

Genaro Alvarenga Fonseca
Célio Bertelli
Melissa Franchini Cavalcanti Bandos (Orgs.)

CONHECER, PLANEJAR E AVALIAR: por uma educação significativa

Coleção Educação e Educandos

32

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



DOI: 10.29327/5385066

unesp  Uni-FACEF
Centro Universitário Municipal de Franca

**Genaro Alvarenga Fonseca
Célio Bertelli
Melissa Franchini Cavalcanti Bandos (Orgs.)**

**CONHECER, PLANEJAR E AVALIAR: por uma educação
significativa**

**ISBN 978-65-88771-65-5
DOI 10.29327/5385066**

**FRANCA
Uni-FACEF/UNESP
2023**

Comissão Científica

Alessandra David Moreira da Costa (Unesp)
Ariana Cosme (Universidade do Porto – Portugal)
Célio Bertelli (Unesp)
Charles dos Santos Guidotti (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
Genaro Alvarenga Fonseca (UNESP)
Jaqueline Brigladori Pugliesi (Uni-FACEF)
Hilda Maria Gonçalves da Silva (UNESP)
Leonardo Mailon Borges (Uni-FACEF)
Maria Eloísa de Souza Ivan (Uni-FACEF)
Maria Madalena Gracioli (FFCL / Universidade de Coimbra - Portugal)
Paulo Rennes Marçal Ribeiro (UNESP)
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Sílvia Regina Viel (Uni-FACEF)
Tatiana Noronha de Souza (Unesp)
Vânia de Fátima Martino (UNESP)

Conselho Editorial

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Hilda Maria Gonçalves da Silva (UNESP)

© 2023 dos autores
Direitos de publicação Uni-FACEF
www.unifacef.com.br

Coleção: Educação e Educandos, v. 32.

F744c	Fonseca, Genaro Alvarenga et al. (orgs.) Conhecer, planejar e avaliar: por uma educação significativa. / Genaro Alvarenga Fonseca; Célio Bertelli; Melissa Franchini Cavalcanti Bands (orgs.). – Franca: Uni- FACEF; Unesp/Franca; 2023. (Coleção: Educação e educandos, v. 32). 105p.; il. ISBN: 978-65-88771-65-5 DOI: 10.29327/5385066 1.Educação - Pesquisa. 2. Gestão educacional 3. Educação superior – melhoria contínua 4. Gestão pública escolar .5 Avaliação educacional 6. Educação ambiental I.T.
-------	--

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (lei no. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código Penal. **Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade exclusiva de seus autores.**

Editora Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca
Associada à ABEC - Associação Brasileira de Editores Científicos

PREFÁCIO

A obra apresentada e organizada pelos professores Genaro Fonseca, Célio Bertelli e Melissa Cavalcanti-Bandos é fruto do IX Simpósio de Educação e VI Encontro Internacional e Políticas Públicas em Educação, evento tradicional realizado por duas instituições parceiras, Centro Universitário de Franca (Uni-FACEF) e Universidade Estadual Paulista (UNESP- Franca). Como o título da obra indica, este livro transita entre temas abrangentes do universo do “educar” perpassando pelo conhecer, o planejar e avaliar de diferentes formas. Seus textos apresentam experiências multidisciplinares de educação, sob distintos olhares de pesquisadores e profissionais cujos estudos e práticas exemplificam possibilidade de transformação do ambiente e entorno no qual estão inseridos.

No texto que abre a obra intitulado “Experiência do uso do Mini Cex no Internato em Saúde da Família - vantagens e dificuldades”, as autoras apresentam um estudo do uso de uma ferramenta (Mini Cex) que avalia a prática médica dos graduandos no momento do estágio em saúde da família. A pesquisa realizada entre os anos de 2020 e 2022 partiu de uma avaliação formativa junto aos alunos do curso no ambiente nas Unidades Básica de Saúde do município. Levou-se em conta no trabalho a importância de avaliar a ferramenta considerando elementos como empatia, escuta ativa entre outros pontos do relacionamento entre indivíduos no momento do atendimento, mas principalmente como recurso no processo de ensino e aprendizagem do aluno em formação.

Na sequência o capítulo “Apontamentos sobre a autoavaliação do Instituto Federal de São Paulo em relação ao desenvolvimento institucional”, as autoras apontam para a importância da avaliação, em específico da educação superior na garantia da qualidade e do aperfeiçoamento da educação oferecida. O texto estabelece uma estreita relação entre a autoavaliação, planejamento e gestão com vista ao aprimoramento e melhoria da qualidade da educação. Para sua análise utilizam-se dos resultados da Autoavaliação Institucional do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) no ano de 2022 com referência ao PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional/ Responsabilidade Social, bem como as observações e avaliações da comunidade educacional do IFSP estudado.

No Capítulo “Planejamento Estratégico Situacional e suas possibilidades de implementação na Gestão Pública Escolar” os autores tratam da relevância do Planejamento Estratégico Situacional e sua relação com a gestão pública escolar, levando em conta os aspectos sociais e políticos referentes ao objeto. Parte de uma pesquisa qualitativa alicerçada em estudos teóricos e práticas que envolvem o tema e sua relação com a gestão da escola pública como experiência a ser considerada.

O texto “Avaliação Educacional Externa: regulação e responsabilização têm como tema avaliação educacional externa, cujo objetivo é a orientação de políticas educacionais visando a construção de ações no ambiente escolar. No corpo do texto as autoras discutem a avaliação em educação, analisando a função regulatória e de responsabilidade fundamentais com vistas a melhoria a aprendizagem e a qualidade da educação.

Ainda, com respeito a temática da Avaliação, o capítulo intitulado: Conceitos e Concepções ressumitivos sobre avaliação escolar, traz uma sólida discussão a respeito dos conceitos e concepções dos processos de avaliação baseado em leitura e análise de trabalhos acadêmicos que tratam da temática. Tendo como

objetivo aprimorar o conhecimento dos graduandos dos cursos de licenciatura no Brasil os autores propõem uma discussão que dialoga com os documentos oficiais como Base Nacional Curricular Comum perpassando pela História da Educação e suas vertentes pedagógicas ao longo do tempo.

Adentrando o universo da educação ambiental o texto “Mapas Temáticos da Bacia Hidrográfica do Rio Canos como instrumento de Educação Ambiental em Franca-SP” têm como proposta o emprego de mapas temáticos (Bacia do Rio Canoas em Franca-SP) no ensino da educação ambiental. Para tanto, os autores utilizam-se de referenciais teórico e metodológicos de autores como Delors, Guitiérrez e Cruz Prado. O Ambiente que serve de cenário para o estudo é o Rio Canoas que abastece o município de Franca e suas mudanças ao longo do tempo, objeto fundamental de estudo principalmente no âmbito educacional e escolar, com vistas a construção crítica do território e da sociedade com relação ao meio ambiente e a sustentabilidade.

Ainda no campo da educação ambiental os autores do capítulo “Conhecendo as espécies ameaçadas da Ictiofauna da Bacia Hidrográfica do Rio Santa Bárbara, São Paulo, Brasil, trazem a discussão a importância da preservação da ictiofauna, ou seja, um conjunto de espécies de peixes que estão em uma região biogeográfica, via estudo e educação ambiental. Para isto, os autores apresentam um estudo da Bacia do Santa Bárbara, onde espécies da ictiofauna brasileira estão ameaçadas e, portanto, merecem atenção e ações educacionais em consonância com vistas ao desenvolvimento sustentável como previsto na agenda 2030.

“Educação ambiental crítica para aplicação do pagamento por serviços ambientais hídricos na Bacia do Sapucaí Mirim/Grande” é o tema do capítulo seguinte cujo objetivo foi partir de uma concepção de Educação Ambiental Crítica para construção de uma metodologia de que possa ser aplicada no pagamento por serviços ambientais a comunidade participante. O trabalho alicerça-se em uma metodologia e pesquisa qualitativa exploratória visando uma educação crítica para PSA junto aos produtores rurais e sua relação com a restauração de ecossistemas naturais para produção de água em regiões naturais. Para isto, os autores reconhecem e propõem ações educacionais com vistas a uma educação transformadora.

Finalizando esta obra o texto “Cultura, Sustentabilidade e Bem-Estar: os museus no contexto das cidades sustentáveis em consonância com a Agenda 2030 e a formação de comunidades e espaços sustentáveis destaca a relevância do papel e da posição dos museus no contexto das cidades sustentáveis. As reflexões apresentadas pelos autores salientam o respeito e valorização das diferenças e a importância da igualdade dos indivíduos na busca de um desenvolvimento socioambiental apropriado e adequado a uma sociedade mais justa.

Buscando refletir e dialogar com a Temática proposta pelos eventos que possibilitaram esta obra “*Sem deixar ninguém para trás: a educação no contexto da Agenda 2030*” este livro expõe diferentes possibilidades para a sociedade no sentido das proposições, reflexões, avaliações, mas principalmente ações no âmbito da educação como transformadora da sociedade e dos indivíduos.

Profa. Dra. Vânia de Fátima Martino
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Universidade Estadual Paulista- Campus de Franca

SUMÁRIO

EXPERIÊNCIA DO USO DO MINI CEX NO INTERNATO EM SAÚDE DA FAMÍLIA - VANTAGENS E DIFICULDADES.....	11
APONTAMENTOS SOBRE A AUTOAVALIAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL	17
O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO SITUACIONAL E SUAS POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO NA GESTÃO PÚBLICA ESCOLAR	32
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EXTERNA: REGULAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO.....	44
CONCEITOS E CONCEPÇÕES RESUMITIVOS SOBRE A AVALIAÇÃO ESCOLAR	57
MAPAS TEMÁTICOS DA BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO CANOAS COMO INSTRUMENTOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM FRANCA – SP	66
CONHECENDO AS ESPÉCIES AMEAÇADAS DA ICTIOFAUNA DA BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO SANTA BÁRBARA, SÃO PAULO, BRASIL	79
CULTURA, SUSTENTABILIDADE E BEM-ESTAR: OS MUSEUS NO CONTEXTO DAS CIDADES SUSTENTÁVEIS	96
ÍNDICE	105

EXPERIÊNCIA DO USO DO MINI CEX NO INTERNATO EM SAÚDE DA FAMÍLIA - VANTAGENS E DIFICULDADES

Livia Maria Lopes Gazaffi

Patrícia Bombicino Damian

1. INTRODUÇÃO

O período do internato no curso de medicina refere-se aos últimos dois anos da graduação, no qual os alunos vivenciam a prática diária com avaliação direta dos pacientes. É neste momento que o aluno terá contato com a realidade do processo de avaliação, diagnóstico e tratamento das doenças, de forma a adquirir segurança e conhecimento para exercer a profissão. Devido ao caráter eminentemente prático deste período, a avaliação do processo de aprendizagem requer exames que sejam também práticos/ formativos, não apenas teóricos/ somáticos. (Kogan, 2002).

O Miniexercício Clínico (Mini Clinical Evaluation Exercise - Mini Cex) é uma ferramenta utilizada nas escolas médicas para avaliar determinados pontos da consulta na prática, com pacientes reais - anamnese, exame físico, interpretação de exames e conduta. (Norcini, 2003)(Oliveira, 2020). Foi elaborada no American Board of Internal Medicine e publicada em 1995, como meio de análise baseada em competências e feedbacks. A avaliação deve durar cerca de 15-20 minutos, no qual um avaliador observa a consulta do aluno e oferece um feedback após. (Schiavon; Detregiachi,2022).

No curso de Medicina do Centro Universitário Municipal de Franca (Uni-facef), temos a Comissão de Avaliação do Internato. A mesma é uma iniciativa própria da faculdade de medicina, que visa avaliar, rever e melhorar o programa educacional do curso. (Bollela, 2014). Embora seja um método de avaliação interna, a Comissão é composta por professores que não são preceptores do estágio, de modo a minimizar o viés da avaliação por fatores pessoais.

A Comissão é responsável por elaborar as provas somativas dos estágios e também a avaliação prática dos alunos nos respectivos ambientes, utilizando o Mini Cex padronizado para todas as áreas (Anexo 1).

O estágio em Saúde da Família acontece no quinto e sexto anos. Visa inserir o aluno na atenção primária e prioriza competências em abordagem dos problemas de saúde recorrentes na atenção básica, na promoção da saúde e na prevenção de riscos e danos, visando à melhoria dos indicadores de qualidade de vida, de morbidade e de mortalidade. (Queiroz; Trindade, 2019). Busca-se assim, formar um profissional médico generalista, propositivo e resolutivo, de acordo com as diretrizes nacionais curriculares. (Ministério da Educação, 2014).

Porém, diferentemente de outras áreas médicas, a formação e atuação em Saúde da Família requer do aluno aspectos subjetivos, como empatia, escuta ativa, entendimento do aspecto biopsicossocial das patologias e entendimento do contexto de vida do paciente. Além disso, o aluno se depara com queixas inespecíficas e vagas, que requerem um olhar centrado na pessoa e cuidado continuado para elucidação e resolução dos problemas.(Queiroz; Trindade, 2019).

Desta forma, os quesitos a serem avaliados/ exigidos do aluno em uma avaliação prática, neste ambiente de estágio, vão além de análises rápidas e objetivas, como o exame físico, a interpretação de exames ou prescrição farmacológica. Assim, ferramentas como Mini Cex podem ser difíceis de serem utilizadas neste cenário para avaliação.

1.1 Objetivos

O presente trabalho tem por objetivo discutir, através da nossa experiência, as dificuldades e os benefícios da aplicação do Mini Cex na avaliação prática dos alunos do quinto ano do internato do curso de medicina, no estágio de Saúde da Família.

1.2 Métodos

Foram realizados 208 Mini Cex no estágio de Saúde da Família do quinto ano do curso de medicina do Uni-Facef, do período de 2020 a 2022. Destes, 13 foram reavaliações. A avaliação é formativa, consistindo em resultado satisfatório (S) ou insatisfatório (I) e iniciam-se na terceira semana de estágio (de um total de 6 semanas). As provas ocorrem na Unidade Básica de Saúde do estágio, com os pacientes agendados do dia. O avaliador permanece dentro da sala assistindo a consulta do aluno, do início até o seu desfecho, sem interferir. O aluno pode repetir a avaliação por 3x caso receba insatisfatório, sempre após o feedback do professor e uma reflexão enviada por escrito pelo aluno, confirmando o entendimento dos pontos de melhoria. O feedback é dado após término de todas as avaliações e o aluno e o avaliador assinam a folha de avaliação.

2. DISCUSSÃO

O Mini Cex que utilizamos avalia as habilidades em anamnese, exame físico, raciocínio clínico, profissionalismo, plano terapêutico, organização e eficiência e competência geral (Norcini et al, 2003). Para cada habilidade, pontua-se o aluno em: abaixo da expectativa, dentro da expectativa e acima da expectativa, com graduações que variam de (-), (-/+) e (+) para cada item. Ou seja, consiste em uma avaliação formativa.

Do ponto de vista de padronização, a ferramenta é de fácil utilização e contempla as principais competências da prática médica, porém de maneira preponderantemente objetiva.

No contexto do estágio de Saúde da Família, entre os aspectos objetivos que podem ser avaliados no aluno estão a revisão de prontuário, a lista de problemas, a interpretação de exames, a elaboração de um plano terapêutico e avaliação dos rastreios/ prevenções em saúde. Embora estes termos não estejam especificados na ficha de avaliação, eles podem ser inferidos através dos quesitos constantes na ficha.

A simples atitude de cumprimentar e se apresentar ao paciente também são práticas que podem ser avaliadas de forma objetiva.

Porém, para além do preenchimento dos quesitos da ficha de avaliação, encontramos dificuldades de cunho mais subjetivo ao se avaliar o aluno no estágio de MFC.

Por exemplo, a competência de perceber queixas ocultas e saber explorá-las envolve muitas vezes uma maturidade profissional que ainda não existe neste momento do curso e que, por outro lado, pode ser fundamental para o desfecho da consulta e tratamento do paciente.

Outro aspecto de dificuldade na avaliação pelo Mini Cex neste cenário é o tempo proposto por esta ferramenta para análise da consulta. O Mini Cex foi desenvolvido para avaliar um aspecto específico da prática clínica, para durar de 15 a 20 minutos entre a observação do avaliador e o feedback. (Schiavon; Detregiachi, 2022). No atendimento em saúde da família, não há um quesito único a ser avaliado na maioria dos casos, a começar pela diversidade das consultas - não é possível o aluno saber antes o perfil de paciente que irá atender - pode ser uma criança, uma gestante, um idoso, uma consulta apenas para checar resultados de exames ou uma consulta de saúde mental. A própria literatura traz que a ficha do Mini Cex tem um formato limitado, pois foi originalmente concebida para uso em enfermagem hospitalar, suprimindo assim possibilidades de análise da atuação do estudante na consulta. (Mendes, 2018). Não é possível estabelecer previamente com o aluno um item a ser avaliado pois, para cada caso, algum ponto pode ser mais importante - em alguns, é fundamental que realize o exame físico completo para investigar a queixa, em outros, pode ser mais importante realizar uma anamnese detalhada e escuta ativa, como em saúde mental.

Assim, avaliações que deveriam durar 15-20 minutos chegam a 60-75 minutos, o que gera desgaste para o aluno, paciente e avaliador.

Outro ponto de dificuldade, em nossa experiência, refere-se à agenda e horário de funcionamento da Unidade Básica de Saúde. Ficamos restritos à realizar as provas no horário comercial (em outros cenários, como hospital e pronto-atendimento, as avaliações podem ser realizadas à noite ou aos finais de semana). Como as avaliações acabam se estendendo, não é possível realizá-las com mais de 2 alunos no período. O impacto disso aparece nas situações de resultado insatisfatório, em que o aluno às vezes passa para o próximo estágio, mas precisa retornar à UBS para repetir o Mini Cex, pois devido ao número de alunos e tempo escasso, não conseguimos concluir dentro do mesmo ciclo. O resultado insatisfatório só gera reprovação se ocorrer mais de três vezes conforme estabelecido pela Comissão de Avaliação local.

Por fim, com tantas questões que podem vir em uma consulta médica em Saúde da Família, há muitas chances de o aluno compensar uma falha por um acerto (por exemplo, algum aspecto subjetivo que deixou de avaliar, mas cumpriu os requisitos objetivos, constantes na ficha de avaliação), dificultando a reprova e corroborando a ideia de que apenas os aspectos objetivos são importantes. Reforça-se assim que, mesmo que o aluno não demonstre empatia ou não realize a abordagem centrada na pessoa, ele estará apto. Corremos o risco de formar profissionais pouco humanizados e também, pouco resolutivos, diante das complexidades existentes na Atenção Primária.

Tentamos corrigir tais falhas com feedbacks e reflexões após a consulta, elencando os pontos positivos e negativos e sugestões para melhorias, mesmo para alunos que sejam satisfatórios. E, um dado positivo deste processo de avaliação, é a satisfação dos alunos, que na nossa experiência gostam do feedback e sentem que houve aprendizado, independente do resultado.

Porém, a avaliação tida como insatisfatória sempre envolverá, de alguma forma, questões objetivas. Mesmo durante o feedback e reflexão escrita pelo aluno, são os itens mais passíveis de correção. Elas são ainda, neste modelo de Mini Cex, a maneira de justificar um resultado insatisfatório.

De toda forma, a avaliação pelo Mini Cex em nosso serviço tem ajudado na melhoria do estágio uma vez que as dificuldades observadas no aluno são passadas para os preceptores regulares e coordenador do estágio. Estes, no dia-a-dia, podem reforçar os aspectos essenciais da prática da Medicina de Família como o vínculo, o olhar integral, o cuidado continuado, o plano terapêutico, a prevenção quaternária, a abordagem centrada na pessoa, a orientação individual e comunitária.

3. CONCLUSÃO

A formação médica hoje preza pela educação baseada em competências e a avaliação da prática médica no período do internato é fundamental para esta formação. (Muszkat, 2023). As Diretrizes Nacionais Curriculares contam com a graduação de médicos generalistas, aptos a trabalhar no âmbito da Atenção Primária/ Saúde da Família e sendo capazes de lidar com sua complexidade biopsicossocial. Esta área médica, no entanto, exige competências e habilidades que a ferramenta de avaliação Mini Cex contempla parcialmente. Porém, ela tem sido usada por nós, de forma a padronizar nosso processo de avaliação do internato. Particularmente, seu uso no estágio de Saúde da Família tem sua validade maior no momento do feedback, em que, após observar o aluno na consulta, podemos refletir sobre questões subjetivas, dificuldades na condução do caso, aspectos da comunicação e relação médico-paciente, para além dos quesitos objetivos constantes na ficha de avaliação. Também mostra-se efetiva na percepção dos pontos de fragilidade apresentados pelos alunos, para que possamos melhorar nosso processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS:

BOLLELA, Valdes Roberto; CASTRO, Margaret. Avaliação de programas educacionais nas profissões da saúde: conceitos básicos. *Revista Medicina (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, v.3, n.47, p.332-43, 2014.. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86686/89832>. Acesso em 12 ago.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 jun. 2014. Seção 1, p. 8.

Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/pnsp/legislacao/resolucoes/rces003_14.pdf/view. Acesso em 12 ago.2023.

KOGAN, Jennifer R.; BELLINI, Lisa M.; SHEA, Judy A. Implementation of the mini-CEX to evaluate medical students' clinical skills. *Academic Medicine*, v. 77, n. 11, p. 1156-1157, nov. 2002. DOI: 10.1097/00001888-200211000-00021. PMID: 12431932. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12431932/>. Acesso em 12 ago.2023.

MENDES, Artur Oliveira; VIVEIROS, Laura Brandão. O uso do Miniex como ferramenta de feedback continuado para residente de medicina de família e comunidade em estágio na atenção primária à saúde. *Rev. Bras. Med Fam. Comunidade*. Vol. 13 (40), p.1-9, 2018. Disponível em: <https://rbmfc.org.br/rbmfc/article/view/1580/899>. Acesso em 12 ago.2023.

MUSZKAT, Mordechai et al. The mini-clinical evaluation exercise (Mini CEX): promoting observation, evaluation and feedback in medical education: towards the implementation of competence-based medical education in Israel. *Harefuah*, v. 162, n. 3, p. 178-183, mar. 2023. PMID: 36966376. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36966376/>. Acesso em 12 ago.2023.

NORCINI, John J. et al. The mini-CEX: a method for assessing clinical skills. *Annals of Internal Medicine*, v. 138, n. 6, p. 476-481, mar. 2003. DOI: 10.7326/0003-4819-138-6-200303180-00012. PMID: 12639081. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12639081/>. Acesso em 12 ago.2023.

OLIVEIRA, Ceres Larissa Barbosa et al. MiniCex como Instrumento para Avaliação de Programa no Internato de um Curso de Medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 44, n. 1, p. 85-96, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/TfG7H4LfwQYp7yLdP5hkJHw/?lang=pt#> DOI: doi.org/10.1590/1981-5271v44.1-20190282. Acesso em 12 ago.2023.

QUEIROZ, Marcelo Rodrigues Gonçalves Oliven; TRINDADE, Thiago Gomes da. Ensino de medicina de família e comunidade na graduação. In: GUSSO, Gustavo; LOPES, José Mauro Ceratti; DIAS, Lêda Chaves., 2 ed. *Tratado de Medicina de Família e Comunidade: princípios, formação e prática [recurso eletrônico]*, vol. 1, cap. 54, p. 1363-1383. Editora Artmed, 2019.

SCHIAVON, Janaina; DETREGIACHI, Edson. Mini-CEX: Revisão sobre um Método para Avaliação de Competências Clínicas na Residência Médica. *Boletim do Curso de Medicina da USFC*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 45-60, nov. 2022. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/medicina/article/view/5679>. DOI: [10.32963/bcmufsc.v8i2.5679](https://doi.org/10.32963/bcmufsc.v8i2.5679). Acesso em 12 ago.2023.

ANEXO 1-

Nome do Avaliador:					
Local:					
Cenário da avaliação: () Enfermaria () Ambulatório					
Dificuldade do caso: () Grande () Moderada () Pequena					
() Anamnese () Exame Físico					
Principal foco da Avaliação					
() Diagnóstico () Conduta e orientação terapêutica					
HABILIDADES	ABAIXO Expectativa	da	DENTRO Expectativa	da	ACIMA da Expectativa
Anamnese	() - () ± () +		() - () ± () +		() - () ± () +
Exame Físico	() - () ± () +		() - () ± () +		() - () ± () +
Raciocínio Clínico	() - () ± () +		() - () ± () +		() - () ± () +
Profissionalismo	() - () ± () +		() - () ± () +		() - () ± () +
Plano Terapêutico	() - () ± () +		() - () ± () +		() - () ± () +
Organização e eficiência	() - () ± () +		() - () ± () +		() - () ± () +
Competência Geral	() - () ± () +		() - () ± () +		() - () ± () +
Deixar itens (acima) em branco quando não observou o comportamento ou quando se sentiu incapaz de avaliar					
DEVOLUTIVA					
Destacar pontos positivos:					
Sugestões para melhorias:					
Tempo de observação: _____ minutos Tempo de <i>feedback</i> : _____ minutos					
_____			Assinatura do avaliador		
_____			Assinatura do aluno		

APONTAMENTOS SOBRE A AUTOAVALIAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Carla Cristina Biazzi Lorenzi
carla.lorenzi@unesp.br

Hilda Maria Gonçalves da Silva
hilda.silva@unesp.br

1 INTRODUÇÃO

A educação superior desempenha um papel crucial no desenvolvimento e progresso do país. Ao proporcionar uma formação acadêmica aprofundada, prepara os estudantes para atuarem em diversas áreas profissionais e desempenha, dessa forma, parte fundamental na promoção da mobilidade social e na redução das desigualdades. Também promove o pensamento crítico, a ética, a responsabilidade social e a consciência política, contribuindo para a construção de uma sociedade mais participativa e engajada.

No âmbito de sua atuação e de sua competência, de modo compartilhado entre as instituições, cabe à educação superior desenvolver, afirmar, consolidar ou mesmo construir a cidadania. Essa formação de cidadãos e consolidação da cidadania é, ao mesmo tempo, construção da sociedade democrática (Dias Sobrinho, 2008a, p. 195).

No Brasil, a segunda metade do século XX foi marcada por uma expansão da educação superior ligada tanto à valorização do saber acadêmico pelo mercado de trabalho quanto ao crescimento da pesquisa acadêmica. Essa expansão traduziu-se no aumento do quantitativo de vagas, na ampliação e interiorização das Universidades e na diversificação dos cursos (Brasil, 2014b).

Segundo Andriola (2009), para o governo, essa expansão só se justificava se estivesse vinculada à garantia da qualidade do ensino. É nesse contexto que surge a Avaliação da Educação Superior.

2 AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

A Avaliação da Educação Superior é fundamental para garantir a qualidade e o aprimoramento contínuo das Instituições de Ensino Superior (IES).

[...] os processos avaliativos devem construir os campos sociais de discussão e valoração a respeito dos processos, contextos, produtos, objetivos, procedimentos, estruturas, causalidades, metas de superação dos problemas, enfim, sobre o que importa conhecer e o que precisa ser feito para melhorar o cumprimento das finalidades essenciais da educação (Dias Sobrinho, 2008a, p. 200).

Esses processos têm impacto sobre os currículos, as metodologias de ensino, os conceitos e práticas de formação, a gestão, as estruturas de poder, os modelos institucionais, as configurações do sistema educativo, as políticas e prioridades da pesquisa, além das noções de pertinência e responsabilidade social do ensino (Dias Sobrinho, 2010b). Pode-se identificar duas perspectivas relativas a eles:

1) avaliação e transformações educacionais se interatuam, ou seja, a avaliação é um dos motores importantes de qualquer reforma ou modelação

e, reciprocamente, toda mudança contextual produz alterações nos processos avaliativos; e 2) todas as transformações que ocorrem na educação superior e em sua avaliação fazem parte, de modo particular, porém, com enorme relevância, das complexas e profundas mudanças na sociedade, na economia e no mundo do conhecimento em âmbito global (Dias Sobrinho, 2010b, p. 196).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), constituído pela Lei nº 10.861/2004, é responsável pelo processo de avaliação da educação superior. Duas funções educacionais estão relacionadas à sua efetivação:

(a) avaliação educativa propriamente dita, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito, em vista de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação e (b) regulação, em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, recredenciamento, descredenciamento, transformação institucional etc., funções próprias do Estado (Brasil, 2003, p. 10).

A Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004, que regulamenta os procedimentos de avaliação do Sinaes, em seu Art. 1º, estabelece os objetivos desse sistema:

a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, e especialmente a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (Brasil, 2004b, p. 1).

Sua operacionalização se subdivide em três procedimentos: avaliação institucional (interna e externa), avaliação dos cursos de graduação e avaliação do desempenho dos estudantes (Brasil, 2004a).

Diante disso, para Cardoso e Dias Sobrinho (2014, p. 267), a proposta de avaliação do Sinaes contempla as ideias de integração e participação:

A ideia de integração relaciona-se com a utilização de múltiplos instrumentos e dimensões e a combinação de diversas metodologias para a formação de um conceito global. A ideia da participação ocorreria por meio do envolvimento de toda a comunidade acadêmica com o processo avaliativo, de modo a assegurar o comprometimento com as mudanças e a criar uma cultura de avaliação nas IES.

A avaliação de curso é realizada levando em consideração três dimensões: organização didático-pedagógica, perfil do corpo docente e instalações físicas. A avaliação dos estudantes é realizada através do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), aplicado periodicamente aos alunos do último ano do curso de graduação (Brasil, 2017).

No que tange a avaliação das IES, o Art. 3º da Lei nº 10.861/2004 aponta que tem como objetivo identificar o perfil e o significado de atuação da IES, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as seguintes dimensões (Brasil, 2004a, p. 2):

I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional; II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que

se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; IV – a comunicação com a sociedade; V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios; VII – infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da Autoavaliação institucional; IX – políticas de atendimento aos estudantes; X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

Através desse processo, a instituição reflete sobre suas responsabilidades, problemas e potencialidades, e, a partir disso, planeja e estabelece metas para melhorar a qualidade da educação que enseja (Dias Sobrinho, 2008b). Por isso, deve contar com a participação de docentes, discentes e técnicos-administrativos, além de representantes da comunidade externa.

