante procurar saber a origem dos alimentos consumidos, prestando atenção às certificações que asseguram que a produção é ambientalmente sustentável, e sempre que possível evitar comprar produtos embalados em várias camadas de plástico ou isopor, materiais cuja fabricação consome muita água.

Deve-se estimular os consumidores a pensarem se há necessidade de comprar determinado produto, levando em consideração se realmente necessitam dele, qual é o modo de fabricação e quais as alternativas no mercado que já respeitam o meio ambiente e a sociedade, pois hoje já existem tecnologias que, além de não usarem adubos químicos, evitam o desperdício de água na irrigação.

Item 9. Aproveitamento da água da chuva pode ser uma excelente estratégia para a redução do consumo de água potável, 59,70% concordam com tal afirmativa.

Granziera (2014, p. 75) enfatiza que:

A implementação de práticas ambientais corretas, em qualquer organização, reflete uma postura sempre interessante e necessária, trazendo inúmeros benefícios. Dependendo do porte da organização, passa a ser necessário existir um setor específico voltado a essas atividades, que cuide dos aspectos ambientais dos produtos, serviços e processos industriais, eventualmente implantando-se um sistema de gerenciamento ambiental.

Dependendo dos interesses dos envolvidos, pode ser interessante obter a certificação ambiental relativa ao cumprimento de alguma norma, com vistas à exportação ou exigência de clientes preocupados com a preservação dos recursos naturais.

Afinal, a escassez de água não é um destino traçado e inelutável, ela pode ser combatida e evitada por meio de estabelecimento de políticas eficientes e racionais e isso começa com o aumento do uso racional dos recursos hídricos que será apresentado ao cidadão.

Item 10. Reuso é o processo de utilização da água por mais de uma vez, tratada ou não, para o mesmo ou para outro fim. Essa reutilização pode ser direta ou indireta, decorrente de ações planejadas ou não, 49,25% concordam com tal afirmativa.

Hoje vivenciamos no mundo um aumento populacional vertiginoso, que faz com que as pessoas precisem consumir mais alimentos, mais água, mais produtos. No entanto, esse consumo desenfreado necessita de mudanças comportamentais

no sentido de termos uma vida sustentável, para que possamos garantir um bem-estar para as gerações futuras.

Enfatiza Barbosa (2014, p. 71) que “hoje se percebe avanços significativos no setor industrial na questão de reuso de água, redução de vazamento, promoção de eficiência no sistema, mas ainda limitados aos muros da fábrica.”

Por isso se faz necessário que educandos, educadores, profissionais liberais, governantes, gestores, enfim, cada cidadão assuma o compromisso de reverter essa situação em busca de uma vida sustentável. Nós temos esta responsabilidade: assumir esse compromisso.

Hoje se fala muito em mudanças no contexto de recursos hídricos, o que é um grande desafio para a sociedade brasileira, porque tem que haver uma transformação no conceito historicamente estabelecido de que a oferta de água no Brasil é infinita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos que despertar a consciência ecológica da população, pois todos somos responsáveis pela preservação e pelo uso consciente e sustentável de nossos recursos naturais.

Isso passou a ficar mais latente a partir da realização de congressos internacionais sobre o meio ambiente, quando se discutiam como usar os recursos naturais de forma sustentável sem comprometê-los para as gerações futuras.

Mas para atender as necessidades atuais da comunidade e usar esses recursos naturais de forma sustentável, seria necessário estimular o desenvolvimento na comunidade a consciência da importância vital do meio ambiente para a sobrevivência do ser humano.

E para isso, a instituição de ensino pode viabilizar realização de palestras, confecção de cartilhas de conscientização voltadas para a comunidade, discussão em salas de aula das questões pertinentes à gestão ambiental, viabilização de projetos de alunos voltados à área ambiental.

É importante que a comunidade escolar se faça presente em foros populares na intenção de aportar o conhecimento técnico-científico e se aproximar das demandas da comunidade, abrindo vias de diálogo que proporcionem, a todos, a

oportunidade de convergir ações e interesses pessoais e coletivos em um processo onde a troca de saberes ocorra cotidianamente.

O aluno — seja de educação infantil, educação fundamental ou universitária — é um importante ator social no processo de sensibilização, informação e mobilização comunitária, uma vez que conhece e convive de forma muito próxima com a realidade local. Eles podem atuar como mediadores, interagindo de forma ativa na difusão desses novos conhecimentos de EA.

Uma atitude paliativa seria o reuso da água da máquina de lavar roupa ou da chuva, que poderiam ser usadas para lavar calçadas, molhar as plantas. Além disso, poderia haver outras atitudes para diminuir o desperdício: como não deixar a torneira aberta enquanto escova os dentes, não demorar no banho, entre outros cuidados.

Deve-se ter em mente que o uso eficiente e integrado da gota d'água disponível — chuva, rio, água subterrânea e de reuso, principalmente — tem sido a alternativa mais viável. Por isso é necessário que haja essa mudança de conceito, de comportamento, de paradigma.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Laura; DELDUQUE, Marcell; SCHARF, Regina. **Como cuidar da nossa água**. 4.ed. São Paulo: Bei Comunicação, 2014.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método das Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

BARBOSA, Vanessa. **A última gota**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2014.

BARCELOS, Emely Costa; MACHADO, Fabio. Crise hídrica. **Uma realidade atual no município de Aracruz**. Disponível em: <http://www.pma.es.gov.br/arquivos/noticias_arquivos/CRISE_HDRICA._UMA_REALIDADE_ATUAL_NO_MUNICPIO_D_E_ARACRUZ_-_Acadmicos_Emely_Costa_Barcelos_-_Fabio_Machado.pdf>. Acesso em: 14 maio 2018.

BARROS, Jussara de. **Ciclo da água**. Disponível em: <<http://www.escolakids.com/o-ciclo-da-agua.htm>>. Acesso em: 16 maio 2018.

BRASIL MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Aquífero Guarani**. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/informma/item/8617-aqu%C3%ADfero-guarani>>. Acesso em: 14 maio 2018.

BUENO, Isabella. **A água virtual no contexto da exportação**. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/biosferas/Art0067.html>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

FACHIN, Zulmar; SILVA, Deise Marcelino. **Acesso à água potável**: direito fundamental de sexta dimensão. Campinas, SP: Millennium, 2010.

FORNARO, Adalgiza. Águas de chuva: conceitos e breve histórico. Há chuva ácida no Brasil? **Revista USP**, São Paulo, n. 70, p. 78-87, jun./ago. 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRANZIERA, Maria Luiza machado. **Direito ambiental**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GRASSI, Marco Tadeu. **As águas do Planeta Terra**. Disponível em: <<http://qnesc.sbq.org.br/online/cadernos/01/aguas.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2018.

REBOUÇAS, Aldo. **Uso inteligente da água**. São Paulo: Escrituras, 2004.

SILVA, Ana Karla; FLORES, Liliane Cristina; GALDEANO, Marcos. **Reúso de água e suas implicações jurídicas**. São Paulo: Navegar, 2003.

VAITSMAN, Delmo Santiago; VAITSMAN, Mauro Santiago. **Água mineral**. Rio de Janeiro: Interciência, 2005.

VIEIRA, Andrée de Ridder. **Água para todos**: livro das águas. Brasília: WWF-Brasil, 2006.

VITORINO, Célia Jurema Aito. **Planeta água morrendo de sede**: uma visão analítica na metodologia do uso e abuso dos recursos hídricos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.