A avaliação institucional deve ser um empreendimento que busque compreender de modo articulado as diversas dimensões de uma instituição. É impossível abarcar a totalidade de uma só vez, mas deve haver um esforço metodológico de compreensão da globalidade feita através da articulação do entendimento das partes que vai sendo construído (Dias Sobrinho, 2008a, p. 201).

Em particular, a Avaliação Institucional Interna, ou Autoavaliação Institucional, possibilita a cada instituição “o autoconhecimento, a análise de seus processos e, conseqüentemente, a reflexão e contextualização do seu trabalho para as diversas avaliações externas” (Sousa, 2010, p. 82).

Alguns requisitos são necessários para que seja efetivada, entre os quais: “a composição de uma equipe de coordenadores, a participação dos integrantes da instituição, o compromisso explícito dos dirigentes da IES, a validade e confiabilidade das informações e o uso efetivo dos resultados” (Andriola, 2009, p. 85).

Andriola (2009, p. 87) destaca um suposto básico sobre o processo de avaliação: “todo e qualquer processo de avaliação não se justifica em si mesmo”. Para o autor, a avaliação e o planejamento institucionais estão estreitamente articulados entre si, fazendo parte de um processo mais amplo voltado à gestão institucional. Isto porque o planejamento é um instrumento que possibilita o estabelecimento de objetivos e linhas de ações para alcançá-los, enquanto a avaliação é a atividade de verificação e julgamento dos planos, programas e projetos propostos. O resultado da avaliação, por sua vez, dará o feedback necessário à revisão e elaboração de novas políticas institucionais e o conseqüente aprimoramento da IES.

É nesse contexto que propomos uma análise da Autoavaliação Institucional, para o exercício 2022, no âmbito do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Escolhemos investigar os resultados obtidos para o Eixo 2, “Desenvolvimento Institucional”, cujas dimensões, “Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional” e “Responsabilidade Social da Instituição”, estão

indicadas no Art. 3º da Lei nº 10.861/2004. Nossa motivação relaciona-se ao processo de reformulação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSP que se iniciou no final de 2022 e está em andamento. Acreditamos que essa análise possa ser benéfica na verificação do conhecimento, por parte da comunidade acadêmica, sobre o PDI e sobre o impacto das ações empreendidas pelo IFSP a partir de seu planejamento estratégico. De forma a exemplificar essas ações, destacamos projetos/programas do IFSP, concernentes ao eixo avaliado, que são desdobramentos dos desafios institucionais propostos no PDI vigente.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO IFSP

Por estarem distribuídos em diversas regiões do país, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia contribuem na formação de profissionais capacitados e no desenvolvimento econômico e social das localidades em que estão inseridos. Essas instituições foram criadas a partir da Lei nº 11.892/2008, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com o objetivo de oferecer educação profissional e tecnológica de qualidade, em diferentes níveis e modalidades.

Em seu Art. 2º, a referida lei define os Institutos Federais como:

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas [...] (Brasil, 2008, p. 4).

O Art. 7º aprofunda esse compromisso ao estabelecer como objetivos dos Institutos Federais: (a) ministrar educação profissional técnica de nível médio; (b) ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; (c) realizar pesquisas aplicadas e atividades de extensão; (d) estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão; e (e) ministrar em nível de educação superior: cursos de tecnologias, licenciaturas, bacharelados e engenharias, além de cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* (Brasil, 2008).

Apesar de ter sido instituído em 2008, pela mesma lei, o Instituto Federal de São Paulo (IFSP), em particular, possui uma história centenária, já que suas origens se encontram em 1910, com a inauguração da Escola de Aprendizizes Artífices de São Paulo que, posteriormente, passou a denominar-se Liceu Industrial de São Paulo (em 1937), Escola Industrial de São Paulo, Escola Técnica de São Paulo (em 1942), Escola Técnica Federal de São Paulo (em 1965) e Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (em 1999) (IFSP, 2019a).

Ademais, é o maior Instituto Federal do Brasil. Conforme dados extraídos do Portal de dados abertos do IFSP, sua força de trabalho é composta por 4992 servidores, entre técnicos-administrativos e docentes, e são ofertados 227 cursos de graduação, com 24.627 alunos matriculados, e 47 cursos de pós-graduação, com 2.110 alunos matriculados, em seus 37 *campi* (IFSP, 2023a).

Por esses e outros motivos, a trajetória do IFSP é carregada de conquistas e desafios, que impactam sobremaneira seus processos de planejamento e avaliação.

4 PROGRAMA DE AUTOAVALIAÇÃO DO IFSP

O Programa de Autoavaliação Institucional do IFSP foi implantado e desenvolvido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), em atendimento ao Art. 7º da Portaria nº 2.051/2004. Tem por finalidades, entre outras:

A sua contínua construção visando à consolidação de um significado comum de instituição considerando os aspectos sociais, políticos, filosóficos e éticos, da ação e da gestão educativa; [...] A execução de um processo colaborativo e partilhado de produção de conhecimento sobre a Instituição, propiciando a revisão e o aperfeiçoamento de práticas, tendo como referências o plano de desenvolvimento institucional e os projetos pedagógicos, institucional e de cursos; [...] A sedimentação de um sistema de informações e divulgação de dados da avaliação, ágil e preciso, a respeito dos diferentes segmentos do IFSP, garantindo a democratização das ações e disponibilização para as comunidades internas e externas [...] (IFSP, 2016, p. 2).

O processo de Autoavaliação Institucional se dá, no IFSP, de acordo com as etapas descritas na sequência (IFSP, 2021a).

Na etapa de planejamento, ocorre a definição de objetivos, metodologia, recursos e do cronograma das ações avaliativas e na etapa de sensibilização são utilizadas estratégias diversas para estimular a participação de toda a comunidade acadêmica em cada uma das etapas do processo avaliativo.

Já na etapa de desenvolvimento, ocorre a construção do questionário para coleta de dados e a definição da metodologia de análise. A fim de medir as fragilidades e potencialidades da instituição e atender à Portaria nº 92/2014, os indicadores (traduzidos em questões) são organizados em cinco eixos e dez dimensões (Quadro 1). O intuito é que o instrumento de coleta de dados se aproxime dos questionários de avaliação externa, apresentando as especificidades necessárias ao contexto institucional.

Quadro 1: Eixos e Dimensões da Autoavaliação.

Eixos	Dimensões
1. Planejamento e Avaliação Institucional	8. Planejamento e Avaliação
2. Desenvolvimento Institucional	1. Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional 3. Responsabilidade Social da Instituição
3. Políticas Acadêmicas	2. Políticas para Ensino, Pesquisa e Extensão 4. Comunicação com a Sociedade 9. Política de Atendimento aos Discentes
4. Políticas de Gestão	5. Políticas de Pessoal 6. Organização e Gestão da Instituição 10. Sustentabilidade Financeira
5. Infraestrutura Física	7. Infraestrutura Física

(Fonte: Adaptado de IFSP, 2023b)

Em 2022, foi elaborado um novo questionário a partir daquele aplicado no ano anterior e das considerações de como poderia ser melhorado. Foi composto por questões de múltipla escolha, com seis alternativas, nas quais o respondente escolhia aquela que melhor representava a sua avaliação acerca da questão formulada. Essas alternativas estão descritas no Quadro 2.

Na etapa de consolidação, a CPA Central sintetiza e discute todas as informações coletadas por *campus* em um único relatório, no qual faz uma análise macro para o IFSP. Os destinatários do relatório são os membros da comunidade acadêmica, os avaliadores externos e a sociedade.

Quadro 2: Alternativas presentes na Avaliação Institucional 2022 do IFSP.

(0) não se aplica	Quando o item avaliado não se aplica ao respondente
(1) desconheço	Quando se trata de desconhecimento do item ou aspecto tratado na questão
(2) ruim	Quando o item ou aspecto avaliado não tem sido tratado de forma adequada
(3) razoável	Quando o item ou aspecto avaliado atende ao esperado, mas poderia ser melhor
(4) bom	Quando item ou aspecto avaliado atende integralmente aos seus propósitos e/ou objetivos
(5) ótimo	Quando o item ou aspecto avaliado está acima das expectativas

(Fonte: Adaptado de IFSP, 2023b)

Ao final da autoavaliação, realiza-se um balanço crítico de todo o processo com o objetivo de refletir sobre as estratégias utilizadas, as dificuldades e os avanços apresentados, visando sua continuidade e evolução.

A seguir são apresentados e discutidos os resultados presentes no Relatório de Autoavaliação Institucional 2023, referente ao exercício 2022, para o Eixo 2 (Desenvolvimento Institucional), que engloba as dimensões 1 (Missão e PDI) e 3 (Responsabilidade Social da Instituição).

5 RESULTADOS DA AUTOAVALIAÇÃO DO IFSP

Na Tabela 1: Quantitativo de aptos x participantes efetivos da avaliação., são apresentados os percentuais de respondentes para cada segmento consultado. Considera-se como “aptos” o total de convites encaminhados e como “adesão”, apenas os questionários respondidos de forma completa.

Tabela 1: Quantitativo de aptos x participantes efetivos da avaliação.

Discentes			Docentes			Técnicos-administrativos		
aptos	adesão	%	aptos	adesão	%	aptos	adesão	%
16631	4444	26,7%	2987	1763	59%	1930	1094	56,7%

(Fonte: Adaptado de IFSP, 2023b)

O questionário de autoavaliação é um instrumento único para todo o IFSP. Como forma de atingir toda a comunidade e garantir o sigilo dos respondentes, códigos de acesso ao questionário são enviados para os e-mails institucionais dos docentes, técnicos e discentes.

A adesão da comunidade acadêmica no processo de autoavaliação ficou aquém do desejado, especialmente entre os discentes. Os motivos podem se referir à dificuldade (ou resistência) dos alunos na utilização do e-mail institucional, para o qual foram enviados o link de acesso ao questionário e os disparos de lembretes, e o menor envolvimento desse segmento com a instituição.

Para que uma sociedade seja verdadeiramente democrática, é essencial garantir a participação integral de todos os indivíduos que fazem parte das

diversas instâncias da administração pública, tais como as IES. Para Libâneo (2018, p. 89), “numa concepção democrático-participativa, o processo de tomada de decisões se dá coletivamente, tendo por princípio a participação dos sujeitos no processo deliberativo.” É necessário repensar os procedimentos da etapa de sensibilização e fomentar uma cultura participativa no âmbito do IFSP.

As questões avaliadas no Eixo 2 (Desenvolvimento Institucional) e os resultados para cada segmento são apresentados na Tabela 2. A partir dela é possível verificar o percentual de “não se aplica”, “desconheço”, “ruim”, “razoável”, “bom” e “ótimo” para cada segmento consultado: técnicos-administrativos, docentes e discentes.

De acordo com os dados da tabela, um alto percentual de docentes (91%) e de técnicos (83%) avaliaram como “bom” e “ótimo” seus conhecimentos sobre a Missão do IFSP. Entre os alunos esse valor ficou em 66%. Já na questão sobre o conhecimento do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), os resultados positivos foram significativamente menores, especialmente entre os alunos. Inclusive, 21% deles responderam desconhecer o PDI.

O Plano de Desenvolvimento Institucional é uma ferramenta fundamental para o crescimento e desenvolvimento da instituição em consonância com as demandas da sociedade. Por ele são estabelecidas a Visão, a Missão e os Valores da instituição, além das diretrizes, metas e ações, alinhadas com os objetivos estratégicos, que orientam seu funcionamento e progresso para um período de cinco anos (IFSP, 2019a).

Uma instituição de ensino, para subsistir, deve possuir um projeto institucional definido, no qual sua missão seja explicitada de forma coerente com os anseios dos segmentos que a integram [...]. A avaliação institucional atua como um subsídio desse projeto (Galdino, 2011, p. 2).

O fato do conhecimento sobre a Missão ter sido maior em relação ao do PDI pode estar relacionado à maior familiaridade com o termo “missão”, sem que as respostas estejam sendo reportadas, necessariamente, à Missão do IFSP definida nos documentos institucionais:

Ofertar educação profissional, científica e tecnológica orientada por uma práxis educativa que efetive a formação integral e contribua para a inclusão social, o desenvolvimento regional, a produção e a socialização do conhecimento (IFSP, 2019a, p. 144).

Além disso, o segmento docente é o mais diretamente envolvido na elaboração do PDI. Provavelmente, por isso, 74% dos docentes afirmaram que o seu conhecimento sobre o PDI é “bom” ou “ótimo”, em comparação a 65% e 50% para técnicos-administrativos e discentes, respectivamente.

Como o PDI possibilita a análise dos resultados alcançados, a identificação de lacunas e a proposição de ações corretivas, deve ser revisado e atualizado periodicamente e os resultados desta autoavaliação servem de subsídios nesse processo. Coincidentemente, está ocorrendo em 2023 a reformulação do PDI do IFSP. É importante, então, que se busque o engajamento de toda a comunidade acadêmica, especialmente dos discentes e técnicos, nesse momento tão importante para o desenvolvimento da instituição.

Importante ressaltar que as questões propostas para esse eixo, no instrumento de coleta de dados, são adaptações dos desafios institucionais expostos no PDI 2019-2023. Então, ao participar da autoavaliação, o respondente, de forma indireta, familiariza-se com esses desafios e conhece mais sobre o PDI.

Tabela 2: Questões avaliadas e resultados por segmento.

Conhecimento sobre a Missão do IFSP						
	Não se aplica	Desconheço	Ruim	Razoável	Bom	Ótimo
TÉCNICOS	0,2%	2,4%	3,6%	10,3%	53,2%	30,3%
DOCENTES	0,0%	1,0%	1,8%	5,7%	46,6%	44,9%
DISCENTES	0,5%	12,8%	6,8%	13,6%	42,6%	23,7%
Conhecimento sobre o PDI do IFSP						
	Não se aplica	Desconheço	Ruim	Razoável	Bom	Ótimo
TÉCNICOS	0,4%	4,4%	9,7%	21,0%	51,2%	13,3%
DOCENTES	0,3%	2,5%	7,1%	15,4%	50,6%	24,1%
DISCENTES	0,6%	21,1%	11,6%	16,0%	35,4%	15,3%
Realizar ações que busquem garantia de ensino de qualidade, laico, público e gratuito						
	Não se aplica	Desconheço	Ruim	Razoável	Bom	Ótimo
TÉCNICOS	0,6%	4,6%	4,5%	16,3%	47,9%	26,1%
DOCENTES	0,5%	2,0%	5,8%	16,8%	44,5%	30,4%
DISCENTES	0,4%	3,2%	3,9%	12,4%	37,0%	43,1%
Desenvolver uma formação inclusiva, baseada na educação integral do cidadão						
	Não se aplica	Desconheço	Ruim	Razoável	Bom	Ótimo
TÉCNICOS	2,4%	0,0%	4,9%	22,4%	43,4%	26,9%
DOCENTES	0,2%	1,2%	6,4%	9,9%	47,2%	35,1%
DISCENTES	0,5%	4,3%	4,0%	9,3%	41,8%	40,1%
Ampliar a participação dos alunos no mundo do trabalho						
	Não se aplica	Desconheço	Ruim	Razoável	Bom	Ótimo
TÉCNICOS	0,4%	5,8%	6,6%	15,0%	48,3%	23,9%
DOCENTES	0,1%	1,7%	6,1%	13,7%	50,9%	27,5%
DISCENTES	0,3%	3,2%	7,9%	13,5%	38,4%	36,7%
Contribuir para o desenvolvimento econômico e social das regiões						
	Não se aplica	Desconheço	Ruim	Razoável	Bom	Ótimo
TÉCNICOS	0,5%	4,2%	5,5%	16,6%	46,8%	26,4%
DOCENTES	0,1%	1,9%	6,2%	12,0%	46,3%	33,5%
DISCENTES	0,6%	7,2%	4,6%	11,6%	40,5%	35,5%
Consolidar a imagem do IFSP como instituição de qualidade, bem como sua abrangência, história, identidade e valores						
	Não se aplica	Desconheço	Ruim	Razoável	Bom	Ótimo
TÉCNICOS	0,4%	2,5%	8,4%	18,4%	43,7%	26,6%
DOCENTES	0,0%	1,0%	10,9%	14,5%	43,4%	30,1%
DISCENTES	0,4%	2,6%	6,2%	10,4%	37,0%	43,5%
Desenvolver a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão						
	Não se aplica	Desconheço	Ruim	Razoável	Bom	Ótimo
TÉCNICOS	0,5%	5,6%	7,5%	17,8%	48,7%	19,9%
DOCENTES	0,0%	1,0%	14,3%	21,8%	41,3%	21,6%
DISCENTES	0,5%	6,3%	5,0%	12,1%	41,6%	34,5%
Desenvolver a flexibilização curricular e implementar ações de cultura empreendedora, inovação e transferência tecnológica						
	Não se aplica	Desconheço	Ruim	Razoável	Bom	Ótimo
TÉCNICOS	0,6%	7,8%	7,5%	19,3%	47,4%	17,4%
DOCENTES	0,4%	4,1%	14,2%	21,7%	42,7%	16,9%
DISCENTES	0,5%	5,1%	7,9%	12,9%	41,7%	31,9%
Implementar a economia solidária e desenvolvimento local com sustentabilidade ambiental						
	Não se aplica	Desconheço	Ruim	Razoável	Bom	Ótimo
TÉCNICOS	0,5%	9,7%	11,0%	21,7%	39,8%	17,3%
DOCENTES	0,3%	6,7%	14,8%	21,7%	39,5%	17,0%
DISCENTES	0,8%	10,0%	6,1%	14,1%	40,2%	28,8%
Consolidar soluções de tecnologia da informação e aprimorar a governança						
	Não se aplica	Desconheço	Ruim	Razoável	Bom	Ótimo
TÉCNICOS	0,5%	8,4%	10,6%	20,7%	44,0%	15,8%
DOCENTES	0,4%	7,3%	13,4%	21,4%	42,1%	15,4%
DISCENTES	0,7%	10,4%	6,5%	14,9%	41,2%	26,3%
Estabelecer ações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos servidores para melhoria do clima organizacional						
	Não se aplica	Desconheço	Ruim	Razoável	Bom	Ótimo
TÉCNICOS	0,6%	3,3%	17,1%	23,3%	39,6%	16,1%
DOCENTES	0,3%	2,3%	16,5%	19,9%	41,5%	19,5%
DISCENTES	1,8%	14,4%	5,9%	11,6%	38,7%	27,6%
Adequar o orçamento, a infraestrutura física e tecnológica, o uso dos recursos de forma sustentável						
	Não se aplica	Desconheço	Ruim	Razoável	Bom	Ótimo
TÉCNICOS	0,5%	5,0%	9,1%	22,2%	47,2%	16,0%
DOCENTES	0,1%	2,5%	17,7%	18,9%	42,1%	18,7%
DISCENTES	0,5%	5,3%	11,8%	14,1%	36,3%	32,0%
Adequar a força de trabalho às ofertas dos cursos atuais e futuros						
	Não se aplica	Desconheço	Ruim	Razoável	Bom	Ótimo
TÉCNICOS	0,5%	6,0%	12,2%	22,5%	44,3%	14,5%
DOCENTES	0,2%	1,7%	17,1%	20,4%	44,7%	15,9%
DISCENTES	0,9%	10,3%	6,6%	20,6%	40,7%	20,9%

(Fonte: Adaptado de IFSP, 2023b)

Nas cinco questões seguintes, os respondentes avaliaram seus conhecimentos sobre as práticas desenvolvidas pelo IFSP a fim de: a) Realizar ações que busquem garantia de ensino de qualidade, laico, público e gratuito; b) Desenvolver uma formação inclusiva, baseada na educação integral do cidadão; c) Ampliar a participação dos alunos no mundo do trabalho; d) Contribuir para o desenvolvimento econômico e social das regiões; e) Consolidar a imagem do IFSP como instituição de qualidade, bem como sua abrangência, história, identidade e valores.

Em todas, mais de 70% dos três segmentos se mostraram satisfeitos, mostrando que a premissa no PDI para esses indicadores tem sido atingida. Porém, se nas duas primeiras questões o total de avaliações positivas para o segmento discente foi acima dos 80%, esses valores caem um pouco quando o assunto versa sobre a inserção dos alunos no mundo do trabalho e a contribuição do IFSP para o desenvolvimento econômico e social das regiões onde se encontra, mostrando que ainda há uma distância a percorrer entre aquilo que o IFSP é e o que se propõe a ser.

Com relação à “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, novamente, houve um maior percentual de avaliações positivas entre os discentes (76%). Cerca de 36% dos docentes avaliaram o IFSP como “ruim” ou “razoável” nesse quesito. É necessária uma investigação dos motivos pelos quais esse segmento, fundamental à consecução das políticas indutoras do tripé ensino-pesquisa-extensão, avaliou a instituição dessa forma. O mesmo ocorreu na questão sobre “flexibilização curricular, desenvolvimento e implementação de ações de cultura empreendedora, inovação e transferência tecnológica”: 35% dos docentes e 27% dos técnicos-administrativos avaliaram como “ruim” ou “razoável” essa ação no âmbito do IFSP, enquanto entre os discentes esse valor ficou em 20%.

As ações desenvolvidas visando “implementar a economia solidária e desenvolvimento local com sustentabilidade ambiental” e “consolidar soluções de tecnologia da informação e aprimorar a governança” tiveram respostas bem parecidas: cerca de 70% dos discentes veem essas ações como “boas” ou “ótimas”; já entre docente e técnicos esse indicador ficou abaixo dos 60%, indicando a necessidade de uma investigação mais atenta sobre esse fato, de forma que tais ações possam continuar sendo aprimoradas.

Quando questionados sobre ações voltadas para o “desenvolvimento pessoal e profissional dos servidores visando a melhoria do clima organizacional na reitoria e nos *campus* do IFSP” e sobre a “adequação do orçamento, infraestrutura física (acessibilidade, bibliotecas etc.) e tecnológica e uso dos recursos de forma sustentável”, percebe-se que, mais uma vez, cerca de 30% dos servidores demonstraram certa insatisfação nesses quesitos.

Ao analisarmos os dados referentes à “adequação da força de trabalho às ofertas dos cursos atuais e futuros”, cerca de 60% de toda a comunidade acadêmica assinalou “bom” ou “ótimo” nessa dimensão de análise.

No geral, podemos dizer que parte significativa da comunidade se manifestou positivamente em relação às ações institucionais atinentes às dimensões avaliadas. Fato interessante é que, com exceção das questões sobre a Missão e o PDI, o percentual de avaliações positivas nas demais questões foi sempre maior entre os discentes, evidenciando que consideram o IFSP uma instituição com responsabilidade social.

Faz-se necessária uma investigação, também, sobre os motivos pelos quais os conceitos “não se aplica” ou “desconheço” terem sido assinalados em todas

as questões, mesmo que em pequena quantidade, especialmente entre os servidores que possuem maior proximidade com a instituição. Esse desconhecimento pode estar relacionado a vários fatores, tais como desinteresse, desmotivação, excesso de atribuições, que estão diretamente implicados sobre o desenvolvimento da instituição.

6 ARTICULAÇÃO ENTRE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NO IFSP

Como dito anteriormente, a avaliação e o planejamento estão estreitamente articulados entre si. Isso porque o planejamento permite à instituição estabelecer seus objetivos e ações para atingi-los, enquanto a avaliação é a prática de examinar e julgar os planos, programas e projetos propostos. O resultado dessa avaliação, por sua vez, oferecerá o parecer indispensável à dinâmica de revisão/elaboração do planejamento, promovendo o contínuo aprimoramento da IES.

Em seu PDI 2019-2023, o IFSP estabeleceu alguns desafios institucionais, ou seja, propósitos a serem realizados pela instituição com base nos resultados das avaliações institucionais anteriores. No entanto, sem ação, o planejamento perde seu significado. Neste sentido, apresentamos, no Quadro 3, o desdobramento de alguns desafios, atinentes às dimensões analisadas nesse trabalho, em ações institucionais. A materialização dessas ações está diretamente relacionada à preocupação do IFSP em contribuir com a inclusão social, o desenvolvimento regional, a produção e a socialização do conhecimento, propostos em sua Missão, o que resultará, cada vez mais, em uma avaliação positiva por parte da comunidade acadêmica.

Quadro 3: Articulação entre desafios e ações institucionais para o Eixo 2.

Desafio Institucional	Objetivo específico	Ação institucional
Realizar ações que busquem a garantia de ensino de qualidade, laico, público e gratuito, bem como realizar parcerias com atores sociais, aliados na defesa do IFSP.	Ampliar a proximidade com o Arranjo Produtivo Local e Social.	Programa Mulheres do IFSP.
Desenvolver a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a flexibilização curricular e implementar ações de cultura empreendedora, inovação e transferência tecnológica, economia solidária, desenvolvimento local com sustentabilidade ambiental.	Construir uma política de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.	Projeto Currículo de Referência.

(Fonte: Adaptado de IFSP, 2019a)

6.1 Mulheres do IFSP

O Programa Mulheres do IFSP tem o objetivo de oferecer qualificação profissional para mulheres em situação de vulnerabilidade social com vistas à inclusão socioprodutiva, o resgate da autoestima e o combate à violência contra a mulher. Todos os projetos vinculados ao programa são propostos considerando a região de cada *campus*, a demanda por qualificação e os arranjos produtivos locais. Como exemplos desses cursos temos: Agroecologia (*Campus Avaré*), Auxiliar de eletricista (*Campus Bragança Paulista* e *Campus Guarulhos*), Boas práticas na manipulação de alimentos (*Campus Capivari*), Empreendedorismo, sustentabilidade e arte para mulheres (*Campus Cubatão*), Capacitação em costura (*Campus Hortolândia*), Agricultura familiar de base agroecológica (*Campus Matão*), Promotora de vendas (*Campus Pirituba*), Eletricista instaladora predial de baixa tensão

(*Campus Avançado de Tupã*) e Auxiliar de manutenção predial (*Campus Votuporanga*) (IFSP, 2020).

6.2 Currículos de Referência

Currículos de Referência (CR) referem-se aos elementos essenciais que devem estruturar os cursos do IFSP, compreendendo o perfil esperado dos egressos, os objetivos de cada curso e os conhecimentos essenciais que devem fazer parte da formação dos estudantes. Originaram-se da necessidade de se discutir e determinar a identidade e a política de formação no contexto do IFSP (IFSP, 2019b).

As finalidades dos CR, presentes no Art. 3º da Instrução Normativa 002/2019, de 14 de maio de 2019, são: a) fortalecer a identidade institucional dos cursos ofertados no âmbito do IFSP, em benefício do fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, regionais e nacionais; b) fomentar e promover práticas pedagógicas que assegurem a efetiva integração curricular, a construção de uma formação diversificada e atualizada, com vistas à verticalização do ensino e à articulação entre ensino, pesquisa e extensão; c) promover condições para o acesso, permanência e êxito dos estudantes; d) ampliar a mobilidade do estudante, propiciando o cumprimento de componentes curriculares em diferentes *campus* e maior índice de aproveitamento de estudos nos casos de transferência (IFSP, 2019b).

Importante ressaltar que, apesar desses documentos contemplarem a definição dos elementos essenciais que devem estar presentes nos PPC de cada curso, as especificidades dos diferentes eixos tecnológicos e *campus*, assim como os aspectos dos arranjos produtivos locais continuaram sendo resguardadas, ou seja, não ocorreu uma padronização curricular no IFSP.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Autoavaliação é um procedimento em que a instituição, com a colaboração de todos os seus setores, analisa-se internamente com o objetivo de estabelecer uma conexão entre sua realidade atual e suas aspirações futuras.

Propomos, nesse trabalho, analisar os resultados da Autoavaliação Institucional do IFSP, para o ano de 2022, no contexto do eixo “Desenvolvimento Institucional”. Essa análise foi motivada pelo processo de reformulação do PDI-IFSP que está em andamento. Se entendemos a avaliação como um importante instrumento de planejamento e gestão, seus resultados servem, ao mesmo tempo, para verificar como os desafios institucionais (propostos no PDI vigente) e as ações implementadas (algumas delas descritas anteriormente) impactaram esses resultados e para subsidiar o processo de reestruturação do PDI. São ações como essas, originadas a partir da articulação entre planejamento e avaliação, que refletem o desenvolvimento da instituição.

A análise permitiu apreender que o PDI, apesar de sua relevância para o planejamento estratégico do IFSP, é pouco conhecido pela comunidade acadêmica, o que dificulta sua reformulação numa perspectiva democrático-participativa. Importante salientar que a gestão tem papel fundamental nesse processo ao articular e dialogar com os diferentes atores institucionais.

Ademais, a instituição precisa rever suas estratégias de sensibilização e engajamento no processo de autoavaliação. Uma sugestão seria ampliar a divulgação usando redes sociais e grupos de mensagens instantâneas que, apesar

de não serem meios oficiais de divulgação, são mais utilizados pelos discentes que o e-mail institucional.

Entre os discentes, o maior nível de insatisfação referiu-se à adequação do orçamento e da infraestrutura física e tecnológica com sustentabilidade. Entre os técnicos-administrativos e docentes, referiu-se à adequação da força de trabalho aos cursos atuais e futuros e às ações voltadas ao desenvolvimento pessoal e profissional dos servidores.

Contudo, parte significativa da comunidade manifestou-se positivamente em relação às ações institucionais atinentes às dimensões avaliadas, especialmente no que se refere ao IFSP ofertar um ensino de qualidade, baseado na educação integral do cidadão.

É importante que esses resultados, junto com as demais etapas de avaliação, estimulem a instituição a refletir sobre sua realidade, reconhecendo tanto suas forças quanto suas fraquezas, permitindo, dessa forma, a correção de situações negativas e a consolidação dos aspectos positivos identificados. Esse processo deve ser cíclico, criativo e sempre articulado com o planejamento.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, W. B. Planejamento estratégico e gestão universitária como atividades oriundas da Autoavaliação de Instituições de Ensino Superior (IES): o exemplo da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**. Volumen 2, Número 2. 2009. Disponível em: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art5.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Atividades da Comissão Especial de Avaliação (Conaes)**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conaes_rel2004.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

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. 2004a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 09 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004**. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril. 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/PORTARIA_2051.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 92, de 31 de janeiro de 2014**. Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização

acadêmica, modalidade presencial, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). 2014a. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1520/portaria-mec-n-92>. Acesso em: 09 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2011. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm. Acesso em: 08 jul. 2023.

CARDOSO, R. M.; DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e educação no Brasil: avanços e retrocessos. **Sér.-Estud.**, Campo Grande, n. 37, p. 263-273. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2318-19822014000100263&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 13 jul. 2023.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 15, n. 1, p. 195-224. 2010b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/SkVnKQhDyk6fkNngwvZq44c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2023.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100011>. Acesso em: 17 jul. 2023.

DIAS SOBRINHO, J. Qualidade, Avaliação: do Sinaes a Índices. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 13, n. 3, p. 817-825. 2008b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000300011>. Acesso em: 15 jul. 2023.

GALDINO, M. N. D. A autoavaliação institucional no ensino superior como instrumento de gestão. **Fundação CESGRANRIO**, Universidade do Grande Rio. 2011. Disponível em: https://www.unigranrio.com.br/_docs/cpa/autoav-inst-ensino-sup-instr-gestao-mary-galdino.pdf. Acesso em: 21 jul. 2023.

IFSP - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Resolução n.º 107, de 4 de outubro de 2016.** Aprova reformulação do regulamento da Comissão Própria de Avaliação do IFSP (CPA-IFSP). São Paulo: Reitoria, 2016. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/pdf/PDI1923/PDI-2019-2023_Aprovado-CONSUP-12.03.2019-valendo.pdf. Acesso em: 09 jul. 2023.

IFSP - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Plano de Desenvolvimento Institucional:** 2019-2023. São Paulo: Reitoria, 2019a. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/pdf/PDI1923/PDI-2019-2023_Aprovado-CONSUP-12.03.2019-valendo.pdf. Acesso em: 09 jul. 2023.

IFSP - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Instrução Normativa 002/2019, de 14 de maio de 2019.** Estabelece diretrizes para a elaboração dos Currículos de Referência dos cursos da Educação Básica e de Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. São Paulo: Reitoria, 2019b. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/FIO8yv8yrpo72yN#pdfviewer>. Acesso em: 18 jul. 2023.

IFSP - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Projeto de Qualificação e inclusão socioproductiva de mulheres no Estado de São Paulo.** 2020. Disponível em: https://ifsp.edu.br/images/prx/Mulheres/Projeto_MulheresIFSP_SNPM.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

IFSP - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Projeto de Autoavaliação Institucional:** 2021-2023. São Paulo: Reitoria, 2021a. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/3fEBVCCMSXe6NMI#pdfviewer>. Acesso em: 13 jul. 2023.

IFSP - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Resolução Normativa IFSP n.º 05/2021, de 05 de outubro de 2021.** Estabelece as diretrizes para a Curricularização da Extensão nos cursos de graduação do IFSP e dá outras providências. São Paulo: Reitoria, 2021b. Disponível em: https://ifsp.edu.br/images/prx/Curricularizacao/Resol_Norma_05_2021_Aprova_a_Curricularizacao_da_Extensao_IFSP.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

IFSP - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Portal de Dados Abertos do IFSP.** 2023a. Disponível em: <https://dados.ifsp.edu.br/>. Acesso em: 21 jul. 2023.

IFSP - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Relatório de Autoavaliação institucional 2023:** Exercício 2022. São Paulo: Comissão Própria de Avaliação, 2023b. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/WPRzfa4WDW9HjPj#pdfviewer>. Acesso em: 14 jul. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. São Paulo: Heccus Editora. 304p. 2018.

SOUSA, J. V. Autoavaliação institucional na política do Sinaes: Concepção, desafios e possibilidades de avanços. **Examen**: Política, Gestão e Avaliação da Educação, v. 2, n. 2, p. 77–99. 2018. Disponível em: <https://examen.emnuvens.com.br/rev/article/view/87>. Acesso em: 13 jul. 2023.

O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO SITUACIONAL E SUAS POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO NA GESTÃO PÚBLICA ESCOLAR

Vinícius da Silva Argenti¹

Hilda Maria Gonçalves da Silva²

1. INTRODUÇÃO

O planejamento é considerado como um processo estruturado que contempla metas, objetivos e ações para se alcançar determinado resultado. Elias e Ruiz (2016, p. 2) o define como função administrativa “que possibilita hierarquizar objetivos e, portanto, estabelecer formas de concentração de recursos, buscando maneiras racionais de distribuí-los”. Aplica-se em diferentes contextos, como pessoal, profissional, empresarial e até governamental. A finalidade principal do planejamento é traçar um caminho organizado e direcionado para atingir os resultados esperados.

Já o planejamento estratégico trata-se de uma abordagem mais específica, complexa e abrangente. Leva-se em consideração outros elementos como os fatores organizacionais internos e externos que possam afetar o alcance dos objetivos. Nesta abordagem é importante que se entenda o conceito de estratégia como um conjunto de etapas devidamente estruturadas e alinhadas às potencialidades, recursos e oportunidades postas à organização. Mintzberg (2004), entende a estratégia como um padrão, a consistência de determinado comportamento ao longo do tempo. No âmbito privado, o planejamento estratégico envolve análises detalhadas do ambiente competitivo, recursos disponíveis, tendências de mercado, vantagens competitivas dentre outras variáveis relevantes.

Como já citado, além do âmbito privado o planejamento é aplicável no espaço governamental. Ao analisar a mais recente reforma do Estado, de natureza gerencial, pode-se afirmar em um primeiro momento que o planejamento público conta com técnicas semelhantes ao que se aplica no setor privado, este último com características relacionadas à centralização de poder e decisões relacionadas às metas, objetivos e ações, muitas vezes suficientes para atender as demandas internas e externas da organização. Porém ao se comparar o planejamento privado e o público, um grande fator diferenciador é a dimensão política que reflete em maior dinamismo, complexidade e imprevisibilidade das estratégias no setor público.

A dimensão política no ambiente público possui novos contornos com a reforma do Estado na década de 90. A descentralização do poder de decisão é considerada no planejamento público. Conforme Bresser Pereira (1996) por meio da descentralização, os serviços públicos são oferecidos à sociedade via autarquias, fundações, empresas públicas e sociedades de economia mista. O planejamento molda uma administração mais sistemática, muitas vezes focada nos resultados. Adicionalmente os níveis de planejamento regionais e locais terão mais autonomia no uso de recursos, definição e metas, objetivos e ações.

Desta forma, ao analisar o ambiente da administração pública, Carlos Matus, ex-ministro do planejamento do governo de Salvador Allende no Chile, desenvolveu uma proposta de planejamento em que considera os nuances e complexidades da política. Matus (1984) entende que o planejamento deve ser situacional, com recursos que orientam o determinado ator social a governar em situações de poder compartilhado. Quando se encontra variadas situações de poder dentro do planejamento, emergem-se fatores complexos em que somente a competência técnica não será suficiente para resolver. Neste contexto, o fator político tem condições de fechar os "cálculos" do planejamento, elemento este ampliado, que irá além dos recursos e objetivos técnicos e econômicos, segundo o autor.

Este artigo tem como objetivo apresentar de forma sintetizada os conceitos e técnicas do Planejamento Estratégico Situacional, que aqui será referido pela sigla PES, bem como as possibilidades de aplicação na gestão escolar. Inicialmente será abordada a mais recente reforma do Estado na década de 1990, como forma de contextualizar a importância do PES como proposta no desenvolvimento da estratégia política na Administração pública. Em seguida abordaremos os principais conceitos e aplicações do planejamento. Apresentaremos ainda os conceitos e elementos do planejamento estratégico do tipo "tradicional", bem como as reflexões relacionadas às suas limitações, como forma de possibilitar ao leitor posteriormente uma comparação com o planejamento situacional. Finalmente descreveremos os elementos do jogo político na gestão escolar e as possibilidades de aplicação do PES a gestão escolar pública

2. A REFORMA DO ESTADO E A NECESSIDADE DE SE AMPLIAR AS TÉCNICAS DE GESTÃO E PLANEJAMENTO

A década de 1990 é marcada por uma série de transformações no Brasil. No campo econômico a inflação chega a seu auge, no campo político o Brasil vê o fim do regime militar. Dagnino (2013) define como "Estado herdado" aquele de estrutura militar, autoritária, com forte presença do clientelismo e insuficiente para atender as coalizões entre os partidos políticos de direita e esquerda. Além do mais, o momento social não só no Brasil, mas também na América Latina apresenta um certo descrédito da sociedade com a política e o consequente isolamento dos políticos em seus gabinetes conforme Gentilini (2014).

Com o fim da ditadura, a redemocratização é tema central no Brasil e se desdobra em necessidades sociais como os direitos por cidadania, atendimento aos interesses de grupos marginalizados, alinhados aos desafios de coordenação econômica, programas sociais e ajustes fiscais. Objetiva-se a construção de um "Estado necessário" como sugere Dagnino (2013).

O país entra num novo contexto político e social que, em conjunto com o processo de globalização, traz novos desafios à Administração Pública. Bresser Pereira (1998, p. 5) defende que "a reforma do Estado (...) é uma resposta ao processo de globalização em curso". Ainda conforme o autor, "problemas

considerados cruciais como o ajuste fiscal, a privatização e a abertura comercial (...) são, então atacados de frente”.

Toni (2002) entende que os planos econômicos dos anos 1980 e 1990, caracterizados mais por medidas fiscais, monetárias e cambiais para combate imediato à inflação, são insuficientes para uma reconstrução profunda em estruturas, necessárias ao melhor desenvolvimento do país. O autor faz uma crítica aos governos militares em que o padrão de reforma do estado tem uma lógica reformista, reducionista e quantitativa.

O final da década de noventa é marcado por um planejamento mais robusto, condizente com as demandas sociais, mais democrático e representativo. Percebe-se o surgimento de instituições não governamentais que irão influenciar nas pautas do governo, imprimir de alguma forma seus interesses e sua filosofia nos planos anuais governamentais.

A reforma administrativa de natureza gerencial é uma resposta da necessidade de reconstrução, redimensionamento e modernização do Estado. Fazem parte da agenda pública novos desafios que possuem como epicentro coalizões de classes a fim de conduzirem políticas públicas relacionadas à saúde, educação, cultura, desenvolvimento tecnológico por exemplo. A Administração Pública, para que atenda às necessidades latentes do estado democrático de fato, deve incluir na pauta de sua gestão: a participação social, a transparência nas decisões, a avaliação de políticas, prestação de contas e a responsabilização dos atores.

3. O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

Toni (2002) entende que planejar estrategicamente implica, necessariamente, manipular variáveis políticas, em situações de poder compartilhado, onde os "outros" também planejam e formulam estratégias. Gentilini (2014) complementa que o planejamento estratégico deve lidar com situações de incerteza, em circunstâncias em que não se pode controlar os atores sociais, seja dentro ou fora do Estado.

O planejamento estratégico é um processo organizacional fundamental que envolve a definição de metas e objetivos de longo prazo, a análise do ambiente interno e externo da organização e a formulação de estratégias para alcançar essas metas. Esse processo ajuda as organizações a estabelecerem uma direção, alinhar recursos e esforços para a tomada de decisões que possam levar ao sucesso no longo prazo.

Chiavenato e Sapiro (2004, p. 47) apresentam uma definição para o planejamento estratégico no âmbito empresarial bem como a necessidade de alinhamento aos planos táticos e operacionais:

É um processo de formulação de estratégias organizacionais no qual se busca a inserção da organização e de sua missão no ambiente em que ela está atuando. (...) está relacionado com os objetivos estratégicos de médio

e longo prazo que afetam a direção ou a viabilidade da empresa. Mas, aplicado isoladamente, é insuficiente, pois não se trabalha apenas com ações imediatas e operacionais: é preciso que, no processo de planejamento estratégico, sejam elaborados de maneira integrada e articulada todos os planos táticos e operacionais. (Chiavenato e Sapiro, 2004, p. 47)

4. O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DO TIPO “TRADICIONAL”

Será apresentado aqui como “tradicional” o planejamento de características gerenciais, presente especialmente no setor privado. Trata-se de um conjunto de etapas, dispostas e executadas de forma hierárquica, orientadas para atender objetivos e metas estáticas. A estratégia organizacional é resultado da combinação dos elementos a seguir relacionados:

Inicialmente define-se a **Missão** como um propósito da organização, sua razão de ser. A ideia clara do propósito, descrito em poucas linhas, será um subsídio na definição das estratégias, ações e até mesmo se considera como um fator que irá contribuir na construção da cultura e valores organizacionais, na forma como os atores sociais serão envolvidos no planejamento e posterior implementação.

Após definida a missão ou de forma concomitante define-se a **Visão**. Esta representa um *status quo* futuro da organização, como esta deseja estar num determinado horizonte de tempo. É uma declaração inspiradora que orientará os esforços dos atores sociais.

Para que se conheça a fundo as características, atividades e recursos é realizada uma análise ambiental. De início a **análise interna** visa identificar os **pontos fortes**, elementos que se caracterizam como diferenciais estratégicos, ações e recursos que contribuem positivamente para a organização. Também são identificados os **pontos fracos**, que se caracterizam como fragilidades, problemas e falhas da organização. É comum tratar as fragilidades como objeto de análise para que ao final as estratégias se orientem para correção, melhorias, o que pode levar a neutralização dos pontos fracos ou até mesmo conversão para pontos fortes;

Existe ainda uma **análise externa**. Esta análise tem como foco o levantamento de elementos externos à organização, as variáveis incontornáveis que podem ser classificadas como oportunidades e ameaças. As oportunidades são variáveis de natureza positiva, em que a organização pode aproveitar para melhor atingir seus objetivos, por exemplo, numa escola pública uma oportunidade poderia ser a possibilidade de se realizar parcerias com empresas interessadas em contribuir com recursos financeiros. Ainda no ambiente externo, de forma contrária às oportunidades, são identificadas as ameaças, elementos de natureza negativa, que podem comprometer o atingimento dos objetivos. Por exemplo, uma escola que identifica pouco interesse da sociedade por determinado curso ou a concorrência de outras escolas que em determinado momento conseguem atrair mais atenções.

Os **objetivos e metas** são declarações claras e mensuráveis dos resultados que a organização deseja alcançar. Os objetivos são de longo prazo, enquanto as metas são de curto prazo e contribuem para a realização dos objetivos. Recomenda-se que estas declarações, para que *a posteriori* orientem as estratégias e planos de ação, devem conter em seu texto 5 características, conforme o SEBRAE (2023):

- Ser específica: A meta precisa dizer exatamente o que se busca alcançar;
- Ser mensurável: Deve-se delimitar o resultado esperado quantitativamente;
- Ser atingível: A meta deve ser alcançável. Criar uma meta inatingível pode ser uma grande fonte de frustração para a equipe, gerando desmotivação e prejuízos a longo prazo;
- Ser relevante: A meta deve ser importante, de forma a estimular os profissionais a se engajarem continuamente;
- Ser temporal: É necessário estabelecer prazos para que as metas sejam alcançadas. Com uma temporalidade predefinida, há parâmetros para acompanhar e monitorar os avanços.

Tendo-se claros estes elementos iniciais do planejamento tradicional, o gestor já possui subsídios para a **formulação de estratégias** que serão em seguida ampliadas para planos de ação que guiarão as decisões e a alocação de recursos, bem como a distribuição de tarefas, definição de responsabilidades, a e a criação de um plano operacional detalhado.

Durante e após a implementação, a organização deve monitorar e avaliar o progresso em relação aos objetivos estabelecidos. Isso ajuda a identificar problemas, realizar ajustes, muitas vezes necessários devido às mudanças ambientais assim como entende Chiavenato e Sapiro (2003, p. 38), “quanto maior for a mudança ambiental, mais deverá ser feito e refeito de maneira contínua o planejamento estratégico”.

De forma geral, o planejamento estratégico permite uma abordagem proativa para o futuro, na previsão de desafios e oportunidades, e a tomar decisões bem fundamentadas para o sucesso a longo prazo. Além disso, o planejamento estratégico facilita a comunicação interna e o alinhamento de todos os membros da organização em torno dos mesmos objetivos e valores.

6. AS LIMITAÇÕES DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DO TIPO “TRADICIONAL”

Percebe-se que os elementos definidos no planejamento do tipo “tradicional” tendem a se orientar a uma **prescrição** do que deve ser realizado. Ao se analisar os ambientes interno e externo, etapa considerada central neste tipo de planejamento, geralmente se alinham os objetivos e estratégias orientadas a um diagnóstico do passado.

Há uma tendência natural de se projetar cenários que se assemelham a acontecimentos passados. O caráter previsível e prescritivo deste tipo de planejamento, pode levar ao fracasso da execução do plano, pois é comum não se avaliar as condições políticas, a influência das decisões de outros atores sociais que compartilham poder.

No planejamento tradicional considera-se que o plano tem domínio sobre o problema, um equívoco, pois o problema pode ser dinâmico, ter causas desconhecidas e percepções diferentes entre os atores envolvidos. Este dinamismo do problema considera uma série de causas interdependentes, raízes que podem estar fora do espaço de governabilidade do planejador. A perspectiva racional, compreensiva e normativa é insuficiente para atender os conflitos e tensões do espectro político e social, conforme Matus (1984).

Ao considerar que os fenômenos futuros são de difícil ou até impossível previsão, Matus (1984) exemplifica: se é criada uma previsão que o dólar irá reduzir, o planejamento será estruturado nesta condição e caso este fenômeno não ocorra cairá o planejamento. Por maior que seja o conhecimento e poder dos atores na influência do dólar, não é possível prever seus movimentos. Deve-se considerar então o preço da moeda como uma variante e não como uma opção pois se o for, o planejamento se restringirá e limitará a esta condição, incerta e imprevisível. Tratar o fenômeno com variante irá contribuir na construção de cenários diversos do planejamento

Toni (2002, p. 958), quanto a limitação do planejamento tradicional, complementa que:

O planejamento que se diz meramente técnico, na verdade, resulta em simples adivinhação. A prática do planejamento governamental (ou público) jamais pode ser isolada ou dissociada das concepções mais amplas sobre o Estado ou ser colocada distante das disputas mais gerais pela hegemonia social. Nesse sentido, algumas pistas desse "novo planejamento" devem ser consideradas, estudadas, compreendidas e, sobretudo, transformadas em novos e criativos instrumentos técnico-políticos, capazes de aumentar a capacidade dirigente, de atingir resultados concretos, e de contribuir efetivamente para aumentar a capacidade de governar (Toni, 2002, p. 958)

7. O PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO SITUACIONAL

Quando nos deparamos com um problema, devemos compreender que junto a este existem outros interligados e interdependentes. Assim sendo, uma metodologia de identificação e organização destes problemas não pode se resumir em um roteiro prático sobre como os problemas se definem, como são analisados. Problemas podem ser falsos ou verdadeiros, em alguns casos considerados como oportunidades a depender da visão do ator.

Matus (1984) caracteriza como "jogo social" determinada situação em que há distintos atores sociais, com seus distintos planos, diferentes objetivos e que estão inseridos de distintas formas na realidade. Existe ainda uma produção e acumulação social no planejamento que perpassa pelas relações de poder, valores,

princípios e a cultura organizacional. Matus defende que o PES internaliza as questões políticas como variáveis e opera com elas. Desta forma as questões políticas são sistematizadas em condições possíveis.

No PES a explicação da realidade vai além da forma como se percebe, ela também é explicada por outros atores que possuem seus objetivos e planos. As diferentes explicações podem culminar em conflitos entre os atores o que muitas vezes resulta em indiferença ou negação das propostas alheias. Estes conflitos podem ser considerados como obstáculos políticos, ocorrem quando determinado formato de racionalidade não é atribuível a outro ator.

A essência da complexidade dos fluxos de informações e ações em uma determinada situação está baseada em aspectos estruturais como o tipo de hierarquia, as normas vigentes e a subjetividade dos atores, presente na percepção de cada um possui sobre determinado problema. O que pode ser problema para um, pode não o ser para outro. Neste ponto o planejamento e especialmente sua implementação está sujeito a imprevisibilidade, na visão de Matus o planejamento torna-se um “jogo” e o plano de ações uma “aposta”.

A subjetividade na percepção e execução de determinada ação pode ocasionar a imprevisibilidade do planejamento, mas pelo menos existe a intenção da ação. A situação pode-se agravar quando determinado ator simplesmente não executa o combinado ou então é acometido de algo que o impede de agir como uma falta no trabalho, o não comparecimento a uma reunião ou afastamento por doença ou motivo de ordem pessoal.

É neste cenário que surgem as maiores dificuldades na concepção e principalmente na execução do planejamento. Se o espaço de governabilidade do planejador contém atores que se mostram indiferentes ou contrários, o planejamento sofrerá problemas na execução e prejuízos nos resultados.

Inclusive é muito comum a coexistência de planos diferentes, do planejador e de outros atores. Percebe-se então que o planejamento não é e não deve ser monopólio apenas de um ou poucos planejadores. Sua construção deve abranger uma amplitude que contenha as necessidades dos atores envolvidos. O PES tem um sentido mais amplo quando aplicado aos nuances da política, uma arena em que há conflitos de interesses, anseios pelo poder e dificuldades na compreensão de percepções de pessoas diferentes. Devido à capacidade de se atuar em ambientes de forte densidade social e política, o PES se provou como alternativa viável, eficaz nas crises e na necessidade de manutenção da governabilidade.

8. OS ELEMENTOS DO “JOGO POLÍTICO E SOCIAL” NAS ESCOLAS PÚBLICAS

O jogo político na gestão pública escolar refere-se às complexas dinâmicas e interações que ocorrem quando diferentes atores, como administradores, professores, pais, alunos e outros membros da comunidade,

buscam influenciar as decisões e direcionamento de uma escola. A gestão escolar envolve não apenas questões pedagógicas e administrativas, mas também políticas, já que as escolas são instituições públicas que estão sujeitas a influências políticas e sociais.

Serão descritos a seguir alguns postos-chave para melhor se compreender os elementos do jogo político na gestão pública escolar:

- **Interesses Divergentes:** Diferentes grupos de pessoas têm interesses diversos em relação à escola, como melhorias na qualidade da educação, distribuição de recursos, definição de currículo, entre outros. Esses interesses muitas vezes entram em conflito, e a gestão precisa equilibrar essas demandas para tomar decisões que atendam ao bem comum;
- **Tomada de Decisões:** As decisões relacionadas à gestão escolar muitas vezes são políticas por natureza, pois envolvem escolhas sobre alocação de recursos, contratação de pessoal, políticas de inclusão etc. Essas decisões podem ser influenciadas por fatores políticos locais, partidos políticos, grupos de pressão e ideologias;
- **Negociação e Barganha:** O processo de tomada de decisões na gestão escolar frequentemente envolve negociações entre diferentes atores. Administradores escolares podem precisar ceder em algumas questões para obter apoio para suas iniciativas em outras áreas;
- **Relações de Poder:** As relações de poder desempenham um papel fundamental. Isso pode incluir a influência de políticos locais, sindicatos de professores, associações de pais e alunos, entre outros. Quem detém poder e influência muitas vezes molda o direcionamento da escola;
- **Transparência e Prestação de Contas:** A pressão por transparência e prestação de contas é uma característica importante do jogo político na gestão escolar. A mídia, grupos da comunidade e regulamentações governamentais frequentemente exigem que as decisões e ações da escola sejam justificadas e comunicadas de forma clara;
- **Mudanças de Políticas Educacionais:** As políticas educacionais podem mudar ao longo do tempo devido a alterações na legislação, prioridades governamentais e até mesmo mudanças de liderança na esfera educacional. Essas políticas, embora muitas vezes distantes do espaço de governabilidade dos gestores escolares, podem impactar diretamente a gestão escolar e as práticas pedagógicas;
- **Participação da Comunidade:** A comunidade ao redor da escola, incluindo pais, grupos cívicos e associações locais, pode influenciar a gestão escolar por meio de opiniões, feedback e pressão pública. A mobilização da comunidade pode ter um impacto significativo nas decisões tomadas;
- **Liderança Escolar:** A liderança do diretor da escola também desempenha um papel importante no jogo político. Um diretor habilidoso é capaz de navegar nas complexas dinâmicas políticas, construir alianças e promover mudanças eficazes.

9. POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO DO PES NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS

Mocarzel, et. al (2018) reconhece um desafio à gestão escolar, ligada a uma abordagem ampla e dinâmica das políticas públicas escolares, em que se envolve mais atores no processo (comunidade, sindicatos, especialistas, professores etc.) e conseqüentemente reduz a responsabilidade do Estado a autoria exclusiva das políticas públicas.

Conforme já apresentado, diversos elementos caracterizam um jogo político e social na escola. Compreender estes elementos com base na situação presente é imprescindível para um gestor, neste contexto na posição de diretor ou coordenador pedagógico, por exemplo. Pode-se mapear, os entraves ou oportunidades no campo político que envolve a comunidade escolar composta por gestores, professores, alunos, pais de alunos, especialmente em períodos iniciais de gestão como início de mandatos ou início de ano letivo.

Neste mapeamento de entraves e oportunidades, também denominado “apreciação situacional”, é possível dentro do PES a construção de um mapa cognitivo em que se destacam os problemas e as diversas causas interrelacionadas e interdependentes.

A apreciação situacional é definida por meio de um diálogo entre o planejador e as explicações dos demais atores sociais. A subjetividade presente nas diversas interpretações da realidade evidencia que planejamento tradicional, mais mecânico, tecnicista e previsível não alcança o patamar político e social que gera diversas explicações da realidade. Mas a explicação do problema, como mencionado, depende dos atores: alguns conseguem explicar o problema de modo mais amplo e profundamente, enquanto outros, nem tanto. Logicamente, a eficácia de um plano dependerá da capacidade que um ator – o dirigente e sua equipe – tem de ampliar a compreensão das causas de um problema ou do objetivo a que ele se propôs naquele momento, em função de seu projeto político conforme Gentilini (2014)

No contexto da apreciação situacional, Neto, et. Al (2006) define como **explicativo** o momento do PES em que se compreende os problemas e suas inter-relações. A quantidade de explicações geralmente é proporcional ao número de atores que estão envolvidos no planejamento. Define-se os “nós” críticos, é o momento em que se analisa o grau de governabilidade para solução do problema. As causas de um problema podem ser classificadas em zonas de governabilidade a saber:

- dentro do espaço de governabilidade do gestor, por exemplo o espaço que compreende determinada escola, seu gestor e os atores mais próximos que atuam a favor dos fluxos políticos e sociais;
- fora do espaço de governabilidade do gestor, por exemplo os fluxos políticos e sociais que estão presentes na escola, porém não ocorrem da forma como esperado pelo gestor. Aqui podem entrar a execução de planos, projetos ou ações simples realizadas por atores diversos como

professores, alunos, funcionários administrativos que não estão alinhados às estratégias do plano do gestor;

- fora do jogo social, mas pode influenciar de forma direta ou indireta. No exemplo da gestão escolar, são fluxos, projetos ou ações emanados de órgãos superiores como a supervisão escolar, secretaria de educação e até mesmo o sistema educacional como um todo. A reforma recente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um exemplo de um conjunto de transformações que vem ocorrendo no Brasil e está completamente fora do controle das escolas individualmente;

A explicação da realidade de forma ampla por meio da identificação dos “nós” críticos dentro do espaço de governabilidade oferecerá subsídios para a etapa **normativa** do PES. Neste momento, inicia-se a busca por respostas às causas, são elaborados cenários e planos de contingência, conforme Rieg (2014). Para cada “nó” crítico pode-se elaborar uma operação com descritores e resultados esperados. O resultado deste processo é um plano com metas e estratégias genéricas que serão ampliadas no plano estratégico.

O momento **estratégico** trata de um detalhamento da etapa anterior. Aqui verifica-se os atores envolvidos e seus respectivos níveis de afinidades e motivações que resultará nas equipes de trabalho com participação de atores internos e até externos. Além disto são identificados os recursos críticos necessários para a viabilização do plano

Considerando estes três momentos apresentados, o processamento tecno político se faz presente, Gentilini (2014) o caracteriza como uma forma de buscar a compreensão das ações do planejamento. Este envolve técnicas, porém a política, por meio da compreensão do meio social e capacidade de coalizão, terá muita influência no planejamento o que culmina na sensação de incerteza e percepção que o planejamento pode assumir a condição de jogo, um jogo social em que por mais que se tente prever o movimento dos atores, não se garante o movimento esperado, o que torna mais complexa a implementação do planejamento.

Na gestão escolar, por mais que estas etapas sejam cuidadosamente atendidas não garantem o êxito do planejamento. Porém cremos que o desenvolvimento do PES contribui muito para a construção de cenários e possibilidades, na reflexão do que pode dar errado e as possibilidades de correção e adaptação do planejamento. Matus (1984) defende que o caráter modular do plano permite seu ajustamento racional à realidade, possibilitando-o expandir-se ou restringir-se. A flexibilidade modular considera que os problemas podem ser categorizados e priorizados de acordo com a realidade, as ações são flexíveis quando consideram fenômenos variantes que direcionam esforços às prioridades.

Rieg, et al. (2014) define como o momento **tático-operacional** o desenvolvimento do plano de ações, tendo como referência o plano normativo. Este estará sujeito a mudanças e recálculos, com base nas circunstâncias, novas necessidades ou imprevistos que, como já citado, podem surgir a qualquer momento.

Toni (2002) considera que o planejamento estratégico tem fim em sua execução e não apenas até a elaboração do plano. A proposta tradicional é que planejadores e executores são pessoas diferentes o que pode levar a uma crise de entendimento e percepção do problema por parte de quem executa. Desta forma, ressalta-se aqui que o planejamento é um instrumento de todos, deve ser construído e executado de forma participativa, considerando, na mesma proporção dos contextos econômico e social o contexto político do ambiente escolar.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo apresentar conceitos e técnicas do Planejamento Estratégico Situacional (PES) e suas possibilidades de aplicação no âmbito da gestão escolar. Foi possível identificar nesta apresentação os elementos que caracterizam o planejamento nos espectros social e político. Observamos que comunidade escolar, composta por uma variedade de atores com interesses, percepções e necessidades diferentes, demanda uma articulação política que interfere nos objetivos, metas e estratégias da escola. Diante deste dinamismo, defendemos que, na formulação do planejamento o PES tem-se provado como solução possível na conciliação de interesses entre os atores, análise de problemas complexos, construção de cenários e realinhamento constante das estratégias que sempre sofrem influência de mudanças no “jogo social”.

Independente da escolha de um ou outro tipo de planejamento ou ambos atuando de forma complementar, acredita-se ser mais importante a revisão constante que inclui por exemplo uma ampla compreensão da realidade, uma análise minuciosa dos problemas, a condução das estratégias pelos atores sociais de forma que os planos de ação sejam suficientemente alinhados à realidade.

Nota-se que existem poucas experiências de aplicação do PES, ainda mais quando comparado com a produção científica do modelo de planejamento gerencial/tradicional. Espera-se que este trabalho seja um motivador para a pesquisa, além de poder servir como ponto de partida na formação dos gestores escolares.

REFERÊNCIAS

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Da administração pública burocrática à gerencial**. Revista do serviço público, ano 47, volume 120, Jan – Abr de 1996

CHIAVENATO, Idalberto; SAPIRO, Arão. **Planejamento estratégico: fundamentos e aplicações**. São Paulo: Campus, 2004

DAGNINO, Renato. **A capacitação de gestores públicos: uma aproximação ao problema sob a ótica da administração política**. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/rebap/article/view/15577/10695>>. Acesso em 05 ago 2023

ELIAS, Suellen de; RUIZ, Thafarell Ricardo. **O planejamento estratégico dentro do conceito de Administração Estratégica.** Disponível em: <<https://dspace.doctum.edu.br/>>. Acesso em 30 jul 2023

GENTILIN, João Augusto. **Atores, cenários e planos: o planejamento estratégico situacional e a educação.** Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/Tq5pncH4ZJMywY4hJ5xhZrt/?lang=pt>>. Acesso em 01 ago 2023

IIDA, Itiro. **Planejamento estratégico situacional.** Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/prod/a/pCwYWXkFS6NyL3FYC8FwxWw/?lang=pt>>. Acesso em 03 ago 2023

MATUS. Carlos. **Fundamentos do planejamento situacional.** Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/>>. Acesso em 03 ago 2023

MINTZBERG, Henry. **Ascensão e queda do planejamento estratégico.** São Paulo: Bookman, 2004.

MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre; ROJAS, Angelina Accetta; PIMENTA, Maria de Fátima Barros. **A reforma do ensino médio: novos desafios para gestão escolar.** Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10788>>. Acesso em 04 ago 2023

NETO, Francisco Sobreira; JUNIOR, Flávio Hourneaux; POLO, Edison Fernandes. **A adoção do modelo de planejamento estratégico situacional no setor público brasileiro: um estudo de caso.** Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/osoc/a/W8vZNcfMRLyVZrSrGQbtLHw/?lang=pt>>. Acesso em 20 jul

RIEG, Denise Luciana, et. Al. **Aplicação de procedimentos do planejamento estratégico situacional (PES) para estruturação de problemas no âmbito empresarial: estudos de casos múltiplos.** Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/gp/a/zFNsMk5Y4wTbzkvqcF7myPg/?lang=pt>>. Acesso em 22 jul 2022

SEBRAE. **Guia completo para definir metas SMART pós-pandemia.** Disponível em: <https://bibliotecas.sebrae.com.br/>. Acesso em 07 ago 2023

TONI, Jackson de. **Reflexões sobre as possibilidades do planejamento no setor público — do Orçamento Participativo ao planejamento estratégico.** Ensaios FEE, Porto Alegre, v. 23, p 949 – 976, 2002

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EXTERNA: REGULAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO

Maísa Malta
maisa.malta@unesp.br

Hilda Maria Gonçalves da Silva
hilda.silva@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos a avaliação educacional ganhou destaque nas reformas dos sistemas educativos e nas transformações dos Estados modernos. Com visibilidade não somente do ponto de vista pedagógico, mas também do social, ideológico e de gestão, aspectos que tornaram a avaliação o elemento fundamental das atuais políticas educativas e das reformas administrativas (DIAS SOBRINHO,2002; AFONSO,2000; 2013).

De acordo com Dias Sobrinho (2002, p.37) a avaliação possui significados e finalidades diversas, produz sentidos, consolida valores, afirma interesses, provoca mudanças, transforma. “Tem uma profunda dimensão pública.” É também política e ética, apesar de muitas vezes ter estas dimensões ocultadas por sua face técnica. Para o autor o termo avaliação deve ser usado no plural e defende também o uso da expressão campo da avaliação, o que remete a pluralidade de sentidos.

Enquanto atividade política a avaliação é um instrumento de controle e legitimação das organizações. Conhecer quais são e a que servem os interesses políticos que a influenciam é fundamental para a compreensão de seus efeitos, assim como é importante a análise dos processos de formulação do instrumento avaliativo.

Nessa mesma perspectiva Afonso (2013) afirma que as abordagens no campo da avaliação educacional são diversas e perpassam por diferentes disciplinas dando à discussão o caráter multi e interdisciplinar. Inclui-se nesse campo “(...) não só as práticas avaliativas mais diretamente dependentes dos professores, e que são direcionadas para o interesse dos alunos, como também as práticas de avaliação de outros atores e do próprio sistema educativo” (AFONSO,2000, p.16).

Afonso (2000) destaca algumas funções da avaliação como: averiguação da competência acadêmica; classificação, promoção e competição entre alunos e/ ou escolas; regulação de conteúdos e formas de avaliá-los, e seleção de indivíduos. Quanto a regulação Afonso (2000) afirma que esta finalidade busca assegurar a articulação das características das pessoas em formação e do sistema de formação, ou seja, o controle sobre o que se oferece em termos de ensino e o que se colhe como resultado.

Com o fim de regulação e controle a avaliação tornou-se mecanismo do Estado, sobretudo as avaliações educacionais externas de larga escala que cresceram em número e em importância dentro da administração da máquina estatal, caracterizando o modelo de Estado- Avaliador.

Neste estudo, caracterizado como bibliográfico, primeiramente enfatizou-se as fases do Estado- Avaliador e a visão neoliberal pautada na gestão gerencial, com fortes defensores políticos e no setor privado, na perspectiva de Afonso (2000; 2013; 2014), Dias Sobrinho (2002), Rothen (2019), Meneghel e Lamar (2002) e Santana (2019). O modelo propõe o Estado mínimo em contraposição ao Estado intervencionista, reduz gastos públicos e incentiva o livre comércio, a competição e a liberdade individual. Em seguida discute-se como o Estado- Avaliador se caracterizou no Brasil, pautando-se nos estudos de Bonamino e Sousa (2012), Dickel (2016).

2. O ESTADO- AVALIADOR NA EDUCAÇÃO

Conforme Afonso (2000; 2014) a expressão Estado-Avaliador ganhou destaque a partir da década de 1980 pela centralização dos exames e avaliações nacionais, primeiramente pelos governos neoconservadores, que os utilizaram como instrumento de controle dos currículos e trabalho docente, e pelos neoliberais que encontraram na avaliação um importante meio para introduzir os mecanismos do mercado na educação como eficácia e eficiência, competição, comparação, transformando a educação em bem de consumo e não um direito social.

A mudança entre Estado e sociedade também afetou a visão de educação. “Desde o século XVIII, em detrimento da formação humanística, a aquisição do conhecimento e do saber elaborado- em resumo, a educação formal- tem estado intimamente associada, de diversas formas, ao interesse econômico” (MENEGHEL; LAMAR, 2002, p.148).

No entanto, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, isso se evidenciou e a educação passou a ser responsável pela inserção no mercado, pela eficiência do indivíduo em se manter competitivo, o que permanece na atualidade. Para Dias Sobrinho (2002, p,41) o conhecimento deixou de ser referência para a emancipação do homem e da humanidade para ser “(...) fonte de geração de riquezas”.

De acordo com Rothen (2019) é comum encontrar na literatura que as políticas internacionais de avaliação surgiram nos Estados Unidos e de lá se propagaram para os demais países, principalmente por influência dos órgãos internacionais como Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- UNESCO e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico- OCDE. Para o autor esta visão necessita de outro elemento fundamental, o fato de que a adesão e implementação dos ideais de

avaliação não ocorreram de forma contínua e total, cada país realizou a própria leitura, ainda que influenciado por estes organismos.

Nos Estados Unidos e Inglaterra por volta dos anos de 1980 iniciou-se um crescente processo de diminuição do tamanho do Estado na oferta de serviços públicos. A ênfase dada era na competição e no controle dos resultados, portanto a necessidade da avaliação. Conforme documento divulgado nos Estados Unidos nesta época, o baixo desempenho educacional estaria diretamente ligado à falta de competitividade e isto afetaria a produtividade e a economia do país (ROTHEN,2019).

As políticas públicas regidas pelo modelo gerencial de diminuição do Estado, passaram a seguir as mesmas características em sua formulação. A fim de promover a modernização e a eficiência da administração pública, países como Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha foram pioneiros nestas reformas e depois diversos outros seguiram os mesmos passos, inclusive na América Latina, “(...) a maior parte dos governos latinos –americanos foi cenário, na década de 80, de reformas administrativas e econômicas que primaram pela adoção da lógica de mercado nos organismos estatais” (MENEGHEL, LAMAR, 2002, p.148).

“A expressão Estado Avaliador proposta por Guy Neave (1988), ajuda a compreender este movimento aparentemente ambíguo, no qual o Estado se afasta da e, ao mesmo tempo, aumenta seu controle sobre a educação” (ROTHEN,2019, p.20). Na Inglaterra os principais desdobramentos dessa política na educação se deram pela implantação de um currículo nacional e de exames nacionais.

Segundo Afonso (2000, p.50) isso significou a ascensão do modelo de gestão privada no domínio público com foco nos resultados educacionais, na competitividade e no produto educação ofertado, “(...) uma das tônicas da avaliação no contexto do Estado Avaliador”.

A visão gerencialista fundamenta-se no capitalismo e economia de mercado livre por meio da diminuição do papel do Estado, o Estado mínimo, com intuito de reduzir despesas e melhor gerenciá-las. De acordo com Afonso (2013) para que estas mudanças fossem implementadas, além de uma cultura de gestão, foram criados mecanismos de controle e responsabilização e a avaliação aparece como instrumento para que estes mecanismos se legitimem.

Neste sentido as escolas ganham maior autonomia, que Rothen (2019) denomina de micro autonomia, pois atrelada a esta encontra-se a responsabilização pelos resultados, controlados pelo Estado. Portanto o Estado passa de provedor para regulador e avaliador.

(...) às instituições escolares é dada uma suposta maior autonomia para que elas realizem a sua regulação, ao mesmo tempo em que são submetidas à avaliação dos seus resultados; tem se uma micro autonomia e um macrocontrole (ROTHEN, 2019, p.20).

Afonso (2000, p.50-51) considera ainda que a avaliação nesse contexto é utilizada como meio de desresponsabilização e diminuição dos compromissos do Estado. “A avaliação passou a servir como instrumento de desregulação social e foi uma forma de introduzir a lógica de mercado na esfera do Estado e da educação pública”.

O Estado- Avaliador é definido por Afonso (2013) em três fases caracterizadas como política dominante e crescente da administração pública, principalmente ao final dos anos 1990 e predominante nas décadas seguintes.

O autor destaca que as fases as quais se refere e descreve não foram ou são necessariamente subsequentes. Há diferenciação de suas características mediante o contexto mundial e de cada país, porém isso não significa que estas etapas não coexistiram e coexistem na atualidade.

A primeira fase do Estado – Avaliador teve sua emergência ainda na década de 1980 nos países capitalistas centrais e se estendeu para outros, desencadeou o crescimento do neoliberalismo e é consenso entre os pesquisadores que a avaliação se tornou um elemento fundamental para as reformas de Estado.

Por meio de ações de afirmação e manutenção da identidade nacional e supremacia educacional, essas nações buscaram vantagens competitivas diante do processo crescente de globalização. Conforme afirma Afonso (2013, p.271) “(...) nos países que iniciaram, há mais de duas décadas atrás, a vaga de reformas neoliberais e neoconservadoras, a avaliação se constituiu como uma política estatal, enquanto instrumento da ação dos Estados e governos.”

A expressão Estado – Avaliador inicialmente voltada para o ensino superior, passou a ser utilizada nos outros níveis educacionais bem como em suas respectivas políticas.

Ainda nessa primeira fase surgiu o mecanismo de *accountability*, ou seja, prestação de contas e responsabilização das instituições e seus agentes, por meio dos resultados de testes padronizados. Para Afonso (2013) este mecanismo induz a medidas autoritárias de prestação de contas.

O autor destaca que os organismos internacionais como OCDE e Banco Mundial, já interferiam nas políticas educacionais dos países, no entanto nesta primeira fase esta influência ainda não se revelava de forma tão explícita, o que ocorre de forma contundente na segunda fase do Estado Avaliador.

Na segunda fase, final dos anos de 1990 até as últimas décadas, conforme salienta Afonso (2013) algumas características se intensificam como a prestação de contas e responsabilização, o crescimento e valorização das avaliações nacionais em larga escala, principalmente no nível básico da educação com o propósito de acompanhar os níveis educacionais nacionais e criar indicadores para este fim, de modo a enfrentar a competitividade internacional contemporânea.

O que na primeira fase é centrado no interior de cada país e em suas federações, nesta segunda fase ocorre uma “retração crescente da autonomia relativa do Estado – nação e maior protagonismo de instâncias internacionais e transnacionais” (AFONSO, 2013, p.278). Fato que se dá por meio da participação em testes internacionais, com indução de rankings que tem o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA (*Programme for International Student Assessment*) da OCDE como grande representante.

Cabe destacar também como característica desta fase a adequação e padronização dos testes nacionais aos indicadores internacionais, o que o autor coloca como “(...) comparativismo avaliador” (AFONSO, 2013, p.275).

Na visão de Afonso (2013) esta concepção se pauta no discurso de que os mesmos níveis de educação são acessíveis em todos os países e que, portanto, as avaliações nacionais e internacionais comparadas indicam os déficits existentes e que a partir disso é possível formular e orientar políticas.

O que não condiz com a realidade, pois não se pode esquecer que o sistema capitalista visa lucro e a competitividade nele inerente gera desigualdade, portanto se não há condições iguais de acesso aos níveis de educação, como propor comparações por meio de uma avaliação padronizada, em realidades imensamente diferentes e desiguais? É uma questão necessária à discussão.

A segunda fase é caracterizada também pela expansão do conceito de Estado Avaliador para países periféricos como grande parte da África e América do Sul como o Brasil, assim como pela agenda global, ou seja, a influência das instâncias externas se sobrepõe nas políticas de avaliação, independente da orientação política ideológica dos diferentes governos e da realidade de cada país.

(...) nas duas décadas e meia, pelo menos nos países capitalistas ocidentais, as políticas de avaliação foram ganhando um caráter relativamente indiferente às concepções político-ideológicas de diversos governos, alcançando, em decorrência disso, uma certa imunidade ou indiferença às realidades e especificidades nacionais em que os diferentes dispositivos avaliativos se têm instalado e desenvolvido (AFONSO, 2013, p. 274).

Conforme Rothen (2019 p.21-22) é possível observar no discurso difundido pelos organismos internacionais “(...) enfoques sociais e não necessariamente econômicos, como defender que a educação é um bem que deve ser oferecido é assegurado a todos”, no entanto as soluções e propostas para isso são voltadas para a visão economicista e a lógica de mercado distantes da ordem social.

Rothen (2019, p.22) destaca cinco elementos presentes em acordos desses órgãos como: desresponsabilização do Estado pela oferta de educação, promovendo parcerias com outros setores da sociedade; estímulo à concorrência entre as instituições por meio de mudanças na gestão cada vez mais gerencial;

políticas educacionais em que a escola é o foco; práticas de avaliação que responsabiliza a escola pelo desempenho dos alunos e busca pela equidade e não pela igualdade. O autor esclarece que apesar de semelhantes os dois termos não significam a mesma coisa, pois equidade “(...) pressupõe as ideias de mérito e recompensa.”

A lógica da competição, prestação de contas e responsabilização está presente no mercado e foi trazida para a educação. A justificativa para isso é a de que o indivíduo conhece melhor suas necessidades do que o Estado, no entanto conforme Santana (2019) essa lógica tem aumentado as diferenças entre os sistemas de ensino e as desigualdades na sociedade. “É possível afirmar que as políticas públicas na área da educação refletem de uma maneira ou de outra, o caráter excludente e seletivo da nossa educação, que não garante a qualidade de ensino para todos” (SANTANA,2019 p.40-41).

De acordo com Dias Sobrinho (2002, p.48) “(...) a ideologia da competitividade quer fazer crer que as condições são igualmente dadas a todos”. No entanto, conforme o autor, salvo algumas exceções que apesar de uma origem sem oportunidades e adversa, conseguem superar e ser competentes para a atual conjuntura, para grande parte das pessoas não é assim, o sucesso e fracasso estão pré-estabelecidos devido às condições de origem.

O mercado tem como valores a busca pela competência, eficiência e a utilidade, valores práticos referentes mais ao ter do que ao ser, que como se enfatiza nesse estudo predominam também nas avaliações externas realizadas. “Quanto mais eficiência e aderência aos valores do mercado, mais desoneração do Estado e do erário e maior predomínio do privado e individual sobre o público e social” (DIAS SOBRINHO,2002, p.42).

O aumento da autonomia nas instituições é bastante difundido no Estado Avaliador, e o discurso de culpabilização das escolas nele se sustenta atribuindo a estas responsabilidades pelo fracasso ou sucesso. “O Estado não deixou de controlar a educação, pelo contrário, ele aumentou seu controle sobre ela. Por isso é possível afirmar que o Estado não é mínimo: ele simplesmente modificou a forma de controle” (SANTANA,2019, p.42). Ou seja, a aparente liberdade não significa realmente autonomia já que o controle continua sendo centralizado e fiscalizado por meio das avaliações, como já enfatizado anteriormente por Rothen (2019) ao referir-se à micro autonomia e ao macrocontrole.

Afonso (2013, p.279) descreve ainda uma terceira fase do Estado Avaliador, que denomina de pós- Estado- Avaliador, a qual já se observa a presença na atual conjuntura. Essa interpretação não foge da centralidade da economia de mercado do capitalismo, nem tampouco do processo de globalização, compreendido como “(...) forças econômicas que operam ao nível supranacional e transnacional, e discute os processos que levam à imposição de prioridades por parte de alguns

Estados sobre outros”, porém não impede que as especificidades nacionais sejam analisadas a favor dos interesses globais.

Para o autor o que demarca esta fase é uma preocupação dos países capitalistas centrais e sobretudo dos órgãos e agências internacionais por eles monopolizados, com o desenvolvimento dos países periféricos tendo a educação como a grande força impulsionadora. Uma preocupação que não é desinteressada, ou alheia aos propósitos mercantis, nem tampouco pautada na igualdade social. É baseada na questão econômica tanto do ponto de vista da produção de mão de obra mais bem qualificada, assim como na formação de futuros consumidores.

Nessa perspectiva o foco é de se construir uma “(...) agenda globalmente estruturada para a educação”, em que a demanda de cada Estado-nação seja articulada à demanda mundial e com pressupostos contraditórios como preocupação do Estado com a manutenção do ensino básico público e a crescente mercantilização do ensino superior, ou seja, atuação no nível básico e desobrigação no superior. O que não se altera é o controle e regulação presentes em todos os níveis, por meio de avaliações nacionais e internacionais (AFONSO,2013, p. 279).

Dias Sobrinho (2002) afirma que valores da sociedade vigente interferem na vida das pessoas. Portanto, isso justifica como valores econômicos e gerencias tão em evidência atualmente, estão também presentes na educação, e o porquê de as avaliações serem fundamentadas por critérios e indicadores comuns a área econômica e administrativa, desde a primeira fase do Estado-Avaliador até o atual contexto cada vez mais globalizado, tecnológico e competitivo.

O poder da avaliação está exatamente no discurso de que é imparcial, portanto, se presta a mostrar a realidade, no entanto o que afirma Santana (2019, p.42) é que avaliação é “(...) reflexo de tensões burocráticas e mercantis” a avaliação não é neutra, reflete escolhas e, portanto, conduz a determinado resultado.

Para a autora a questão burocrática é pelo fato de que a avaliação serve aos interesses da gestão, guia e direciona as ações educacionais podendo ser instrumento de orientação e planejamento de políticas, aspecto este que se configura como questão problematizadora desta pesquisa. Já a questão mercantil, atualmente mais influente nas avaliações, se revela pela prestação de contas e responsabilização que mais se associa a culpabilização na visão de Santana (2019) e Afonso (2018), ou seja, o Estado avalia e divulga os resultados, culpabilizando as instituições e seus agentes se estes são negativos e desresponsabiliza-se pela educação ofertada.

3. AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Na educação dos países como os da América Latina, a gestão por resultados com centralidade na avaliação foi justificada pelos governos e os órgãos internacionais, que financiam as reformas, por meio de três aspectos principais: A)

altos índices de evasão e repetência; B) inadequação dos currículos à novas demandas do conhecimento; C) falta de qualidade e renovação dos métodos de ensino. Todas as medidas com vistas a “(...) qualificar o capital humano para competir no cenário mundial” (MENEGHEL; LAMAR, 2002, p.150).

Conforme Meneghel e Lamar (2002, p.153) no Brasil o discurso envolto as propostas de avaliação, converge com o contexto mundial de que a avaliação é uma política educacional, com o propósito de “(...) obter subsídios para a tomada de decisões que levem à melhoria da gestão (maior produtividade com menor gasto de recursos) e do controle de resultados.”

Segundo estes autores “(...) a percepção sobre a falta de indicadores de resultados objetivos, que permitissem analisar a produtividade do sistema educacional, em todos os seus níveis, converteu a avaliação em objeto central das políticas para o setor” (MENEGHEL; LAMAR, 2002 p.152). A partir dessa realidade, tornou-se necessária a criação de um sistema de avaliação sobretudo na educação básica, fundamental na formulação e gestão de políticas.

As razões levantadas pela literatura para implantação de sistemas de avaliação de rendimento escolar como instrumentos de gestão são: compreensão e intervenção na realidade educacional; controle dos resultados pelo Estado; parâmetros de comparação e classificação das escolas; estímulo por meio de premiação; controle público do desempenho do sistema escolar (DICKEL, 2016).

Sobre estes aspectos considerados como justificativas para implantação de sistemas de avaliação e seus diversos instrumentos, Bonamino e Sousa (2012) discutem três gerações de avaliação da educação básica, a partir de modelos implementados no Brasil nos últimos anos.

Para as autoras a identificação destas três gerações se dá pelas consequências das avaliações de educação para as instituições e para o currículo escolar. A exemplo do que ocorreu com as fases do Estado -Avaliador descritas por Afonso (2001;2013), Bonamino e Sousa (2012) ressaltam que as gerações de avaliação se sucedem e coexistem, apesar de possuírem características que as diferenciam.

A primeira geração de avaliação no país é aquela com caráter diagnóstico, cuja finalidade é aferir a qualidade da educação, porém sem consequências diretas às escolas, ao currículo a aos agentes educacionais incluindo os docentes.

De acordo com as autoras, a literatura sobre a temática denomina esse modelo de avaliação como “(...) *low stakes* ou responsabilização branda”, ou seja, “(...) as consequências são apenas simbólicas”, não afetam diretamente as instituições e seus profissionais, apesar de haver divulgação pública dos resultados (BONAMINO, SOUSA, 2012, p.375).

No Brasil, avaliações de primeira geração são aquelas cuja finalidade é acompanhar a evolução da qualidade da educação. De um modo geral, essas avaliações divulgam seus resultados na Internet, para consulta pública, ou utilizam-se da mídia ou de outras formas de disseminação, sem que os resultados da avaliação sejam devolvidos para as escolas (BONAMINO, SOUSA, 2012, p.375)

Já os outros dois modelos de avaliação visam subsidiar por meio dos seus resultados políticas de responsabilização.

Na segunda geração de avaliações contempla-se a divulgação pública dos resultados, mas também a devolutiva destes para as instituições com a finalidade de que cada escola se mobilize para melhorar o desempenho dos alunos, assim como para motivar os pais e a sociedade a cobrar das escolas e, portanto, pressioná-las a rever práticas a fim de alcançar os resultados esperados. Portanto, ainda que estas consequências sejam simbólicas pois não envolvem aspectos materiais, são mais contundentes e diretas a cada escola e seus agentes.

As avaliações de terceira geração são aquelas que dão suporte às "políticas de responsabilização forte ou *high stakes*" (BONAMINO, SOUSA, 2012, p.375), divulgam e comparam os resultados alcançados e vinculam o desempenho a recompensas ou sanções para os profissionais das escolas, ou seja, as consequências não são apenas simbólicas, mas também materiais.

De acordo com Bonamino e Sousa (2012), desde a década de 1930 há a tentativa do Estado em estabelecer a avaliação como parte do planejamento das políticas educacionais, no entanto é a partir dos anos de 1980 que começa a ganhar espaço, e se tornou mais evidente nos anos 1990, década de crescimento das políticas gerencialistas no país, como já enfatizado neste estudo. Neste período a avaliação externa passou a integrar o planejamento da educação básica e a constituir-se como uma política educacional que se tornou crescente nos anos seguintes.

(...) situa-se nos anos finais da década de 1980 a primeira iniciativa de organização de uma sistemática de avaliação dos ensinos fundamental e médio em âmbito nacional. Essa sistemática é denominada pelo Ministério da Educação (MEC), a partir de 1991, como *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica* (Saeb) (BONAMINO, SOUSA, 2012, p.376).

A fim de reverter o quadro de evasão e baixa produtividade do ensino, o SAEB foi definido "(...) como um sistema de monitoramento contínuo, capaz de subsidiar as políticas de ensino" (SOUSA, 2015, p.276). Instituído como principal sistema de avaliação nacional, o instrumento de base amostral era realizado a cada dois anos, para alunos do quinto e nono ano do ensino fundamental e terceiro ano do ensino médio, de escolas privadas e públicas, em áreas urbanas e rurais.

Conforme Bonamino e Sousa (2012) o desenho do SAEB portanto sua formulação é apropriada ao objetivo de diagnosticar e monitorar a educação básica, o que o configura como uma avaliação de primeira geração. Não constam em suas

características formas de responsabilização direta às escolas e aos seus educadores.

O SAEB contemplou dez ciclos até 2009 e houve alterações durante esta vigência, em 1995 a introdução em sua metodologia da Teoria de Resposta ao Item, método já bastante utilizado em outras avaliações externas internacionais, que "(...) permite estimar as habilidades dos alunos, independente do conjunto específico de itens respondidos" (BONAMINO; SOUSA, 2012, p.377). Esta mudança conferiu ao exame a possibilidade de comparação do desempenho dos alunos entre os anos.

Paralelo ao SAEB, os estados sentiram a necessidade de avaliar seus estudantes em todas as escolas e surgiram iniciativas de avaliações externas estaduais com sistemas próprios.

Bonamino e Sousa (2012, p. 378) ressaltam que surgem nesse contexto dois mecanismos de participação da sociedade com relação às ações do Estado: o controle social e controle de resultados. "Nessa perspectiva, a avaliação aparece diretamente ligada ao desempenho da gestão pública, à promoção de maior transparência e à criação de mecanismos de responsabilização." Ou seja, a avaliação se torna um instrumento que legitima esses mecanismos, sobretudo no controle de resultados por meio da definição de metas e o monitoramento dos índices de alcance dessas metas.

Como representante da segunda geração de avaliação, Bonamino e Sousa (2012) citam a Prova Brasil, implementada a partir de 2005. Essa avaliação, que também integra o SAEB, surgiu da necessidade de uma ampliação no número de estudantes, que agregasse além do diagnóstico, a responsabilização. Também realizada a cada dois anos de forma censitária, a Prova Brasil traz resultados específicos de cada estado, município e escola.

Em 2007 os resultados da Prova Brasil passaram a integrar o IDEB - Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica- que também conta com dados de fluxo escolar do Censo Escolar como matrícula, reprovação e o tempo que os estudantes levam para concluir cada etapa. "Atualmente, o IDEB é o principal indicador adotado pelo governo federal para traçar metas educacionais a serem alcançadas por escolas e redes estaduais e municipais" (BONAMINO, SOUSA, 2012, p.379).

A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, realizada em 2013, 2014 e 2016, também se enquadra como avaliação de segunda geração. Os resultados não são utilizados para o cálculo do IDEB- Índice do Desenvolvimento da Educação Básica, assim como ocorre com os resultados da Prova Brasil. No entanto acordo com Dickel (2016) o desempenho da alfabetização aferidos neste instrumento favorece a responsabilidade da equipe escolar em se mobilizar para melhorar os índices, assim como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola para que os resultados melhorem. As avaliações que possuem essas características:

(...) são de segunda geração, pois vão além de oferecer um diagnóstico da qualidade da educação (objetivo das avaliações de primeira geração), mas não chegam a impor uma responsabilização forte, manifesta por meio de prêmios e sanções (própria das avaliações de terceira geração) (DICKEL, 2016, p.198).

Os resultados da ANA foram disponibilizados para as escolas por meio de boletins que mostravam o desempenho dos alunos, bem como informações de um questionário em que a escola avaliava suas ações e permitia que a comunidade monitorasse seu trabalho. Além disso, outro aspecto que reforça o caráter de responsabilização da ANA, ainda que não intensificado, é a exposição dos professores dos três primeiros anos, relacionando o compromisso assumido por estes com o desempenho apresentado por seus alunos.

Desde 2019 as nomenclaturas Prova Brasil e ANA foram extintas, porém as avaliações continuam a ocorrer com o título de avaliação SAEB. Ambas permanecem sendo realizadas a cada dois anos. A avaliação que alimenta o IDEB continua a ser realizada por estudantes do quinto e nono ano do ensino fundamental, e pelo terceiro ano do ensino médio.

Na alfabetização, houve alteração do público-alvo e na escala de aplicação. Realizada anteriormente por estudantes de terceiro ano do ensino fundamental e de forma censitária, atualmente são avaliados os estudantes do segundo ano e por amostragem. Esta alteração se deu para adequação à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que determina como final do ciclo de alfabetização, o segundo ano do ensino fundamental.

A terceira geração de avaliação é caracterizada por Bonamino e Sousa (2012) como aquela que associa comparação entre escolas e responsabilização dos agentes escolares, e ainda agrega a este último o uso de sanções e recompensas de acordo com o desempenho. Tem como exemplo o SARESP Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, que em 2000 passou a servir de critério para a política de bonificação que permanece vigente. Os profissionais de escolas que atingem as metas estabelecidas, recebem benefício financeiro, enquanto àqueles que pertencem a instituições que atingem parcialmente ou não atingem a meta, são penalizados com valores muito inferiores ou não nada recebem. Fato que confirma a visão das autoras, de ser da terceira geração de avaliação com responsabilização forte ou “(...) sólida” (BONAMINO, SOUSA, 2012, p.380).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação é um conceito múltiplo, com diferentes finalidades, na educação destaca-se a classificação e verificação. Nas avaliações externas o papel de controle público dos resultados tem se evidenciado, com fins diretos relacionados à gestão pública gerencial, em que metas e resultados são aspectos centrais.

O Estado- avaliador se manifestou e se manifesta em diferentes âmbitos educacionais, a princípio no nível superior e nas últimas décadas também no nível básico. Conforme discutido neste estudo, o Brasil segue tendência mundial de uso da avaliação como instrumento de controle e regulação. Em todos os níveis (federal, estadual e municipal) encontram-se exemplos de avaliações das três gerações destacadas por Bonamino e Sousa (2012).

As questões que se destacam diante desse contexto, é o quanto a regulação contribui para o planejamento das políticas e como a responsabilização das instituições e seus profissionais, sobretudo gestores e professores, tem sido a escolha dos administradores da máquina pública, para melhoria da educação. Apesar da forte presença das avaliações externas, a tão almejada melhoria da educação, é um desafio, mesmo considerando a parcialidade de indicadores de desempenho, os números estão abaixo do que se espera.

Avaliar é necessário, como se discutiu neste estudo a avaliação possibilita o conhecimento da realidade educacional, e seus resultados analisados, podem orientar políticas, neste contexto entende-se a avaliação como imprescindível. No entanto, a responsabilização de quem está na escola tem se mostrado a única opção, ou seja, a culpabilização dos profissionais pelas mazelas educacionais e resultados ruins. Falta a responsabilidade do Estado com a formulação e implementação de políticas que viabilizem melhores condições de ensino e de aprendizagem, formação e valorização dos profissionais e investimentos significativos e continuados a médio e a longo prazo.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas? **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 8-18, mar. 2018. ISSN 2318-0870. Disponível em: <http://seer.sis.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/4052> Acesso em: 01 ago. 2023. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a4052>

AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 487-507, Jul 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 out. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200013>

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-284, Jun 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 jun. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000200002>

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, Ago. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302001000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 jun. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000200003>.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 nov. 2020.

DIAS SOBRINHO, José. Educação e avaliação: técnica e ética. In: DIAS SOBRINHO, J, RISTOFF, D.I. **Avaliação democrática**: para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insulas, 2002. p.37-68

DICKEL, Adriana. A avaliação nacional da alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: responsabilização e controle. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-206, ago. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000200193&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jan. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622016162940>.

MENEGHEL, Stela. M; LAMAR, Adolfo. R. Avaliação como construção social- reflexões sobre as políticas de avaliação da educação no Brasil. In: DIAS SOBRINHO, J, RISTOFF, D.I. **Avaliação democrática**: para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insulas, 2002. p.37-68.

ROTHEN, José Carlos. Uma pequena história da avaliação da educação a partir do caso brasileiro e francês. In: ROTHEN, José Carlos, SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (orgs.). **Avaliação da educação**: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCAR, 2019. p.17-35.

SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. A constituição do Estado Avaliativo e o aumento das avaliações externas: propagando um ensino desigual para todos. In: ROTHEN, José Carlos, SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (orgs.). **Avaliação da educação**: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCAR, 2019. p.37-50.

SOUSA, Sandra M. Zákia Lian. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila. A (org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CONCEITOS E CONCEPÇÕES RESUMITIVOS SOBRE A AVALIAÇÃO ESCOLAR

Rodrigo Canossa BARBOSA
rodrigo.canossa@unesp.br

Sofia Zambelli MENCK
sofia.z.menck@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Os cursos de graduação em nível de licenciatura no Brasil têm por obrigatoriedade matérias que imponham o estágio em si e que discutam suas práticas pedagógicas com aqueles que almejam a docência em todos os níveis. Durante o estágio em uma escola, o indivíduo pode ou não vir a ser imbuído da responsabilidade de organização de uma avaliação para os discentes. Todavia, é necessário de que esteja informado sobre os diversos conceitos, concepções e objetivos da avaliação antes de realizá-la, sem esquecer-se da ética que deve não somente para com aqueles que serão avaliados como também com a realidade escolar da qual faz parte.

Esse artigo busca propiciar, aos futuros docentes, discussões de autores atuais notáveis sobre a temática que evidenciaram muitos de seus problemas na realidade dos âmbitos escolares brasileiros, além da própria noção do que é a avaliação e seus objetivos dentro do funcionamento de nossa sociedade.

2. AVALIAÇÃO: UMA FERRAMENTA CURRICULAR

Antes de expor a discussão sobre os processos avaliativos sistematizados, convém abordar a avaliação enquanto adjacente aos projetos e objetivos do currículo escolar; discuti-los sem associá-los é empobrecer os questionamentos de ambos. José Gimeno Sacristán (2013) define o papel do currículo escolar como unificador e organizador, uma vez que seus objetivos são definir os segmentos das demais áreas do conhecimento que deverão ser ensinados e uni-los de forma coesa e coerente, a fim de facilitar o aprendizado. A arbitrariedade da escolha do que deverá ser ensinado e a quem tem é um problema intrínseco para Sacristán. Um currículo escolar organiza saberes por idades e objetivos para a educação e, como parte da premissa de que nem tudo pode ser ensinado em sua totalidade, adota um posicionamento que dá preferência à eficiência de ensino e assume quais são as necessidades educacionais da sociedade em geral (SACRISTÁN, 2013, p.18).

A escola, sendo uma instituição e conceito socialmente construídos, está sujeita às demais interferências externas de diferentes grupos sociais com objetivos diversos. A maior problemática surge quando se questiona quem deveria ter o direito de organizar uma instituição de âmbito nacional. O currículo não é neutro e nem definitivo, a conceituação de Fernanda de Campos Pinto e Luís Eduardo Gauterio Fonseca (2017) sobre o “currículo oculto” demonstra a existência

de uma dimensão implícita nos currículos, que seguem os objetivos de diretrizes e necessidades de grupos externos ao âmbito escolar.

O conteudismo apontado por Antônio Flávio Barbosa Moreira (2011), em sua discussão sobre os projetos educacionais durante o governo de José Sarney, teve longos ecos na educação brasileira, por mais que a Escola Nova se opusesse. Entretanto, a educação brasileira tomou e toma rumo para o tecnicismo educacional com objetivo final de suprir as necessidades imediatas do mercado de trabalho.

Para Juan Manuel Álvarez Méndez (2002), as discussões sobre mudanças curriculares e de formas avaliativas são vazias em seus propósitos, muda-se a nomenclatura, mas as práticas permanecem as mesmas pois a cultura escolar desenvolvida no Brasil a partir da década de 1970 está fortemente atrelada à noção de “bem público”, ou seja, como um bem público deve ser ofertada para todos e, para que isso aconteça, deve-se racionalizá-lo, medi-lo e organizá-lo sobre preceitos científicos simples mensuráveis. Quando a educação é enxergada como um produto a ser ofertado, perde todos os seus propósitos humanizantes.

As propostas reformistas recentes que podem ser vistas como “progressivas”, responsabilizam o professor pela substituição das antigas práticas pelas novas, mas ao mesmo tempo o cercam de práticas burocráticas que minam sua independência em sala de aula e o forcem a prestar contas e informações sobre cada uma das atividades desenvolvidas em sala que não condizem com as orientações curriculares. O professor é assim destituído de qualquer autoconfiança dentro de sua profissão e opta por seguir as diretrizes estatais (WESTON e EVANS, 1988, p.31-32 *apud* MÉNDEZ, 2002, p.46).

No Brasil, a prática de responsabilizar o professor e as escolas pelo desempenho dos alunos em testes padronizados é notável pela política de recompensas adotada e materializada em bônus monetários distribuídos de forma diferenciada entre professores e pelas concessões de verbas adicionais para certas escolas (AFONSO, 2014, p.493). Dessa forma, apesar de reconhecer a necessidade de novas formas de avaliação e organização curricular, o Estado reforça a importância que notas brutas possuem e devem possuir para os indivíduos ligados à área da educação. Para Afonso (2014), vivemos numa época que preza pela explicação de resultados de alunos, o *ranking* dos mesmos, além de sobrevalorizar a ação didático-pedagógica dos professores, *i. e.*, com expectativas irreais sobre o que os professores podem alcançar em sala de aula e para com a educação como um todo.

Para se discutir sobre a avaliação escolar, devemos contextualizá-la nas diretrizes tecnicistas dos currículos da educação brasileira e da própria ineficiência desse. A avaliação existe como instrumento útil para mensurar de forma numérica o nível de conhecimento de determinados indivíduos e julgá-los ou não capazes de cumprir determinada premissa. Apesar de até o presente momento

novas propostas para avaliações e currículos terem sido feitas e até mesmo aprovadas, é necessário levar em consideração que a realidade dos professores de escolas públicas permaneceu, de certa forma, imutável, dada a estabilidade da burocracia externa acoplada à visão Estatal da educação como produto e suas expectativas sobre ele.

3. CONCEBENDO A AVALIAÇÃO

Mary Stela Ferreira Chueiri (2008) trouxe algumas das definições da avaliação em âmbito escolar, suas origens e críticas básicas feitas pela comunidade pedagógica. Por meio de seu artigo, partiremos de concepções mais amplas para mais aprofundadas sobre o que significa avaliar o conhecimento de determinado indivíduo e para que o fazemos. A avaliação não existe e nem opera por si mesma, estando sempre associada a um projeto, conceito teórico ou até propósito econômico-cultural externo (CHUEIRI, 2008, p.51). Ela está cerceada por um modelo teórico da sociedade e da educação, expresso numa prática pedagógica que delimita o que é, quais são seus os objetivos e a interpretação dos resultados de uma avaliação (CALDEIRA, 2000, p.122 *apud* CHUEIRI, 2008, p.51).

Assim, fica claro que a atividade avaliativa não é neutra, por estar envolvida nela diversas intencionalidades e objetivos, e deve ser entendida dentro de um contexto teórico-metodológico próprio. “Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional [...]” (SORDI, 2001, p.173 *apud* CHUEIRI, 2008, p.52).

Num histórico sobre a evolução dos papéis assumidos pela avaliação, Chueiri aponta para ascensão da burguesia como diretamente relacionada com a popularização dos processos avaliativos – já característicos em colégios católicos e protestantes desde o século XVI -, uma vez que, desprovido das regalias de nascimento da aristocracia, era necessário formalizar uma forma de mensurar as habilidades particulares de certos indivíduos quando se dispunham a ocuparem um cargo, ou seja, o aprendizado e a avaliação assumiram papéis de promoção da ascensão social. Apesar de ser um grande passo para a democratização do aparelho estatal, antes suprido pela distinção hereditária dos membros da aristocracia, serviu também para propiciar a formação de uma sociedade meritocrática conforme a expansão da burguesia.

O problema apresenta-se nas formas avaliativas ainda arcaicas e limitadas em seu escopo de utilidade ao serem transferidas para a particularidade do ambiente escolar, algo notável para a autora especialmente na predominância nas escolas públicas brasileiras da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Tecnicista, como citado na organização do currículo nacional. As formas avaliativas destes métodos confundem a avaliação – conceito complexo – com exame – simples mensuração numérica do saber – nas escolas, o que é incompatível com os próprios

objetivos estabelecidos pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a educação brasileira, como se pode inferir pelas discussões de Rita de Kássia Cândido e João Augusto Gentilini (2017).

O papel da avaliação deve ser de diagnóstico para formas de melhorar o ensino, e não de classificação de alunos. Todavia, avaliar consiste, em grande parte das escolas ainda, em medir numericamente conhecimentos a fim de classificar alunos de melhor ou pior forma (LUCKESI, 2003, p.47 *apud* CHUEIRI, 2008, p.54). A capacidade de reprodução técnica dos conteúdos garante uma “boa” classificação na maioria das escolas públicas brasileiras, o que é incoerente com a complexidade do saber humano e as diferentes formas pelas quais os alunos são capazes de assimilar informações e gerar reflexões. A Pedagogia Tecnicista, a mais comum atualmente nas escolas públicas brasileiras, mascara-se com o *status* da precisão científica, acreditando o conhecimento e comportamento passíveis de serem precisamente medidos e cientificamente observados (CALDEIRA, 1997, p.53 *apud* CHUEIRI, 2008, p.55).

Isso contribui para a criação de um sentimento de confiabilidade no sistema avaliativo, acreditando o avaliador ser um instrumento neutro e o avaliado um objeto passivo, capaz de ter seus conhecimentos expressos numericamente. Porém, nem avaliação nem avaliador são neutros e aquele que está sendo avaliado não é um objeto passivo – algo que discutiremos mais à frente quando abordarmos alguns conceitos da autoavaliação como método psicopedagógico.

A avaliação apresenta duas lógicas intrínsecas básicas, uma denominada “somativa” e outra “formativa”. A primeira caracteriza-se pelos resultados exibidos pelo discente em situações simuladas, materializando-se em nota; além de empobrecedora, tal forma de avaliação limita, pela sua própria didática, as atividades que podem ser feitas pelo aluno e que potencialmente gerariam conhecimento (PERRENOUD, 1999, p.173 *apud* CHUEIRI, 2008, p.57).

Quanto à formativa, esta almeja valorizar o aluno em sua complexidade humana, buscando compreender os caminhos que percorreu em seu acúmulo de saberes e como foi afetado pela intervenção do professor, tirando assim o foco da dicotomia “sucesso/fracasso” presente na avaliação somativa e reinserindo o aluno no processo educativo, não sendo mais um objeto passivo a ser avaliado. “Com relação à avaliação formativa, Hadji (2001, p.19) sustenta que ‘sua função principal é a de contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino’ (ou da formação, no sentido amplo).” (CHUEIRI, 2008, p. 58). Em suma, a avaliação somativa e a formativa se diferem nos seus caracteres objetivos e subjetivos, respectivamente.

A autora refere-se à avaliação que faz uso da lógica formativa como ‘avaliação qualitativa’, na qual “Há uma preocupação em compreender o significado de produtos complexos a curto e a longo prazo, explícitos e ocultos, o que requer uma mudança de orientação, uma troca de polo: da ênfase nos produtos à ênfase no processo.” (SAUL, 1988, p.46 *apud* CHUEIRI, 2008, p.59). Deve-se compreender

que a avaliação não pode ser entendida como um produto simples de resultado direto, ela é um processo complexo que lida com seres humanos, sujeitos às incontáveis particularidades dos seus processos educativos; a avaliação qualitativa tem caráter emancipatório e democrático para os alunos.

Isso não significa estabelecer um maniqueísmo entre a avaliação formativa e a somativa, ambas têm seu espaço e objetivos e pode ser mesclada para a obtenção de resultados e informações mais específicos e/ou completos. “A avaliação qualitativa pretende ultrapassar a avaliação quantitativa sem dispensar esta. Entende que no espaço educativo os processos são mais relevantes que os produtos, [...]” (DEMO, 2004, p.156 *apud* CHUEIRI, 2008, p.59).

Contudo, Chueiri aponta para o fato de que a avaliação qualitativa, apesar de ser um avanço teórico, sozinha não é suficiente para reconstruir consideravelmente as concepções globais das práticas avaliativas, ela deve alicerçar-se em outras teorias e metodologias que a tornem mais viável. Assim, deve alicerçar-se no conjunto de técnicas, orientações e pressupostos metodológicos da pesquisa de campo (SAUL, 1988, p.47 *apud* CHUEIRI, 2008, p.59).

4. PRÁTICAS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA E A PESQUISA EM SALA DE AULA

Aplicar pressupostos metodológicos da pesquisa de campo dentro de sala de aula a fins de elaborar-se uma avaliação qualitativa/formativa é um estudo que foi elaborado por Cláudia Queiroz Miranda (2011). Na docência é comum que a relação entre a prática pedagógica e a pesquisa esta seja deixada de lado, vide a diferenciação formativa do ensino superior brasileiro entre licenciados e bacharéis. O docente deve dar espaço à problematização de sua própria profissão e, sobretudo, da forma como avalia seus discentes; a aplicação de práticas de pesquisa dentro da sala de aula podem revelar informações importantes ao professor, possivelmente facilitando seu trabalho e o aprendizado dos alunos (MIRANDA, 2019, p.72)

A manutenção dos diários de sala é útil ao professor, pois permite o acúmulo de informações técnicas sobre a realidade e particularidade de determinada turma. Eles “[...] Permitem aos professores refletir sobre elementos de seu mundo pessoal, os quais costumam permanecer ocultos a sua própria percepção.” (ZABALZA, 2004, p.17 *apud* MIRANDA, 2019, p.73). Tal acumulação de dados não convém apenas ao ensino, mas na compreensão do professor de quais devem ser seus conceitos de base ao avaliar certos alunos e como as atividades que vem desenvolvendo os afetaram. Acima de tudo, a postura inquieta e questionadora de um pesquisador auxiliará o professor na coleta e usufruto dos dados acumulados.

Em sala de aula, Miranda buscou transformar seus alunos em atores ativos de seu próprio processo de aprendizagem, incentivando-os, pela autoavaliação, a observarem seus crescimentos a curto e longo prazo, a fim de que pudessem identificar seus próprios avanços e retrocessos. Com a passividade do

avaliado anulada, este se vê como mais influente em sua própria trajetória de aprendizado do que o professor-avaliador jamais seria.

5. AVALIAÇÃO FORMATIVA ALTERNATIVA (AFA)

Domingo Fernandes (2006) dialoga sobre a conceituação de uma avaliação *alternativa* que, em suma, possui um significado vago, consistindo em qualquer método avaliativo que não siga necessariamente as regras da avaliação tradicional – ou seja, aquela objetiva e voltada estritamente para os resultados –, denominada avaliação *behaviorista*. Dessa forma, no objetivo de delimitar melhor os recortes, Fernandes propõe uma designação mais específica, a Avaliação Formativa Alternativa (AFA), que consegue classificar o método avaliativo a ser utilizado – o formativo – e exclui concepções que desconsideram a subjetividade dos alunos e dos professores, como é o caso da avaliação behaviorista.

As práticas de avaliação vigentes hoje nas escolas demonstram carências nos mais diversos pontos, a supervalorização do *feedback* alimenta a competitividade entre os alunos e muitas vezes os desmotivam ao causarem sentimentos de incapacidade e insuficiência. Ademais, a atribuição de notas pouco comunica para o discente onde ele deve melhorar; de acordo com Fernandes o método avaliativo behaviorista consiste “mais procedimentos rotineiros e algorítmicos e menos competências no domínio da resolução de problemas” (FERNANDES, 2006, p.29)

É a partir desse ponto que a AFA se propõe ser um método avaliativo mais eficaz no processo de ensino e aprendizagem, além de ser composta por um vasto conjunto de áreas de conhecimento – comunicação, antropologia, psicologia social e sociologia – ela se destaca como uma avaliação não só caracterizada como contrária à behaviorista, mas também com a proposta de que os alunos se conscientizem de suas qualidades e dificuldades e se façam protagonistas no caminho que escolherem trilhar (FERNANDES, 2006, p.32)

“É um processo pedagógico e interativo, muito associado à didática, integrado no ensino e na aprendizagem, cuja principal função é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, isto é, com significado e compreensão. Nestas condições, a AFA pressupõe uma partilha de responsabilidades em matéria de ensino, avaliação e aprendizagens e, conseqüentemente, uma redefinição dos papéis dos alunos e dos professores.” (FERNANDES, 2006, p.32)

Duas vertentes principais surgem na investigação e teorização dos métodos de ensino: a avaliação da tradição anglo-saxônica e a avaliação da tradição francófona. A abordagem anglo-saxônica enfatiza a avaliação como um processo pragmático, relacionado ao currículo e à orientação dos professores na realização de tarefas pelos alunos; o *feedback* desempenha um papel central nesse tipo de

avaliação, pois é ele o responsável por estabelecer a relação entre docente e discente.

Por outro lado, a francófona se interessa pelas diferentes maneiras e perspectivas pelas quais os alunos aprendem ao dar enfoque à autorregulação da aprendizagem; essa abordagem visa dar um papel mais destacado e independente ao aluno. Embora o *feedback* seja importante na teoria francófona, ele não é o único responsável pela orientação do ensino; a autorregulação, o autocontrole e a autoavaliação entram como pontos centrais no processo de aprendizagem. A Avaliação Formativa Alternativa é influenciada por essas duas tradições teóricas, ela sugere a relativização do papel do *feedback* (típico da tradição francófona) e reconhece a importância da pedagogia e do professor no processo de ensino (típico da tradição anglo-saxônica) (FERNANDES, 2006, p.27)

Contudo, devemos nos atentar às possibilidades de recorrentes dificuldades de aplicação da AFA, ou seja, é preciso levar em conta as subjetividades sociais e políticas do ambiente escolar. De acordo com Fernandes, captar a natureza desses aspectos, em conjunto com a fundamentação da teoria, possibilita a construção de uma avaliação formativa mais estabilizada. A sistematização e interpretação de uma nova forma de currículo também entraria como ponto chave para a consolidação da AFA, visto que é a partir dele que os educadores muitas vezes se articulam e se organizam (FERNANDES, 2006, p.35)

6. A AUTOAVALIAÇÃO COMO PARTE DO PROCESSO FORMATIVO

Agora que melhor delimitamos o papel que a Avaliação Alternativa Formativa pode ocupar no processo de ensino e aprendizagem, vale ressaltar a importância do método autoavaliativo nas escolas. Jesús Cabrerizo Diago e Santiago Castillo Arredondo (2009) comentam que a autoavaliação desempenha um papel essencial à educação, afinal, tem a proposta de promover um ambiente mais participativo e responsável.

Ao se engajar na autoavaliação, o aluno assume um papel ativo em seu processo de aprendizagem e adquire habilidades para avaliar seu próprio progresso. Através da reflexão pessoal, é possível identificar suas próprias conquistas e áreas que requerem maior atenção e cuidado. Além de colocar o aluno como centro do processo avaliativo, a autoavaliação desenvolve uma postura crítica e reflexiva relacionada à aprendizagem de cada um.

O método autoavaliativo, enquanto coloca o aluno como participante ativo da sua educação, atribui novos lugares – ainda de suma importância – para o professor; uma vez que os educandos passam a compreender melhor suas qualidades e dificuldades, o docente consegue avaliar seu próprio desempenho e adaptar os conteúdos e metodologias conforme as necessidades de cada sala de aula. Consiste, em resumo, em um processo educacional colaborativo entre professor e aluno (DIAGO; ARREDONDO, 2009, pp.155-156)

Contudo, a fim de ensinar e estimular a aprendizagem, o educador enfrenta um novo desafio. É fundamental que os alunos compreendam o processo autoavaliativo para conseguirem realizá-lo sozinhos. De modo geral, a tarefa do professor se resume em dois pontos: na construção das regras e critérios da avaliação e na discussão sobre as autoavaliações com os alunos; assim, o docente adquire um conhecimento mais profundo sobre a sua sala de aula e os educandos entendem verdadeiramente o que está sendo pedido e esperado da avaliação a ser realizada (DIAGO; ARREDONDO, 2009, p.163)

A pergunta que permanece é, como, em um contexto em que ainda vigora métodos tradicionais de educação, aplicar a autoavaliação de maneira efetiva? Diago coloca que a implementação do processo autoavaliativo deve ser feito progressivamente,

“Inicialmente, pode-se realizar a autoavaliação ao concluir as atividades que realizam diariamente. A princípio, pode ser feita com toda a turma, em pequenos grupos, e depois individualmente, com base em perguntas simples e breves como: O que fizemos? O que não entendemos? Acabamos? O que falta? Por quê?

Uma vez que os alunos aprenderem a autoavaliar-se coletivamente, em pequenos grupos e individualmente, podem ser introduzidas outras perguntas de maior complexidade, referentes a diversos aspectos como o avanço dos conteúdos, a participação em sala de aula, a responsabilidade nas tarefas, o interesse pela matéria etc.” (DIAGO; ARREDONDO, 2009, p.156)

É indispensável ajudar os alunos a aprenderem a se autorregular e se auto ajustarem ao longo de seu processo educacional. A reflexão crítica sobre seus processos e a consciência de seus erros e acertos não fazem apenas os educandos desenvolverem um senso de responsabilidade e independência em relação a sua própria educação, mas também fundamenta uma boa auto estima e sentimento de capacidade sobre aquilo que está sendo aprendido, uma lição que ultrapassa os muros da escola.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*: v.19, n.2, p.487-507, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200013>

ARREDONDO, Santiago Castillo; DIAGO, Jesús Cabrerizo. *Avaliação educacional e promoção escolar*. São Paulo, Editora UNESP: 1.ed., 2009.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. *RBPAE*: v.33, n.2, p. 323-336, mai./ago. 2017.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*: v.19, n.39, jan/abr, 2008, p.49-64.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*: v.19, n.2, 2006, p.21-50.

MIRANDA, Cláudia Queiroz. Construção da avaliação formativa nos anos iniciais: a experiência de uma professora pesquisadora. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Avaliações formativas: práticas inovadoras*. São Paulo, Editora Papirus: 1.ed., 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Currículos e Programas no Brasil*. São Paulo, Editora Papirus: 18.ed., 1990

SACRISTÁN, José Gimeno. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. São Paulo, Editora Penso: 1.ed., 2013

PINTO, Fernanda de Campos; FONSECA, Luís Eduardo Gauterio. O currículo oculto e sua importância na formação cognitiva e social do aluno. *Projeção e Docência*: v.8, n.1, 2017, p. 59-66.

MAPAS TEMÁTICOS DA BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO CANOAS COMO INSTRUMENTOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM FRANCA – SP

Célio Bertelli
celio.bertelli@unesp.br

Rafaela Costa Cintra
rafaela.cintra@unesp.br

Jacqueline Izildinha Oliveira

1 Introdução

Nos últimos tempos, há uma preocupação mundial a respeito do futuro do planeta e da humanidade, os debates acerca das ações que devem ser realizadas passaram a ser globais. Entretanto, é necessário considerar o local, as características específicas que cada cultura, população e ambiente natural necessitam ser estudadas e aprendidas. Ou seja, é o pensar global e o agir local.

Com isso, sabe-se que a transformação social ocorre principalmente na educação, essa mudança não é transmitida apenas em escolas, mas em todos os meios da sociedade civil, conhecer a respeito da região onde se está inserido não cabe apenas às crianças e adolescentes, mas também aos mais experientes que sofrem com as consequências de seu ambiente alterado e poluído, que de forma consciente, mas sem conhecimento o suficiente, podem estar ajudando com essa degradação.

A Bacia do Rio Canoas é um ambiente explorado e degradado pelas ações antrópicas, mas que demonstra grande importância para a região onde está inserida, pois abriga o principal manancial de abastecimento público da cidade de Franca - SP. No relatório da Unidade de Gerenciamento de Recursos Hídricos 08, responsável pela bacia dos rios Sapucaí Mirim e Grande, onde está localizada a Bacia do Rio Canoas, foi apresentado que a vazão Q7,10 do Rio Canoas está muito abaixo da desejada, representando um estado de emergência (SIGRH, 2021). A transmissão do conhecimento a respeito deste território pode ser a resolução para muitos problemas que surgem nele.

A Educação Ambiental integrativa engloba a ecopedagogia proposta por Francisco Gutiérrez e Prado (2013) e a educação crítica de Jacques Delors (et al, 2004), sendo que essas educações apresentam uma metodologia ativa, onde o aprendiz descobre sobre seu meio e sobre si mesmo. Assim, o uso de mapas temáticos da Bacia do Rio Canoas em Franca – SP, passa a ser passível de utilização como ferramenta de aprendizagem local, fazendo parte de algo ainda maior, que é o atendimento dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, propostos na Agenda 2030 (ONU, 2015). Portanto, o objetivo desta pesquisa é

propor uma educação ambiental integrativa utilizando mapas temáticos da Bacia do Rio Canoas em Franca – SP.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Mapas Temáticos da Bacia do Rio Canoas como Instrumentos de Educação Ambiental em Franca – SP

O termo “bacia hidrográfica” refere-se a uma compartimentação geográfica natural delimitada por divisores de água. Este compartimento é drenado superficialmente por um curso d’água e seus afluentes (SILVA, 1995). A bacia é o resultado da interação da água e de outros recursos naturais como: material de origem, topografia, vegetação e clima. Assim, um curso d’água, grande ou pequeno, é o resultado da contribuição de determinada área topográfica, que é a sua bacia hidrográfica (BRIGANTE; ESPÍNDOLA, 2003).

Valente e Castro (1981) afirmam que a qualidade de cada corpo d’água está relacionada à geologia, a pedologia, ao clima, a fisionomia e quantidade de cobertura vegetal e ao grau e modalidade de atividade antrópica dentro da bacia hidrográfica. Desta forma, a qualidade da água de uma bacia hidrográfica depende das suas interações no sistema, no espaço e no tempo (SOUZA, 1996). Portanto, é importante entender a ocupação deste território, assim como sua característica biótica e abiótica.

A Bacia do Rio Canoas está distribuída nos estados de São Paulo e Minas Gerais, sendo os municípios: Franca – SP, Cristais Paulista – SP, Pedregulho – SP, Claraval – MG e Ibiraci – MG. Possui como área total 66.295,40 ha, sendo que 18.883,10 ha pertence a Franca – SP, 24.179,00 ha pertence a Cristais Paulista – SP, 1.936,20 ha pertence a Pedregulho – SP, 16.916,00 ha pertence a Claraval – MG e 4.381,00 ha pertence a Ibiraci – MG. A seguir Mapa de Uso e Ocupação da Bacia do Rio Canoas completa com legenda:

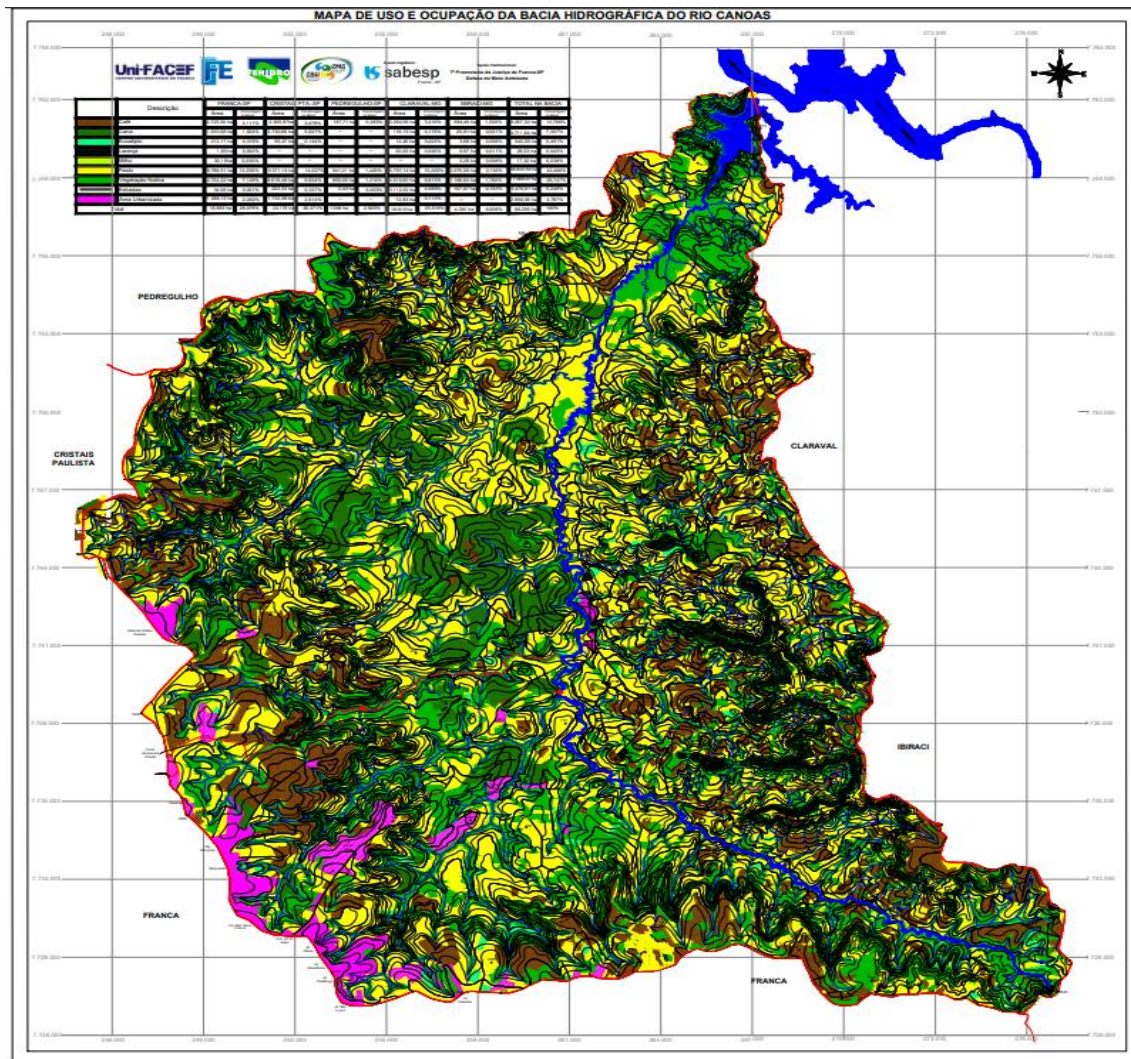


Figura 1. Mapa de Uso e Ocupação da Bacia do Rio Canoas. Fonte: Base Bertelli et al., 2014, alterado por Ecoplans Brasil, 2022.

DESCRIÇÃO	FRANCA - SP		CRISTAIS PTA. - SP		PEDREGULHO - SP		CLARAVAL - MG		IBIRACI - MG		TOTAL NA BACIA	
	Área (ha)	%	Área (ha)	%	Área (ha)	%	Área (ha)	%	Área (ha)	%	Área (ha)	%
Café	2.725,30	4,11	2.306,00	3,48	187,70	0,28	2.264,60	3,41	994,50	1,50	8.267,30	12,78
Cana	1.010,70	1,52	3.730,70	5,63	--	--	116,20	0,18	20,80	0,03	4.711,60	7,36
Eucalipto	212,20	0,32	95,50	0,14	--	--	14,40	0,02	3,90	0,01	343,30	0,49
Laranja	1,70	0,01	--	--	--	--	20,00	0,03	6,90	0,01	28,50	0,04
Milho	20,20	0,03	--	--	--	--	--	--	5,30	0,01	17,30	0,04
Pastagem	8.788,50	13,26	9.571,10	14,44	941,20	1,42	6.797,10	10,25	2.075,10	3,13	28.803,00	42,50
V. Nativa	4.724,20	7,13	6.519,50	9,83	805,10	1,21	4.516,60	6,81	1.166,60	1,76	17.688,70	26,75
Estradas	34,10	0,05	223,30	0,34	2,20	0,01	3.112,30	4,70	107,90	0,16	3.479,60	5,25
Área Urb.	1.366,20	2,06	1732,98	2,61	--	--	74,80	0,11	--	--	2.956,10	4,79
TOTAL	18.883,10	28,49	24.179,08	36,47	1.936,20	2,92	16.916,00	25,51	4.381,00	6,47	66.295,40	100,00

Figura 2. Legenda do Mapa de Uso e Ocupação da Bacia do Rio Canoas. Fonte: Base Bertelli et al., 2014, alterado por Ecoplans Brasil, 2022.

Existem várias leis que protegem a bacia do Rio Canoas, nos âmbitos que compõem a União, Estado e Município. Cabe reforçar as legislações que fiscalizam o uso e ocupação da bacia, a seguir observa-se um levantamento das principais leis. **Lei Federal nº 9.433/1997** - Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos, cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos, regulamenta o inciso XIX do art. 21 da Constituição Federal, e altera o art. 1º da Lei nº 8.001, de 13 de março de 1990, que modificou a Lei nº 7.990, de 28 de dezembro de 1989; **Lei Federal nº 12.651/2012** – Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa; altera as Leis nºs 6.938, de 31 de agosto de 1981, 9.393, de 19 de dezembro de 1996, e 11.428, de 22 de dezembro de 2006; revoga as Leis nºs 4.771, de 15 de setembro de 1965, e 7.754, de 14 de abril de 1989, e a Medida Provisória nº 2.166-67, de 24 de agosto de 2001. Alterada pela Lei Federal 12.727/2012; **Lei Federal nº 9.985/2000** - Regulamenta o art. 225, § 1o, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza.

Em âmbito estadual, são observadas as seguintes leis:

Lei estadual nº 9.034/1994, que dispõe sobre o Plano Estadual de Recursos Hídricos para o biênio 1994/95, revogada pela Lei Estadual nº 16.337 de 14 de dezembro de 2016; **Lei estadual nº 15.684**, de 14 de janeiro de 2015, dispõe em caráter específico e suplementar, nos termos dos artigos 23, III, VI e VII e 24, VI e parágrafos da Constituição Federal e nos termos dos artigos 191, 193, XVI, 194, parágrafo único, 197, 205, III, 209, 213, da Constituição do Estado de São Paulo, sobre o Programa de Regularização Ambiental - PRA das propriedades e imóveis rurais, criado pela Lei Federal nº 12.651, de 25 de maio de 2012 e sobre a aplicação da Lei Complementar Federal nº 140, de 8 de dezembro de 2011, no âmbito do Estado de São Paulo

Em âmbito municipal, a Bacia do Rio Canoas possui ampla proteção, isso devido à grande importância para o município e região, sendo observadas as seguintes leis:

Lei Municipal Nº 4.240/92 alterada pela Lei Municipal Nº 4.420/94, em seu artigo 1º afirma:

Ficam consideradas com sendo áreas de interesse especial, para efeito de proteção dos mananciais hídricos, aquelas que constituem as bacias de drenagem do Rio Canoas e Córrego Pouso Alto, desde a nascente, incluindo seus formadores, até a captação de água da SABESP - Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo.

O Código do Meio Ambiente do Município de Franca-SP (Lei Municipal Complementar nº 9), foi criado em 26 de novembro de 1996, e em seu artigo no 55:

Fica criada, no Município de Franca, a Área de Proteção Ambiental da Bacia do Rio Canoas, tendo em vista a sua importância para o abastecimento de água potável para a população francana.

§ 1º A Área de Proteção Ambiental da Bacia do Rio Canoas é a drenada pelo Rio Canoas e seus afluentes no Município de Franca, sendo seus limites os determinados no parágrafo único do artigo 2º da Lei no 4.420, de 07/04/94.

§ 2º O Poder Executivo estabelecerá por decreto, dentro de cento e vinte dias, a contar da publicação desta Lei, a regulamentação desta Área de Proteção Ambiental, ouvido o COMDEMA.

§ 3º Ao longo dos reservatórios destinados ao abastecimento urbano, fica criada uma Área de Proteção Especial (APE), com dois mil metros de largura mínima, na qual os terrenos deverão ter o módulo mínimo de dois e meio hectares.

A Bacia do Rio Canoas demonstra grande importância para Franca – SP e região, sendo que o Rio Canoas é o principal manancial de abastecimento público da cidade, com isso, as leis que fiscalizam o uso e ocupação dessa área são extremamente importantes, entretanto, não é apenas a fiscalização que promove a transformação do ambiente, mas também a educação dos habitantes dessa área.

Conforme afirma Guimarães (2004), as ações pedagógicas que planejam práticas que sejam viabilizadas são fundamentais para a perspectiva crítica, o que já está sendo aplicado nas escolas, sendo que o tema “meio ambiente” é um dos principais abordados. Entretanto, a maioria desses projetos de educação ambiental tendem a reproduzir práticas voltadas para a mudança comportamental do indivíduo, que também tem sua importância, mas muitas vezes descontextualiza a realidade socioambiental em que as escolas estão inseridas, se prendendo em uma “armadilha paradigmática”. Portanto, é necessário apresentar uma pedagogia que promova a mudança em conjunto, retornando à relação homem-natureza como dicotomia no mundo atualmente antropizado.

Outro trabalho que apresentou a metodologia de utilização de mapa temático da bacia do Rio Canoas, promovendo um conhecimento do território para a comunidade local, foi o trabalho realizado por Bertelli *et al.* (2021), onde foi apresentado o mapa de aquíferos da bacia como modo de proteção do solo, água e aquíferos, como o Guarani, que ocupa uma 40,04% da bacia do Rio Canoas. Este trabalho concluiu que a melhor metodologia é seguindo a educação ambiental crítica, dos princípios de Jacques Delors *et al.* (2004), conhecer; fazer; viver em comunidade; e ser. Nesse sentido o presente trabalho irá apresentar os princípios de uma educação crítica e dialógica para a aplicação do conhecimento.

2.2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

Quanto a importância da Educação Ambiental, de acordo com Araújo *et al.* (2009, p.7):

Nas etapas de planejamento e do gerenciamento de bacias hidrográficas é imprescindível que ocorra à participação e o envolvimento da comunidade,

de maneira que esses usuários dos recursos naturais possam negociar e acatar as normas e diretrizes de uso, de conservação e desenvolvimento de seu território de forma sustentada. Nesse sentido, é fundamental que os usuários tenham conhecimento do ambiente que os envolvem, suas fragilidades e potencialidades, envolvendo assim os mecanismos de regulação do uso do solo e dos demais recursos naturais, evitando desta forma, os impactos ambientais na área da bacia hidrográfica.

Ao abordar a respeito da importância do conhecimento da comunidade ao ambiente, Araújo (2009) não cita a EA em si, porém, este conhecimento necessário só pode ser alcançado a partir desta.

Isso porque, com a Revolução Industrial, houve uma ruptura entre a relação homem-natureza. De acordo com Villar (2016, p.85), a respeito dessa separação:

A racionalidade econômica e científica apostou em um modelo de produção excludente que ignora limites naturais, persegue o crescimento contínuo e permite a degradação das águas, independente das consequências ao ambiente, à sociedade e às futuras gerações.

Nesse sentido, surgiram diversas reuniões mundiais em que foi debatido o futuro da humanidade e do meio ambiente. A primeira conferência que demonstrou a preocupação sobre o crescimento econômico em detrimento do meio ambiente foi a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano (1972), em Estocolmo, Suécia. Teve como resultado a Declaração sobre o Ambiente Humano, conhecida como Declaração de Estocolmo, que veio a primeira classificação de Desenvolvimento Sustentável como “tanto as gerações presentes como as futuras tenham reconhecidas, como direito fundamental, a vida num ambiente sadio e não degradado”. Entretanto, só foi utilizado oficialmente na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1979, que indicou que o desenvolvimento poderia ser um progresso integral que reúne dimensões culturais, éticas, políticas, sociais, ambientais e econômicas. Conceito esse disseminado a partir do relatório “Nosso Futuro Comum”, da década de 80.

Em 1987, foi publicado o Relatório Brundtland, elaborado pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, com o título “Nosso Futuro Comum”, define o Desenvolvimento Sustentável como aquele que “atende às necessidades do presente, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atenderem a suas próprias necessidades” (BRUNDTLAND, 1991, p.46).

Foi então em 1992 que ocorreu a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Cnumad/Unced), na cidade do Rio de Janeiro, que contou com 175 países e 102 chefes de estado e de governo, ficou conhecida como Eco-92 ou Rio-92, onde foi elaborada a Agenda 21. Ocorreu paralelamente o Fórum Global 92, das entidades da sociedade civil, com a participação de mais de 10 mil representantes de Organizações não Governamentais (ONGs). Neste fórum foi aprovada a chamada “Declaração do Rio”,

também conhecida como “Carta da Terra”. Nela, foi incluída os princípios básicos que deverão reger o comportamento da economia e do meio ambiente, no que diz respeito aos povos e nações, para assegurar “nosso futuro comum” (GADOTTI, 2000).

Em 2015, foi elaborado pela Organização das Nações Unidas, a Agenda 30, que reúne 17 objetivos do desenvolvimento sustentável, para serem alcançados até 2030. Nesse sentido, a ecoformação pretende reestabelecer o equilíbrio entre ser humano e natureza. Dessa forma, promove o alcance dos objetivos da Agenda 30. Os olhares voltam-se novamente para a Educação Ambiental, mais especificamente a Ecopedagogia, criada por Francisco Gutiérrez e elaborada em sua obra “Ecopedagogia e Cidadania Planetária” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2013), pois nem toda Educação Ambiental se enquadra em ecopedagogia, mas a ecopedagogia é um modelo de EA.

O erro, entretanto, está em pensar que a educação é apenas em escolas, para crianças e adolescentes. A Ecopedagogia não é restrita a uma pedagogia escolar, não se dirige apenas aos educadores, mas a todos os habitantes do mundo. Está ligada a um projeto utópico, assim, pretende mudar as relações humanas, sociais e ambientais atuais (GADOTTI, 2000).

A Ecopedagogia está ligada à educação crítica, sendo que ambas são consideradas educações integrativas que interligam o homem à natureza que habita (FONSECA, *et al.*, 2023).

Conciliado a essa ideia, Jacques Delors (et al., 1996), publicou sua obra “Educação: um tesouro a descobrir”, realizada a partir do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, que ele presidia, e do qual também participaram In’am Al Mufti, Isao Amagi, Roberto Carneiro, Fay Chung, Bronislaw Geremek, William Gorham, Aleksandra Kornhauser, Michael Manley, Marisela Padrón Quero, Marie-Angélique Savané, Karan Sigh, Rodolfo Stavenhagen, Myong Won Suhr e Zhou Nanzhao.

Os autores, em capítulo próprio, descrevem “os quatro pilares da educação”: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Assim, defendem que o aprender a conhecer não diz respeito a aquisição dos saberes codificados, mas de como adquirir os próprios conhecimentos, quais instrumentos utilizar, pois os conhecimentos são instáveis e incompletos, tem uma data de validade e precisam estar sempre em evolução, assim, não basta conhecer os fatos, é necessário saber pesquisar. Aprender a fazer é sobre pôr em prática os conhecimentos. Quanto a aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros afirmam: “A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta.” (p.97). Por fim, aprender a ser, nesse sentido, a educação deve contribuir para o desenvolvimento pessoal, do espírito e corpo,

inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade. Para os autores: “todo ser humano deve ser preparado (...) para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor (...). (p.99).

3. METODOLOGIA

A metodologia aplicada é qualitativa, com leitura exploratória e seletiva de material bibliográfico a respeito do assunto, pois, de acordo com Gil (1991), leitura exploratória é uma leitura rápida que pode ser comparada com a exploração de uma região desconhecida, já a leitura seletiva ocorre após a leitura exploratória e, tendo em mente os objetivos da pesquisa, é mais profunda que a exploratória.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os mapas apresentados neste trabalho como proposta de ferramenta para a EA, foram confeccionados pela empresa Ecoplans Brasil, nos anos de 2022 e 2023, em atualização das cartas do Dr. Célio Bertelli de 2014. A imagem a seguir (imagem 1) apresenta o mapa de Uso e Ocupação da Bacia Completa, e o restante com o recorte da bacia em Franca – SP, sendo apresentados os mapas: Geológico, Pedológico, Aquíferos, Declividade, Nascentes, APPs Hídricas e Remanescentes Florestais, Uso e Ocupação, Ocupação Urbanística Sustentável, que servem como instrumentos de EA:

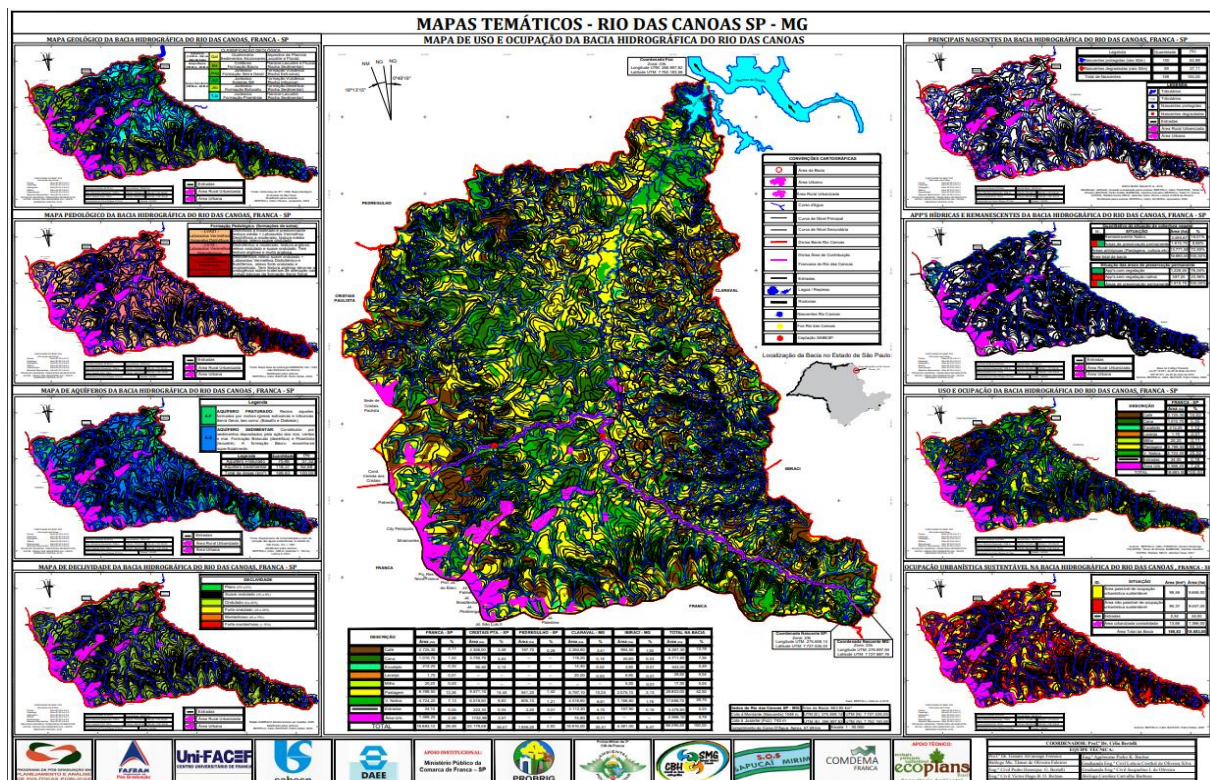


Figura 3. Mapas da Bacia do Rio Canoas para EA. Fonte: Ecoplans, 2023.

A seguir mapa de Uso e Ocupação da Bacia do Canoas (Figura 4) com recorte do território de Franca – SP, lembrando que essa área é considerada uma APA (Área de Proteção Ambiental) pelo Código do Meio Ambiente do Município de Franca-SP, foi criado em 26 de novembro de 1996, citado anteriormente.

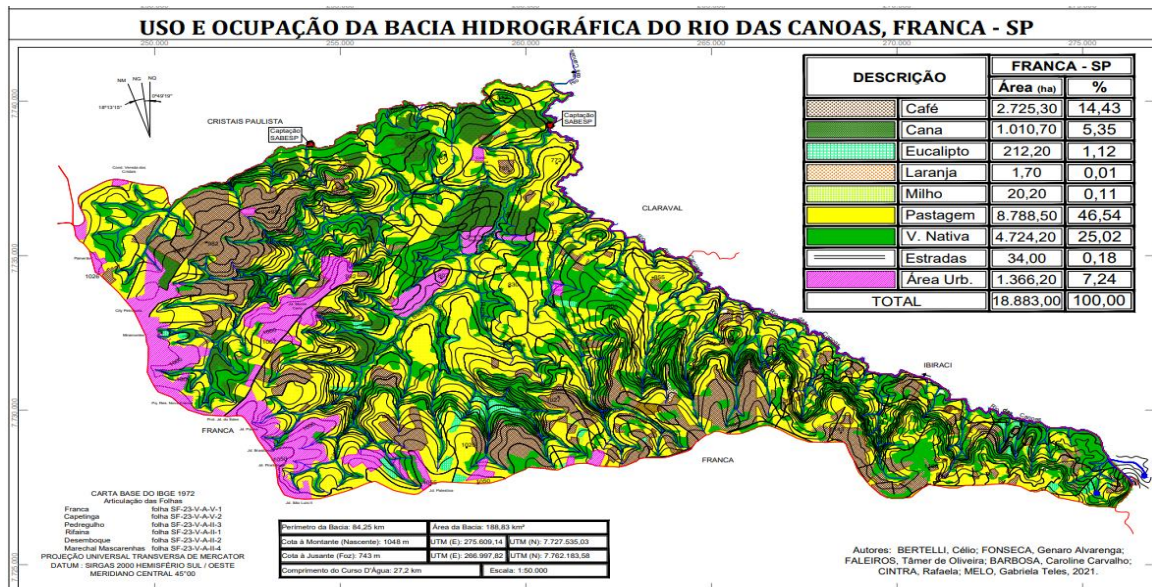


Figura 4. Mapa de Uso e Ocupação da Bacia do Rio Canoas de Franca – SP. Fonte: Bertelli, et al., 2023.

No caso do recorte da bacia, Lucatto e Talamoni (2007) acreditam que o estudo de uma bacia hidrográfica permite a formação holística dos educadores, por causa da dinâmica encontrada na bacia, uma área fortemente delimitada fisicamente, com condições ideais para o ensino e pesquisa, tais como: (a) tipo e uso do solo; (b) relevo e geologia; (c) vegetação e fauna; (d) clima e microclima; (e) ocupação humana; (f) impactos antrópicos; (g) modelos de gestão ambiental; (h) possibilidades de recuperação; (i) a história ambiental do local.

Os autores Almeida e Passini (2008), discutem o porquê a inserção da visão espacial deve ser abordada na escola para os estudantes, retratando que:

É na escola que deve ocorrer à aprendizagem espacial voltada para a compreensão das formas pelas quais a sociedade organiza seu espaço - o que só será plenamente possível com o uso de representações formais (ou convencionais) desse espaço (ALMEIDA; PASSINI, 2008, p. 11).

Entretanto, a percepção espacial de localização enquanto sujeito se inicia antes de entrar na escola: “A utilização do mapa alicerçado na representação de aspectos observados desperta no ser humano a capacidade de trabalhar e de pensar sobre suas atitudes em relação ao espaço que está inserido” Gautério e Sartorio (2020, p.269).

Porém, o conceito divisor de aprendizagens precisa ser revisado, conforme Delors (et al., 2004) afirma, em seu capítulo cinco, a respeito de uma

educação pluridimensional, a educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua dos saberes e aptidões pessoais, assim como sua capacidade de entender e agir. Os saberes escolares estão ligados a iniciação do ser humano em seu mundo, mas a continuação desses saberes está ligada ao seu desejo de pertencimento e sabedoria a respeito de si, dos outros e do seu meio. Assim, a utilização de mapas contribui com a ideia de “aprender a ser”.

Nesse sentido, a aplicabilidade deve ser também *in loco*, ou seja, o aprendiz precisa visitar o local para poder ver a realidade de perto. Um exemplo de campo para oficinas pedagógicas que se localiza dentro da Bacia do Rio Canoas em Franca é o Jardim Zoobotânico. A seguir localização do Jardim Zoobotânico da cidade de Franca - SP na Bacia do Rio Canoas, recorte do município de Franca (Imagem 1):

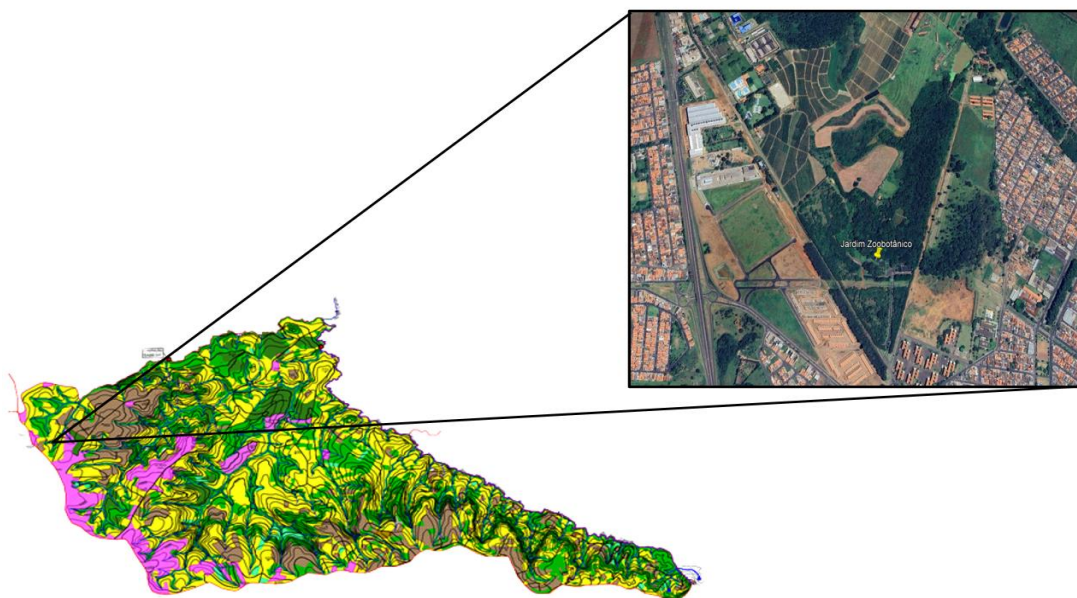


Imagem 1. Localização do Jardim Zoobotânico de Franca, nas coordenadas UTM 23 K 249223.00 m E 7733928.00 m S. Fonte: Bertelli, et al., 2023, Imagem de Satélite Google Earth 2023, adaptado pelos autores, 2023.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a relação homem-natureza abalada pelo desejo humano de dominar o meio ambiente e os animais, a Bacia do Rio Canoas é um exemplo de território que sofreu com as ações antrópicas, sendo que o Rio Canoas é o principal manancial de abastecimento público de Franca – SP, são necessárias ações de políticas públicas voltadas a educação da população para a criação de conscientização e assim, atingir uma mudança social capaz de reverter o quadro agravante da bacia.

A importância da demonstração do território de uma bacia está na afirmação anterior de que a dinâmica hidrológica inclui os fatores bióticos e abióticos

do território. Portanto, os mapas propostos para a EA são fundamentais para o entendimento da bacia ao todo.

A Educação Ambiental com o enfoque na ecopedagogia auxilia no reconhecimento do aprendiz com o seu próprio meio, sendo que aplicação desta se fará no território abrangente da Bacia do Rio Canoas e região.

A ecopedagogia conciliada a Educação Crítica fomenta a transformação social e ambiental. Assim, dentro os 17 objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 (ONU, 2015), existem principalmente três que este trabalho atenderá: vida na água, água limpa e saneamento e principalmente, educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O Espaço Geográfico: ensino e representação**. 15. ed., 2ª reimpressão -São Paulo: Contexto, 2008.

ARAÚJO, L. E.; SOUSA, F. A. S.; NETO, J. M. M.; SOUTO, J. S.; REINALDO, L. R. L. R. Bacias hidrográficas e impactos ambientais. *Qualitas Revista Eletrônica*, Vol. 8, Nº 1, 2009.

BERTELLI, Célio; MELO, Gabriela T.; SILVA, Leticia C. **A Educação Ambiental Como Ferramenta na Proteção do Aquífero Guarani na Bacia Hidrográfica do Rio Canoas no Município de Franca SP, Brasil**. In: Anais do evento VIII Simpósio de Educação, Uni-FACEF / UNESP FCHS, 2021. p.8-22, 2021.

BERTELLI, Célio, et al. **Mapas da Caracterização da Bacia do Rio Canoas em Franca – SP**, 2023.

BRASIL, **Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012**. Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa; altera as Leis nºs 6.938, de 31 de agosto de 1981, 9.393, de 19 de dezembro de 1996, e 11.428, de 22 de dezembro de 2006; revoga as Leis nºs 4.771, de 15 de setembro de 1965, e 7.754, de 14 de abril de 1989, e a Medida Provisória nº 2.166-67, de 24 de agosto de 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12651.htm>. Acesso em: 15 de mai. 2023.

BRASIL, **Lei nº 9.433, de 8 de janeiro de 1997**. “Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos, cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9433.htm. Acesso em: 25 de maio de 2023.

BRASIL, **Lei Nº 9.985, de 18 de Julho de 2000**. Regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9985.htm>. Acesso em: 15 de junho de 2023.

BRIGANTE, J.; ESPÍNDOLA, E. L. G. **Limnologia Fluvial: Um Estudo no Rio Mogi-Guaçu**. São Carlos: Editora RiMa. 278p. 2003.

BRUNDTLAND. COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso Futuro Comum**. 2. Ed. Editora Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro – RJ, 1991.

DE ARAÚJO, Lincoln Eloi et al. **Bacias hidrográficas e impactos ambientais**. Qualit@s Revista Eletrônica, v. 8, n. 1, 2009.

DELORS, Jacques et al. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. **Educação um tesouro a descobrir**, São Paulo: Cortez. 9. ed, 2004.

FRANCA, SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 9 de 26 de novembro de 1996**. Institui o Código do Meio Ambiente do Município de Franca, SP. Disponível em: <[https://leismunicipais.com.br/a2/codigo-municipal-do-meio-ambiente-franca-sp#:~:text=n%](https://leismunicipais.com.br/a2/codigo-municipal-do-meio-ambiente-franca-sp#:~:text=n%>)> Acesso em: 15 de junho de 2023.

FRANCA, SÃO PAULO. **Lei Nº 4.240, de 11 de Dezembro de 1992**. Considera-se de interesse especial, as áreas das bacias de drenagem do Rio Canoas e Córrego Pouso Alto, para efeito de proteção dos mananciais hídricos e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/f/franca/lei-ordinaria/1992/424/4240/lei-ordinaria-n-4240>>. Acesso em: 15 de junho de 2023.

FRANCA, SÃO PAULO. **Lei Nº 4.420, de 07 de Abril de 1994**. Dispõe sobre a alteração de dispositivos da Lei no 4.240, de 11 de dezembro de 1992 e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/f/franca/lei-ordinaria/1994/442/4420/lei-ordinaria-n-4420>>. Acesso em: 15 de junho de 2023.

FREEZE, Allan R. **Águas Subterrâneas**. Tradução de Everton de Oliveira. [et al.], Everton de Oliveira (Coord.) – São Paulo (SP): Everton de Oliveira, 2017.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. – São Paulo: Peirópolis, 2000. (série Brasil cidadão).

GAUTÉRIO, Bruna Cavalcanti; SARTORIO, Letícia Figueiredo. **O Uso de Geotecnologias para Educadores Ambientais: elaboração de mapas temáticos para uso em sala de aula**. REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 37, n. 1, p. 264-277, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa** – 3. ed. – São Paulo: Atlas, 1991.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental crítica. Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 25-34, 2004.

GUTIÉRREZ, Francisco, PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

LUCATTO, Luis Gustavo; TALAMONI, Jandira Liria Biscalquini. **A construção coletiva interdisciplinar em educação ambiental no ensino médio: a microbacia hidrográfica do Ribeirão dos Peixes como tema gerador**. Ciência & Educação (Bauru), v. 13, p. 389-398, 2007.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Agenda 30**, 2015. Disponível em: <<https://brasil.un.org/ptbr/sdgs>> Acesso em: 02 de jun. 2023.

SÃO PAULO. **Lei Nº 15.684, de 14 de Janeiro de 2015**. Dispõe em caráter específico e suplementar, nos termos dos artigos 23, III, VI e VII e 24, VI e parágrafos da Constituição Federal e nos termos dos artigos 191, 193, XVI, 194, parágrafo único, 197, 205, III, 209, 213, da Constituição do Estado de São Paulo, sobre o Programa de Regularização Ambiental - PRA das propriedades e imóveis rurais, criado pela Lei Federal nº 12.651, de 25 de maio de 2012 e sobre a aplicação da Lei Complementar Federal nº 140, de 8 de dezembro de 2011, no âmbito do Estado de São Paulo. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2015/lei-15684-14.01.2015.html>>. Acesso em: 15 de junho de 2023.

SÃO PAULO. **Lei nº 16.337, de 14 de dezembro de 2016**. Dispõe sobre o Plano Estadual de Recursos Hídricos – PERH. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16337-14.12.2016.html>>. Acesso em: 28 de mai. 2023.

SÃO PAULO. **Lei nº 9.034, de 27 de dezembro de 1994 (Revogada pela Lei nº 16.337, de 14 de dezembro de 2016)**. Dispõe sobre o Plano Estadual de Recursos Hídricos - PERH, a ser implantado no período 1994 e 1995, em conformidade com a Lei n. 7.663, de 30/12/91, que instituiu normas de orientação à Política Estadual de Recursos Hídricos. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1994/lei-9034-27.12.1994.html>>. Acesso em 10 de jul de 2023.

SIGRH. CBH-SMG. **Relatório de Situação, 2021**. Disponível em: <<https://sigrh.sp.gov.br/public/uploads/documents//CBH-SMG/21736/rs2021.pdf>>. Acesso em: 14 de jun. 2023.

SILVA, A. M. **Princípios Básicos de Hidrologia**. Departamento de Engenharia. UFLA. Lavras-MG, 1995.

SOUZA, E. R. **Alterações físico-químicas no deflúvio de três sub-bacias hidrográficas decorrentes da atividade agrícola**. Lavras: UFLA, 91p. (Dissertação – Mestrado em Engenharia Florestal / Manejo Ambiental). 1996.

VALENTE, O.F.; CASTRO, P. S. **Manejo de bacias hidrográficas**. Informe Agropecuário, Belo Horizonte, v. 7, n. 80, p. 40-45, mar. 1981.

VILLAR, Pilar Carolina. **As águas subterrâneas e o direito à água em um contexto de crise**. Ambiente & Sociedade, v. 19, p. 85-102, 2016.

**CONHECENDO AS ESPÉCIES AMEAÇADAS DA ICTIOFAUNA DA BACIA
HIDROGRÁFICA DO RIO SANTA BÁRBARA, SÃO PAULO, BRASIL**

Célio Bertelli
celio.bertelli@unesp.br

Paulo Baltazar Diniz
pbdiniz@hotmail.com

Tâmer de Oliveira Faleiros
tamer_faleiros@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A relação do homem com a natureza apresentou uma ruptura conforme a crença da dominação foi crescendo, colocou-se então o ser humano como dono do meio e dos animais. Em 1630, o filósofo francês René Descartes aumentou a distância entre humanos e animais, propondo a tese de que os animais são meras máquinas ou autômatos e, assim como relógios, complexos, mas incapazes de falar ou raciocinar. Para o filósofo, o corpo humano também é autômato, pois desempenha funções fisiológicas inconscientes. Entretanto, possuem mente, e, portanto, alma, enquanto os seres autômatos completos, desprovidos de mente, também o fazem de alma.

As teorias antropocêntricas tornaram o meio ambiente e aqueles que nele habitam, que não são humanos, em atores secundários da própria história. A segurança dos rios e da vida que neles se encontra, passou a ser ameaçada pelas atividades antrópicas insustentáveis nas bacias hidrográficas.

A ictiofauna é um componente importante dos ecossistemas aquáticos em razão do seu papel como consumidor de outros organismos, e têm uma influência significativa sobre a estrutura e função destes ecossistemas. Devido a isso, os efeitos adversos sobre esses animais podem atingir outros organismos aquáticos, mesmo que não diretamente afetados por estas alterações (BRASIL, 2012). O monitoramento da ictiofauna pode fornecer um indicador útil da saúde ecológica de corpos hídricos. Muitos peixes são sensíveis a mudanças na qualidade da água e estrutura de habitat causada pelas atividades humanas ou naturais. Entre os principais fatores antrópicos estão: contaminação da água por poluição, eutrofização, mudanças no regime de vazão, assoreamento do leito, etc (BRASIL, 2012).

O ser humano tem o poder de reverter o quadro agravante dos recursos naturais da Terra, mas, para isso, é necessária uma nova educação ambiental, a qual integra de fato o homem como participante e não dono do meio ambiente, e, ainda assim, reconhece as necessidades da sociedade, em sua diversidade, de utilizar do bem natural para viver com dignidade. Essa pedagogia é prevista na Ecopedagogia

(GUTIÉRREZ E PRADO, 2000), na Educação Ambiental Crítica (DELORS, et al., 2004) e na Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 2022).

Essa pesquisa tem como objetivo promover conhecimento a respeito da ictiofauna ameaçada e/ou extinta do Rio Santa Bárbara baseando-se no princípio da Educação Ambiental crítica, dialógica e libertadora.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Ab'Saber (1987), estudar uma bacia hidrográfica possibilita a visão sistêmica e integrada do ambiente, isso devido a delimitação objetiva da mesma, assim como a sua interdependência natural dos processos climatológicos, hidrológicos e geológicos que nela ocorrem, considerando, ainda, que sobre esses subsistemas atuam as consequências das ações antrópicas e, neles, as atividades e os sistemas econômicos, sociais e biogeofísicos interagem (LUCATTO; TALAMONI, 2007).

A bacia hidrográfica do Rio Santa Bárbara ocupa uma área de 1.013,0 Km², sendo a segunda maior bacia do Nordeste Paulista, com as suas nascentes norte, noroeste e oeste situadas no planalto de Franca. Drena seis municípios dos estados de São Paulo e Minas Gerais, sendo do lado paulista: Franca, Patrocínio Paulista e Itirapuã, e do lado mineiro: Ibiraci, São Tomás de Aquino e Capetinga (ALMANAQUE, 1986). O Rio Santa Bárbara foi classificado com um rio "Classe 3" pelo Decreto Nº 10.755, de 22 de novembro 1977, do governo do estado de São Paulo, que dispõe sobre o enquadramento dos corpos de água receptores na classificação prevista no Decreto nº 8.468, de 8 de setembro de 1976. Nasce na região das Contendas do município de São Tomás de Aquino, em Minas Gerais, percorrendo aproximadamente 55,50 km no sentido leste-oeste, até desaguar na margem direita do Rio Sapucaí Mirim. Suas águas correm sobre um leito formado principalmente por rochas magmáticas, em função de sua origem vulcânica (ALMANAQUE, 1986), numa região geológica denominada Formação Serra Geral.

Os trechos do alto e médio Santa Bárbara apresentam características de um sistema lótico, com diversas corredeiras e cachoeiras, até que, no seu terço final, o rio atinge a planície, onde perpassa em inúmeros meandros, devido à baixa velocidade da água. O Rio Santa Bárbara integra a Bacia Hidrográfica do Rio Sapucaí-Mirim, que abrange uma área aproximada de 9.000 Km², seus principais rios são: Sapucaí-Mirim, Canoas e do Carmo. Está inserida, por sua vez, na Bacia do Alto Paraná (900.000 Km²), região considerada por muitos autores como uma província ictiofaunística natural (GÉRY, 1969) devido às características de sua formação geológica, favorável endemismo de alguns grupos de peixes (CASTRO *et al.*, 2004).

No mundo inteiro, foram descritas aproximadamente 60.000 espécies de vertebrados onde, 32.000 destas espécies são peixes, representando um total de

53% de todas as espécies de vertebrados levantados (NELSON et al., 2016). No caso da região Neotropical, que abrange os ambientes continentais do extremo sul da América do Norte (sul do México), a América Central e América do Sul, no qual o território brasileiro representa mais de 50% deste território (POLAZ; RIBEIRO, 2017), possui a fauna de peixes de água doce mais variada do mundo em número de espécies (BUCKUP, 2007), com reconhecimento de mais de 7.000 espécies (ALBERT & REIS, 2011). Em 2019, Diniz *et al.* (2019) realizaram um estudo de levantamento de espécies da ictiofauna na Bacia do Santa Bárbara, onde apresentou uma variedade de 32 espécies. A seguir figura retirada do trabalho de mestrado de Paulo Baltazar Diniz de 2019, trabalho paralelo ao realizado pelo mesmo com outros autores, com a localização do Rio Santa Bárbara (figura 1), os pontos demarcados fazem parte da pesquisa de Diniz, onde foram realizadas coletas das espécies da ictiofauna local:

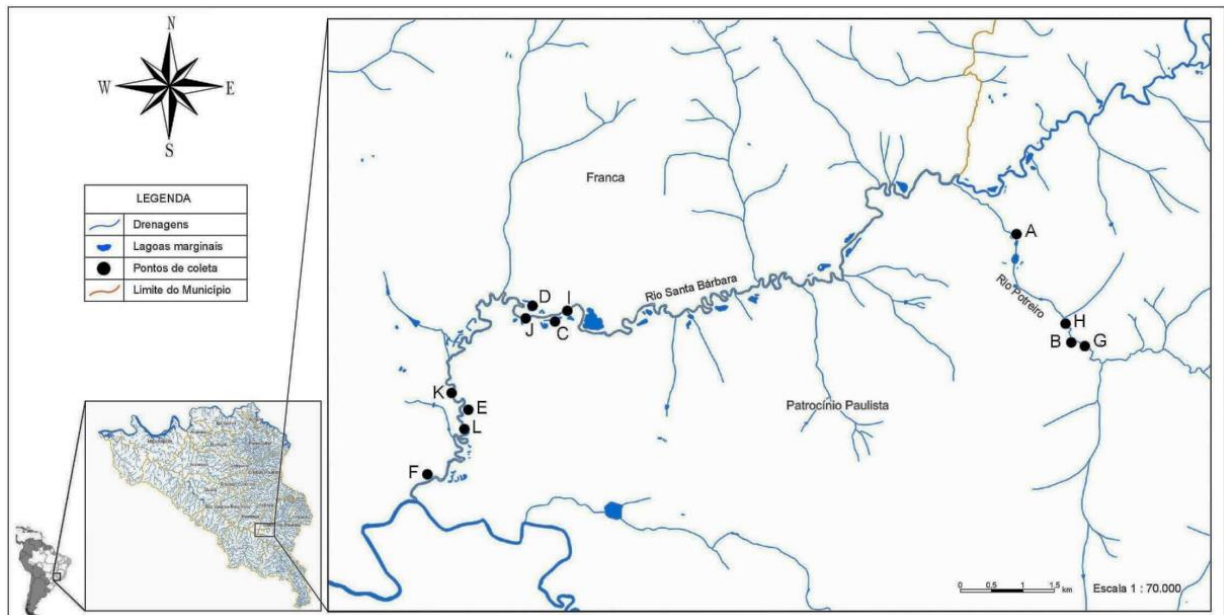


Figura 1. Localização do Rio Santa Bárbara na bacia dos Rios Sapucaí Mirim/Grande - SP. **Fonte:** DINIZ, 2019.

A seguir figuras (figura 2 e 3) retiradas do trabalho de Diniz *et al.* das espécies coletadas no Rio Santa Bárbara:

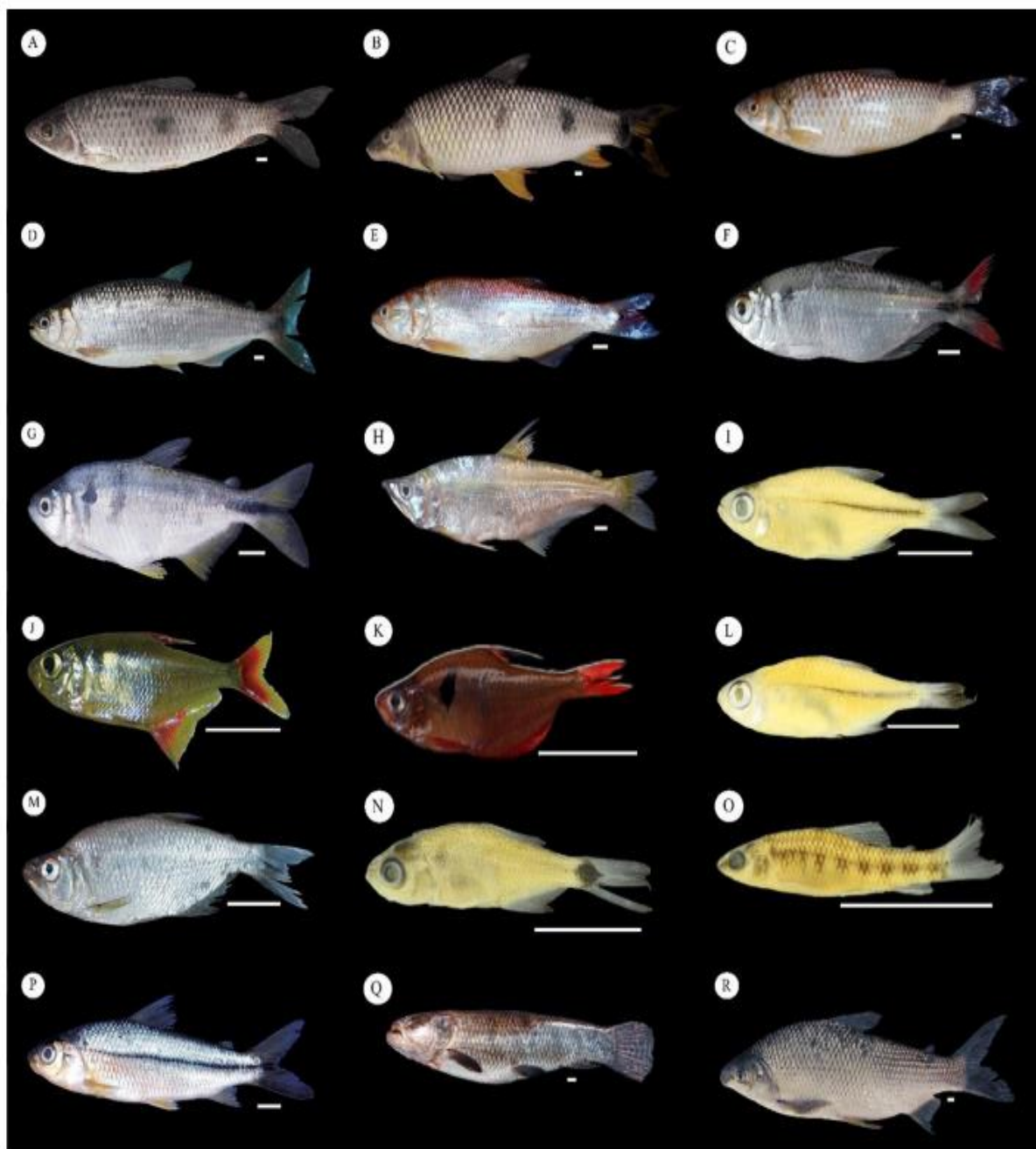


Figure 5. Representative samples of fish species collected in Rio Santa Bárbara, Sapucaí-Mirim/Grande hydrographic basin, São Paulo state, Brazil. **A.** *Leporinus friderici*, LIRP 15795, 272.46 mm SL. **B.** *Megaleporinus obtusidens*, LIRP 15799, 428.00 mm SL. **C.** *Schizodon nasutus*, LIRP 15763, 310.50 mm SL. **D.** *Brycon nattereri*, LIRP 15717, 285.00 mm SL. **E.** *Salminus hilarii*, LIRP 15792, 185.00 mm SL. **F.** *Astyanax fasciatus*, LIRP 15719, 125.00 mm SL. **G.** *Astyanax lacustris*, LIRP 15754, 107.00 mm SL. **H.** *Galeocharax gulo*, LIRP 15762, 255.00 mm SL. **I.** *Hemigrammus marginatus*, LIRP 15746, 37.45 mm SL. **J.** *Hyphessobrycon bifasciatus*, LIRP 15719, 32.72 mm SL. **K.** *Hyphessobrycon eques*, LIRP 15724, 25.91 mm SL. **L.** *Moenkhausia intermedia*, LIRP 15723, 34.60 mm SL. **M.** *Oligosarcus pintoii*, LIRP 15768, 51.47 mm SL. **N.** *Serrapinnus notomelas*, LIRP 15731, 26.79 mm SL. **O.** *Characidium zebra*, LIRP 15730, 18.77 mm SL. **P.** *Steindachnerina insculpta*, LIRP 15796, 115.00 mm SL. **Q.** *Hoplias malabaricus*, LIRP 15737, 360.00 mm SL. **R.** *Prochilodus lineatus*, LIRP 15800, 413.00 mm SL. Scale bars = 1 cm.

Figura 2. Espécies da ictiofauna encontradas no Rio Santa Bárbara. **Fonte:** DINIZ *et al.*, 2019.

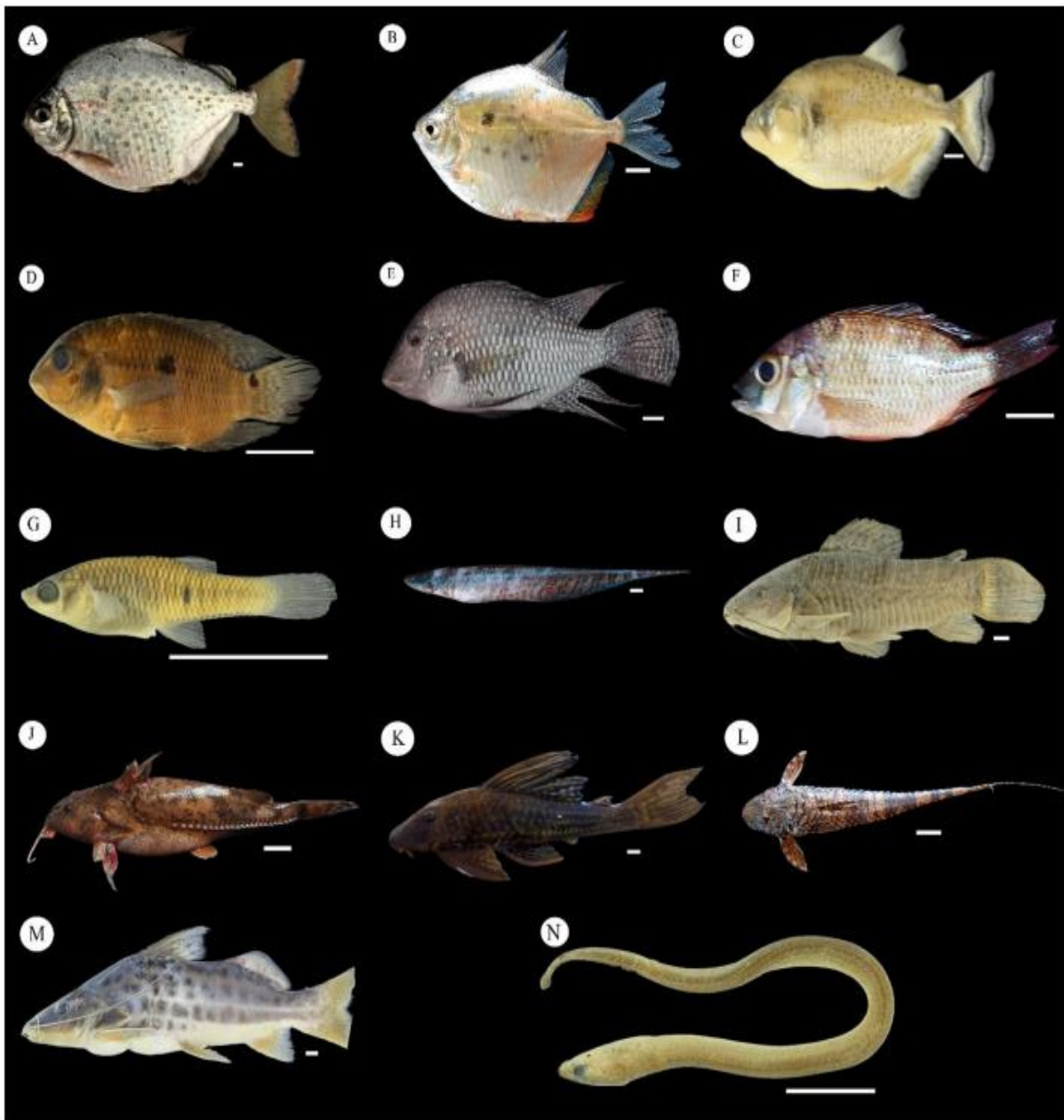


Figure 6. Representative samples of fish species collected in Rio Santa Bárbara, Sapucaí-Mirim/Grande hydrographic basin, São Paulo state, Brazil. **A.** *Metynnis maculatus*, LIRP 15735, 103.00 mm SL. **B.** *Metynnis mola*, LIRP 15786, 15.00 mm SL. **C.** *Serrasalmus maculatus*, LIRP 15788, 15.50 mm SL. **D.** *Cichlasoma paranaense*, LIRP 15732, 43.60 mm SL. **E.** *Geophagus cf. brasiliensis*, LIRP 15759, 138.19 mm SL. **F.** *Oreochromis niloticus*, LIRP 15789, 65.00 mm SL. **G.** *Phalloceros harpagos*, LIRP 15728, 19.93 mm SL. **H.** *Gymnotus carapo*, LIRP 15745, 240.00 mm SL. **I.** *Callichthys callichthys*, LIRP 15727, 146.03 mm SL. **J.** *Rhinodoras dorbignyi*, LIRP 15716, 111.30 mm SL. **K.** *Hypostomus sp.*, LIRP 15789, 240.00 mm SL. **L.** *Rineloricaria latirostris*, LIRP 15715, 140.00 mm SL. **M.** *Pimelodus maculatus*, LIRP 15764, 230.00 mm SL. **N.** *Synbranchus marmoratus*, LIRP 15777, 72.15 mm SL. Scale bars = 1 cm.

Figura 3. Espécies da ictiofauna encontradas no Rio Santa Bárbara. **Fonte:** DINIZ *et al.*, 2019.

De acordo com o PAN Alto Paraná (2023), o qual a microbacia do Santa Bárbara está incluída, considerando as espécies de peixes que realizam migrações reprodutivas, que neste território ocorrem nos meses quentes e chuvosos, os represamentos para produção de energia hidrelétrica têm sido considerados o principal impacto antropogênico. Para a ictiofauna como um todo,

destacam-se também a poluição das águas, o desmatamento, a perda de áreas úmidas e a introdução de espécies não nativas.

Os PANs (Planos de Ação Nacional) começaram a ser elaborados em 2004, sob coordenação do IBAMA, mas passaram a ser atribuição do ICMBio, a partir de 2007, ano de sua criação. Planos de Ação Nacional (PAN) são instrumentos da política ambiental do ICMBio, que se baseiam na gestão compartilhada de ações e informações a respeito de espécies ameaçadas, vulneráveis, etc, na região em que se enquadra. Os PANs envolvem diversos órgãos públicos e privados, além de universidades, instituições de ensino e comunidades locais, para estabelecer e executar ações que visam reverter o quadro de ameaças que põem em risco de extinção as espécies constantes em listas oficiais (BRASIL, 2022)

De acordo com o Decreto Estadual nº 63.853, de 27 de novembro de 2018, que declara as espécies da fauna silvestre no Estado de São Paulo regionalmente extintas, as ameaçadas de extinção, as quase ameaçadas e as com dados insuficientes para avaliação, afirma em seu artigo 2º:

- I - espécie ameaçada de extinção: animais cuja população está decrescendo a ponto de colocá-los em alto risco de desaparecimento na natureza em futuro próximo;
- II - categorias de ameaça: categorias atribuídas às espécies, definidas conforme critérios e diretrizes da União Internacional para a Conservação da Natureza e dos Recursos Naturais (IUCN): RE- Regionalmente Extinto; CR-Criticamente em perigo; EN- Em Perigo; VU-Vulnerável; NT-Quase Ameaçada; DD-Dados Insuficientes

As Listas de Espécies Ameaçadas de Extinção, conhecidas também como listas vermelhas, foram criadas para chamar atenção sobre a urgência na proteção das espécies descritas, para evitar seu desaparecimento (PERES; VERCILLO; DIAS, 2011).

Outra ação observada é o Tratado de Ramsar, criado em prol da proteção de zonas úmidas que servem como abrigo de aves migradoras. Nele, foi apresentado o Plano Estratégico de Ramsar para 2016-2024, tendo como objetivos:

1. Lidar com os fatores de perda e degradação da unidade de zonas úmidas
2. Considerar seriamente uma conservação e um manejo eficazes da rede de lugares Ramsar.
3. Realizar um uso racional de todas as zonas úmidas
4. Melhorar a aplicação de todos os objetivos

Com isso, é possível perceber a importância do desenvolvimento sustentável, por exemplo, a Convenção sobre Diversidade Biológica aprova o texto da Convenção sobre Diversidade Biológica, assinada durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada na cidade do Rio

de Janeiro, no período de 5 a 14 de junho de 1992. Tem como objetivos, no caso da aplicação de uma conservação *in situ*:

Cada Parte Contratante deve, na medida do possível e conforme o caso:

(...)

d) Promover a proteção de ecossistemas, habitats naturais e manutenção de populações viáveis de espécies em seu meio natural;

e) Promover o desenvolvimento sustentável e ambientalmente sadio em áreas adjacentes às áreas protegidas a fim de reforçar a proteção dessas áreas;

f) Recuperar e restaurar ecossistemas degradados e promover a recuperação de espécies ameaçadas, mediante, entre outros meios, a elaboração e implementação de planos e outras estratégias de gestão; (...)

h) Impedir que se introduzam, controlar ou erradicar espécies exóticas que ameacem os ecossistemas, habitats ou espécies;

i) Procurar proporcionar as condições necessárias para compatibilizar as utilizações atuais com a conservação da diversidade biológica e a utilização sustentável de seus componentes;

j) Em conformidade com sua legislação nacional, respeitar, preservar e manter o conhecimento, inovações e práticas das comunidades locais e populações indígenas com estilo de vida tradicionais relevantes à conservação e à utilização sustentável da diversidade biológica e incentivar sua mais ampla aplicação com a aprovação e a participação dos detentores desse conhecimento, inovações e práticas; e encorajar a repartição equitativa dos benefícios oriundos da utilização desse conhecimento, inovações e práticas; (...)

Reunidas em cinco objetivos estratégicos, as 20 Metas de Aichi (SÃO PAULO, 2017), fazem referência à conservação da biodiversidade, que deveriam ser cumpridas até 2020. Elas são a base do planejamento vigente relacionado à implementação da Convenção sobre Diversidade Biológica - CDB. Entre elas, observa-se as seguintes:

- Meta 1: Em 2020, no mais tardar, as pessoas devem estar cientes dos valores da biodiversidade e do que podem fazer para conservá-la e para usá-la sustentavelmente;
- Meta 12: Em 2020, a extinção de espécies em extinção conhecidas deve estar prevenida e sua situação de conservação, particularmente para aquelas de maior declínio, melhorada e sustentada.

Além disso, quando proposta pela ONU (Organização das Nações Unidas) uma nova agenda para o desenvolvimento sustentável, em 2015, nomeada Agenda 30, foram divulgados os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, sendo esses: Erradicação da pobreza; Fome zero e agricultura sustentável; Saúde e bem-estar; Educação de qualidade; Igualdade de gênero; Água potável e saneamento; Energia limpa e acessível; Trabalho decente e crescimento econômico; Indústria, inovação e infraestrutura; Redução das desigualdades; Cidades e comunidades

sustentáveis; Consumo e produção responsáveis; Ação contra a mudança global do clima; Vida na água; Vida terrestre; Paz, justiça e instituições eficazes; Parcerias e meios de implementação.

Percebe-se, a partir dessas metas, que é necessária uma conscientização socioambiental a respeito da conservação das espécies que auxiliam na manutenção do ecossistema, ou seja, o funcionamento dos ambientes naturais, como no caso da ictiofauna. Assim, primordialmente refletir a respeito das metodologias de Educação Ambiental, considerando a sociedade como participante para a proteção do seu próprio ambiente.

Platão, em sua obra “A República”, escrita por volta de 380 a.C., narra um debate entre Sócrates e Trasímaco sobre o que é justiça, a qual Sócrates defende que é feita pelos governadores aos governados em busca do bem destes, sendo que “nenhuma ciência procura ou prescreve o que é vantajoso ao mais forte, mas sim ao mais fraco e ao que é por ela governado?” (PLATÃO, p.29, 2001). O filósofo então compara a situação com a de um médico “ora nenhum médico, na medida em que é médico, procura ou prescreve o que é vantajoso ao médico, mas sim ao doente” (PLATÃO, p.29, 2001).

No livro “Identidades de Educação Ambiental Brasileira”, de 2004, que contém o artigo do autor Mauro Guimarães (p.25-34), doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, nomeado “Educação Ambiental Crítica”, Guimarães reflete a respeito da educação conservadora, e compara com uma máquina fotográfica, quando focado um objeto, a paisagem de fundo se desfoca em prol do destaque deste, ou seja, na educação conservadora, ao focar a visão ambientalista se esquece a sociedade, ao focar na sociedade, se esquece do ambiente.

Guimarães (2004) ainda afirma a respeito da educação conservadora:

Essa não contempla a perspectiva da educação se realizar no movimento de transformação do indivíduo inserido num processo coletivo de transformação da realidade socioambiental como uma totalidade dialética em sua complexidade. Não compreende que a educação é relação e se dá no processo e não, simplesmente, no sucesso da mudança comportamental de um indivíduo (p. 27).

O autor explica que a EA conservadora acredita que, transmitindo o conhecimento correto, promoverá a compreensão do indivíduo a problemática ambiental e transforma seu comportamento e a sociedade, assim, sobrepõe a teoria à prática, realizando um conhecimento desvinculado da realidade.

Jacques Delors, et al. (2004) afirmam no livro intitulado “Educação: Um Tesouro a descobrir”, que a educação crítica é fundamentada em quatro pilares, sendo esses: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. A seguir tabela (tabela 2) trazendo as classificações de cada um:

Tabela 1: Pilares do conhecimento. **Fonte:** Delors, et al., 2004, adaptado pelos autores.

Pilares	Conhecimentos
Aprender a conhecer	Domínio dos instrumentos do conhecimento
Aprender a fazer	Pôr em prática seus conhecimentos
Aprender a viver juntos e com os outros	Descobrir sobre o outro e sobre si mesmo
Aprender a ser	Aprender a ser indivíduo, cidadão, membro de uma família e de uma coletividade, produtor, etc.

Ou seja, é a partir do entendimento do aprendiz a respeito do seu meio e de si mesmo que ele se torna um cidadão pleno e capacitado. Isso remete a pedagogia da autonomia de Paulo Freire, o autor afirma em seu livro “Pedagogia da Autonomia” (2022, p.28): “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.”

De acordo com Gutiérrez e Prado (2000, p.32) “A harmonia ambiental supõe tolerância, respeito, igualdade social, cultural, de gênero e aceitação da biodiversidade”. Determina-se uma “ecologia fundamentada eticamente” aquela que associa o equilíbrio ecológico com as mudanças da percepção dos seres humanos a respeito do papel que devem desempenhar no “ecossistema planetário” (AVANZI, 2004).

3. METODOLOGIA

A metodologia aplicada é qualitativa com pesquisa bibliográfica e referencial teórico. Godoy (1995) afirma que a pesquisa qualitativa em que o ambiente natural é a fonte de dados que permite que o pesquisador imagine e crie de forma que incentive outros investigadores a explorarem o tema abordado em diferentes modalidades. Conciliado a isso, Gil (2002) caracteriza a leitura exploratória com a expedição de reconhecimento realizado por pesquisadores em uma área desconhecida, exigindo conhecimento na utilização das obras consultadas. O autor ainda afirma que a metodologia qualitativa estimula a formulação de outros projetos e, assim, pode incentivar e aprofundar as discussões acerca do assunto principal.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em estudo realizado (DINIZ, *et al.*, 2019) foram levantadas 32 espécies da ictiofauna encontradas no Rio Santa Bárbara e Potreiro, sendo que teve como resultado 920 indivíduos. Esse total está dividido em 32 espécies, seis ordens e 16 famílias.

A partir desse estudo, com conhecimento exploratório do ambiente, comparando com o levantamento de espécies ameaçadas feito pelo PAN, retiradas da Portaria MMA n° 148, de 7 de julho de 2022, que altera os anexos da Portaria no 443, de 17 de dezembro de 2014, da Portaria no 444, de 17 de dezembro de 2014, e da Portaria no 445, de 17 de dezembro de 2014, referentes à atualização da Lista Nacional de Espécies Ameaçadas de Extinção; ICMBio, 2023. Sistema de Avaliação do Risco de Extinção da Biodiversidade – SALVE. Dados não publicados e; Decreto Estadual (SP) n° 63.853, de 27 de novembro de 2018, que declara as espécies da fauna silvestre no Estado de São Paulo regionalmente extintas, as ameaçadas de extinção, as quase ameaçadas e as com dados insuficientes para avaliação, e dá providências correlatas. Foram observadas as seguintes espécies e classificadas no Rio Santa Bárbara:

Tabela 2: Espécies vulneráveis, ameaçadas ou em extinção encontradas na Bacia do Rio Santa Bárbara. **Fonte:** Portaria MMA n° 148, de 7 de julho de 2022; Decreto Estadual (SP) n° 63.853, de 27 de novembro de 2018; DINIZ, 2019, adaptado pelos autores.

Táxon	Nome popular	Status de ameaça	
		BR	SP
Characiformes			
Bryconidae			
<i>Brycon nattereri</i> Gunther, 1864	Pirapitinga		CR
Serrasalmidae			
<i>Myloplus tiete</i>	Pacu prata	EN	VU
Prochilodontidae			
<i>Prochilodus vimboides</i>	Curimba poca	VU	VU
RE- Regionalmente Extinto; CR-Criticamente em perigo; EN- Em Perigo; VU-Vulnerável; NT-Quase Ameaçada; DD-Dados Insuficientes			

Com isso, é possível observar que existem três espécies que se enquadram em alguma categoria de ameaça de acordo com a Portaria MMA n° 148, de 7 de julho de 2022 e o Decreto Estadual (SP) n° 63.853, de 27 de novembro de 2018, sendo que a espécie *Brycon nattereri* se enquadra como “criticamente em

perigo” pelo estado de São Paulo, e não é enquadrada em nenhuma categoria de ameaça pela portaria federal, já a espécie *Myloplus tiete* é considerada “vulnerável” pelo estado de São Paulo e “em perigo” no país. A espécie *Prochilodus vimboides* se encontra na categoria “vulnerável” em ambos.

A subfamília Bryconinae tem como principal representante o gênero Brycon, que ocorrendo tanto ao oeste dos Andes, em rios do Peru, Colômbia e Equador, quanto ao leste dos Andes, em todos os rios da América do Sul (HOWES, G.J, 1982). Este gênero é popularmente conhecido como piracanjubas, pirapitingas, piraputangas e piabanhas, sendo consideradas bioindicadoras de qualidade de habitat por ocorrerem preferencialmente em rios de águas limpas com alta oxigenação (HOWES, G.J, 1982; LIMA FCT, CASTRO RMC 2000).

A espécie *Brycon nattereri* (Pirapitinga) se encontra na categoria de “criticamente em perigo” pelo Decreto Estadual (SP) n° 63.853, de 27 de novembro de 2018, é uma espécie bioindicadora de qualidade de água, e foi originalmente distribuída amplamente pela bacia do alto Paraná, ocorrendo nos sistemas do Paranapanema, Tietê, Grande e Paranaíba. Registros para as bacias dos rios Tietê e Grande, no estado de São Paulo, são esparsos e, em sua maioria, anteriores a 1940. É uma espécie típica dos tributários das cabeceiras dos grandes rios, não ocorrendo na calha, habitando preferencialmente rios de águas claras, correntosos, com fundo de rochas ou areia, ela é uma espécie de médio porte que apresenta razoável interesse para a pesca, sobretudo amadora e ao que tudo indica, não realiza grandes migrações durante o período reprodutivo. Alimenta-se de frutos e artrópodos terrestres, incluindo também insetos aquáticos, algas e detritos, os últimos ingeridos principalmente pelos juvenis (ICMBio, 2012).



Foto 1. *Brycon nattereri* (Pirapitinga). **Fonte:** Faleiros, 2018.

O Pacu prata (*Myloplus tiete*), originalmente possuía ampla distribuição na bacia do alto rio Paraná, mas atualmente é considerada uma espécie rara, sendo categorizada como espécie vulnerável (VU) conforme o Decreto Estadual (SP) n°

63.853, de 27 de novembro de 2018 e em perigo (EN) no Brasil conforme a Portaria MMA n° 148, de 7 de julho de 2022.



Foto 2. Pacu prata (*Myloplus tiete*). **Fonte:** Senhorini, 2018.

A Curimba poca (*Prochilodus vimboides*) é uma espécie nativa do Brasil, reofílica e iliófaga. Ela é uma das 13 espécies que compõe o gênero *Prochilodus*, gênero muito importante uma vez que estão distribuídos nas principais bacias da América do Sul (SANTOS, 2014). Além disso, são muito importantes para a pesca comercial e servem de alimento básico para as populações ribeirinhas e carentes. A Curimba poca foi considerada ameaçada de extinção no estado de São Paulo, conforme o Decreto Estadual (SP) n° 63.853, de 27 de novembro de 2018 e no Brasil conforme a Portaria MMA n° 148, de 7 de julho de 2022. Toda essa situação aliada a falta de conhecimentos sobre essa espécie, apontam para o risco dessa espécie desaparecer dos rios brasileiros (OLIVEIRA, 2015).



Foto 3. Curimba poca (*Prochilodus vimboides*). **Fonte:** Souza, 2012.

As metas de Aishi, ligadas a Convenção sobre Diversidade Biológica procuravam promover um meio ambiente mais saudável e o alcance do

desenvolvimento sustentável até 2020, entretanto, muitas metas não foram alcançadas, isso se dá também devido ao pensamento global sem considerar o local, é necessário pensar globalmente, mas agir localmente. Restam, portanto, os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) para serem alcançados até 2030. Dentre eles, o objetivo 14 “vida na água” que prevê a conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável, que, embora pareça focar na vida nos oceanos, também abrange a vida nas águas internas.

Considerando o debate de Sócrates e Trasímaco, quando observada a analogia de Sócrates quanto a prioridade do médico ser a solução do doente, no caso da Educação Ambiental, em que os médicos seriam os educadores, devem atender ao ambiente ou ao ser humano? Eis que uma vez que é impossível as duas partes se desintegrarem, para uma justiça plena e idealista, conforme o filósofo prevê, a Educação Ambiental é integral e defende a humanidade no meio ambiente. Entretanto, ao contrário da proposta de Sócrates sobre o médico e o paciente, a Educação Ambiental apresenta o educador como sujeito atingido pelo resultado de seu próprio trabalho, afinal, uma educação ambiental crítica, transformadora da sociedade e do meio, não prevê o melhor apenas para o paciente, ou seja, o aluno, mas também para o professor, criando pensadores críticos e cidadãos participativos, essa ideia parte de Freire em sua “Pedagogia da Autonomia”, onde o famoso educador brasileiro apresenta que é a partir de uma educação dialógica e participativa que se criam cidadãos ativos nas lutas por justiça, assim como os pilares de Delors (1996), que ensinam o ser e estar no local, criando cidadãos conscientes de suas necessidades locais e a ecopedagogia de Gutierrez (2000), que acredita na reestruturação do homem na natureza em prol do desenvolvimento sustentável.

A partir disso, passa a existir uma transformação social e, dessa forma ambiental, partindo dos pilares do desenvolvimento sustentável: ambiental, social e econômico. Assim como o economista polonês, Ignacy Sachs apresentou em sua obra “Caminhos para o desenvolvimento sustentável” (2009), onde diferenciou crescimento de desenvolvimento, apresentando a seguinte tabela (tabela 3):

Tabela 3. Diferença entre crescimentos e desenvolvimento. **Fonte:** SACHS, 2009.

	Impactos		
	Econômicos	Sociais	Ecológicos
Crescimento desordenado	+	-	-
Crescimento social benigno	+	+	-
Crescimento ambientalmente sustentável	+	-	+
Desenvolvimento	+	+	+

Outro economista famoso na área que defende a ideia de desenvolvimento ser diferente de crescimento é Amartya Sen (2010) ressalta que a concepção de desenvolvimento deve ser dissociada do conceito meramente econômico e restrito, ao defender que a liberdade das pessoas depende de fatores sociais e ambientais também.

Com isso, é possível perceber que só há desenvolvimento quando todos os pilares crescem juntos, caso contrário, é apenas crescimento, onde ao menos um dos pilares sempre sai em desvantagem.

Nesse sentido, a educação integra valores, transforma cidadãos isolados em uma comunidade ativa, crítica e consciente. No caso do conhecimento da ictiofauna ameaçada da bacia do Rio Santa Bárbara, em São Paulo, um olhar menos ilusório de recurso infinito, chamando a atenção da comunidade para as problemáticas das atividades antrópicas potencialmente poluidoras, para que mudem suas ações e as ações de outros.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto a utilização de um território bem determinado como uma bacia hidrográfica, é necessário sobrepor a prática à teoria, promover o conhecimento da ictiofauna permite que o aluno e o professor criem um vínculo de aprendizagem mútua, entre si e com o ambiente, assim como a Ecopedagogia de Francisco Gutiérrez promove o ressurgimento do interesse dessas interações, e a educação crítica de Jacques Delors que prevê o conhecimento a partir do ambiente e da sociedade.

Afinal, a finalidade da educação ambiental é justamente melhorar o meio ambiente a partir de uma transformação social e participação crítica dos habitantes deste território, no caso deste trabalho, a partir da conscientização a respeito da importância da proteção das espécies ameaçadas encontradas na Bacia do Santa Bárbara, causando também uma melhora no ambiente como um todo.

A educação ambiental crítica aplicada neste ambiente, poderá promover uma conservação da ictiofauna *in situ*, ou seja, dentro de seu ambiente natural. Deixar explícito a importância do local onde o aprendiz está inserido e das demais espécies que nele habitam, assim como os fatores bióticos e abióticos que interagem com este e promovem a qualidade de vida a partir dos serviços ecossistêmicos. Assim, promover o alcance dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável para a agenda 30.

REFERÊNCIAS

AB'SABER, A. **Zoneamento ecológico e econômico da Amazônia: questões de escala e métodos**. Seminar on Technology for Human Settlements in the Humid

Tropics. CEPAL/IPEA (Economic Commission for Latin América/Caribbean Institute of Economic and Social Planning), 1987. 25 p.

ALBERT. J. S. & REIS, R. E. **Historical biogeography of neotropical freshwater fishes**. University of California Press, 2011. 406 p.

ALMANAQUE histórico de Patrocínio Paulista. Patrocínio Paulista, Prefeitura Municipal, 1986. 304 p.

AVANZI, Maria Rita. **Ecopedagogia**. Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 35-49, 2004.

BRASIL, Ministério da Integração Nacional. **Projeto de Integração do Rio São Francisco com Bacias Hidrográficas do Nordeste Setentrional - Trecho VII – Ramal do Agreste**, 2012. Disponível em: <https://antigo.mdr.gov.br/images/stories/ArquivosSEMOB/ArquivosPDF/Ramal_do_Agreste/PROGRAMA_15_Monitoramento_Ictiofauna.pdf > Acesso em: 04 de jul. de 2023.

BRASIL. Portaria MMA Nº 148, de 7 de junho de 2022. Altera os Anexos da Portaria nº 443, de 17 de dezembro de 2014, da Portaria nº 444, de 17 de dezembro de 2014, e da Portaria nº 445, de 17 de dezembro de 2014, referentes à atualização da Lista Nacional de Espécies Ameaçadas de Extinção. Disponível em: <https://www.icmbio.gov.br/cepsul/images/stories/legislacao/Portaria/2020/P_mma_148_2022_altera_anexos_P_mma_443_444_445_2014_atualiza_especies_ameacadas_extincao.pdf> Acesso em: 11 de jul de 2023.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Saiba mais sobre os PANS, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/icmbio/pt-br/assuntos/biodiversidade/pan/saiba-mais/saiba-mais-sobre-os-pans/>>. Acesso em: 10 de jul. de 2023.

BRUNDTLAND. COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso Futuro Comum**. 2. Ed. Editora Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro – RJ, 1991.

BUCKUP, P. A. Introdução a Sistemática de Peixes Neotropicais. **Curso de sistemática de peixes neotropicais**. PRPPG-ERN. UFSCar, São Carlos. 214p. 2007.

CASTRO R.M.C., CASSATI L., SANTOS H.F., MELO A.L.A., MARTINS L.S.F., FERREIRA K.M., GIBRAN F.Z., BENINE R.C., CARVALHO M, RIBEIRO A.C., ABREU T.X., BOCKMAN F.A., PELIÇÃO G.Z., STOPIGLIA R., LANGEANI F. 2004. **Estrutura e composição da ictiofauna de riachos da bacia do rio Grande no Estado de São Paulo, sudeste do Brasil**. Biota Neotropica 4 (1): 1-12. <http://dx.doi.org/10.1590/S1676-06032004000100006>.

CDB. **Convenção sobre Diversidade Biológica e Legislação Correlata**. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008. 87 p. (Coleção Ambiental; v. 10).

DELORS, Jacques et al. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Educação um tesouro a descobrir, v. 6, 1996.

DINIZ, Paulo Baltazar. **Estrutura e composição da ictiofauna no terço final da bacia do Rio Santa Bárbara, Sub-bacia do Rio Sapucaí-Mirim, São Paulo, Brasil**. 2019.

DINIZ, PAULO BALTAZAR et al. **Fishes from lakes and tributaries of the rio santa bárbara, sapucaí-mirim/grande hydrographic basin, são paulo, brazil**. Check List, v. 15, n. 4, p. 629-640, 2019. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/221344>>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa – 74º ed**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GÉRY, J. **The fresh-water fishes of South America**. In Biogeography and ecology in South America (E.J. Fittkau et al., eds.). Junk, The Hague, p. 828-848, 1969.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de empresas, v. 35, p. 20-29, 1995.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental crítica. Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 25-34, 2004.

GUTIÉRREZ, F. & PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, 2000.

HOWES G.J. **Review of the genus Brycon** (Teleostei: Characoidei). Bull Br Mus Nat Hist (Zool) 43: 1-47, 1982.

INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE - Instituto Chico Mendes, Portaria ICMBio Nº 23, de 17 de fevereiro de 2012.

LIMA F.C.T, CASTRO R.M.C. **Brycon vermelha, a new species of characid fish from the Rio Mucuri, a coastal river of eastern Brazil** (Ostariophysi: Characiformes). Ichthyol Explor Freshw 11: 55-6, 2000.

LUCATTO, Luis Gustavo; TALAMONI, Jandira Liria Biscalquini. **A construção coletiva interdisciplinar em educação ambiental no ensino médio: a microbacia hidrográfica do Ribeirão dos Peixes como tema gerador**. Ciência & Educação (Bauru), v. 13, p. 389-398, 2007.

NELSON, J.S.; GRANDE, T.C. & WILSON, M.V.H. **Fishes of the world**. 5 ed. John Wiley & Sons. 752p. 2016.

OLIVEIRA, Alexmiliano Vogel de. **Avaliação de técnicas de conservação de sêmen de Prochilodus vimboides e Prochilodus lineatus**. 2015. 51 f. Tese (Doutorado em Zootecnia) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2015.

ONU. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Recuperado em 03 de abril de 2023, de <https://nacoesunidas.org/wpcontent/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>, 2015.

PERES, M. B.; VERCILLO, U. E.; DIAS, B. F. S. **Avaliação do Estado de Conservação da Fauna Brasileira e a Lista de Espécies Ameaçadas: o que significa, qual sua importância, como fazer?**. Biodiversidade Brasileira, Brasília, v. 1, n. 1, p.45-48, 2011.

PLATÃO. **A República**. Coleção a Obra-prima de Cada Autor. São Paulo: Martin Claret, 2001.

POLAZ, C. N. M. & RIBEIRO, K. T. **Conservação de Peixes Continentais e Manejo de Unidades de Conservação**. In: Biodiversidade Brasileira, 7(1): 1-3, 2017.

RAMSAR. **The Ramsar Strategic Plan 2016-2024**, 2016. Disponível em: <https://ramsar.org/sites/default/files/documents/library/ramsar_convention_strategic_plan_poster_spanish.pdf> Acesso em: 04 de jul. de 2023.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SANTOS, L. C. **Crescimento de juvenis de curimba (Prochilodus vimboides, Kner, 1859) no inverno, em diferentes densidades de estocagem**. 2014. 40 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG.

SÃO PAULO. Arquivos Ambiente. **Metas de Aichi**, 2017. Disponível em: <<http://arquivos.ambiente.sp.gov.br/biodiversidade/2017/04/metas-de-aichi.pdf>>. Acesso em: 07 de jul. de 2023.

SÃO PAULO. DECRETO Nº 10.755, DE 22 DE NOVEMBRO DE 1977. Dispõe sobre o enquadramento dos corpos de água receptores na classificação prevista no Decreto nº 8.468, de 8 de setembro de 1976. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1977/decreto-10755-22.11.1977.html>> Acesso em: 11 de jul de 2023.

SÃO PAULO. DECRETO Nº 63.853, DE 27 DE NOVEMBRO DE 2018. Declara as espécies da fauna silvestre no Estado de São Paulo regionalmente extintas, as ameaçadas de extinção, as quase ameaçadas e as com dados insuficientes para avaliação. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2018/decreto-63853-27.11.2018.html#:~:text=Decreto%3A,diretrizes%20a%20que%20est%C3%A3o%20sujeitas.>> Acesso em: 11 de jul de 2023.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CULTURA, SUSTENTABILIDADE E BEM-ESTAR: OS MUSEUS NO CONTEXTO DAS CIDADES SUSTENTÁVEIS

André Luiz Pereira Spinieli
andre.spinieli@unesp.br

Ana Paula Rodrigues Nalin
ap.nalin@unesp.br

1 INTRODUÇÃO

As transformações do último século contribuíram diretamente para a construção de uma sociedade complexa, demarcada por severos problemas em nível sociopolítico, cultural e ambiental¹. Esse estado de coisas provocou a formação de novos debates em torno da questão da sustentabilidade e do bem-estar das espécies, culminando na propositura de agendas globais destinadas à resolução dos problemas macros da comunidade internacional.

Em 2015, a emergência da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), direcionada a partir de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, trouxe novas estratégias voltadas à resolução dos problemas em nível doméstico e internacional – relacionadas ao incremento das taxas de marginalidade social, às dificuldades de efetivação dos direitos humanos e, principalmente, à tentativa de conciliação adequada (e responsável) do desenvolvimento econômico com a sustentabilidade (ALVES, 2015, p. 587-598). Comportando-se enquanto uma agenda que lida com problemas que atravessam a cidadania em uma perspectiva cosmopolita e situacional (NUSSBAUM, 2013), esse programa buscou identificar como os diferentes atores sociais podem ocupar a esfera pública e contribuir para a formação de espaços sustentáveis (ANDRADE, 2017, p. 1002-1021).

A transversalidade da questão sustentável não apenas permite a incorporação desse debate em diferentes áreas do conhecimento, como também impõe a determinados atores modificações sensíveis em suas narrativas e práticas, a fim de repensarem possíveis abordagens em prol do desenvolvimento sustentável e do bem-estar comunitário (JULIÃO, 2015). Enquanto centros de promoção e manutenção da cultura, ao lado de outras instituições responsáveis pela curadoria cultural de uma sociedade, os museus desempenham um importante papel em cidades consideradas sustentáveis.

Além de centros culturais, necessários à efetivação dos direitos socioculturais e de preservação da memória, um olhar pautado nos princípios de valorização do desenvolvimento sustentável (e da consolidação das cidades

¹ Neste trabalho, compreendemos como “sociedade complexa” aquela que é demarcada por diferentes sistemas, cada qual demarcado no tempo e no espaço. Nessas sociedades, suas categorias formativas do complexo ocupam lugar central nas democracias, transformando-as em lugares de consumo e comunicação de massa (LIPOVETSKY, 2009).

sustentáveis) deve observar os museus como espaços-chave na produção da sustentabilidade (MENESES, 2007). Nesse sentido, a transformação dos museus em cenários propícios para uma pedagogia que leve em consideração a necessidade de promover os princípios da Agenda 2030, por exemplo, é fundamental porque permite o represamento de formações culturais associadas à questão da sustentabilidade – encorajando a sociedade participativa a interpretar exposições, ciclos formativos e outras experiências culturais para além das instâncias museológicas (ROSENBLATT, 1994).

Neste texto, objetivamos apresentar notas a respeito da situação e função dos museus no contexto constitutivo das chamadas “cidades sustentáveis”, tendo como parâmetro as contribuições e interpretações realizadas a partir da Agenda 2030 da ONU. Para a investigação dessas relações, propomos inicialmente uma incursão conceitual sobre a ideia de cidades sustentáveis, identificando os debates sobre direito à cidade que contribuíram diretamente para a formação dessa categoria. Depois, analisamos como os museus operam na lógica construtiva da sustentabilidade.

2 O QUE SÃO CIDADES SUSTENTÁVEIS?

As discussões que permeiam a construção do conceito de "sustentabilidade" não estão relacionadas apenas a uma dimensão ambiental, uma vez que também se estendem às dificuldades enfrentadas pelas cidades e comunidades urbanas na formação de espaços considerados sustentáveis (MITCHELL, 2003; GRASSI; SILVEIRA, 2015, p. 52-73). À semelhança de outros objetivos traçados no âmbito da Agenda 2030, a promoção de cidades sustentáveis representa uma das tentativas de leitura dos processos interacionais entre homem e natureza (KNIESS, 2019, p. 119-135).

Além de estarem associadas aos processos de êxodo rural e busca de melhores condições de vida nas cidades (ANDRADE; FRANCESCHINI, 2017, p. 3849-3858), a consolidação da ideia de "cidades sustentáveis" recebe importantes contribuições do debate sobre o direito à cidade. A partir da década de 1960, a revitalização desse tema foi fundamental para se repensar os papéis dos centros urbanos na vida contemporânea, especialmente em relação ao modo como são capazes de influenciar a condição existencial e as experiências de determinados grupos sociais (LEFEBVRE, 2011). As abordagens mais recentes sobre o direito à cidade têm como enfoque uma crítica à padronização da vida nas cidades, ocasionada pelo capitalismo (WESTPHAL, 2000, p. 35-51) e sua infiltração nas lógicas formativas dos espaços urbanos.

Nesse contexto, o pensamento de Henri Lefebvre, por exemplo, mais que uma simples crítica ao funcionamento das cidades, contribuiu para a percepção de que as cidades não são apenas conglomerados de edificações, mas também servem como arenas para os interesses de diferentes grupos (LEFEBVRE, 2011;

FERNANDES, 1998; ROLNIK, 2009, p. 31-50). Os paradigmas urbanísticos mais recentes têm movimentado seu foco para a ideia de “cidades para pessoas” (MARICATO, 2012; GEHL, 2010), em contraposição à ideia de “cidades para o capital”. A eclosão do conceito de sustentabilidade para o estudo das cidades indica que esses organismos são sistemas complexos e vivos, que têm seu desenvolvimento associado aos métodos e estratégias que assumam novas tecnologias e desenhos inclusivos na infraestrutura urbana (BENCKE; PEREZ, 2018, p. 68-85; SARAIVA *et al.*, 2019, p. 184-199).

Além da reinvenção de alternativas à proposta capitalista-industrial de propriedade urbana e associação da propriedade privada como elemento constitutivo das funções sociais das cidades (RODRIGUES, 2004, p. 9-25), a emergência das cidades sustentáveis nas agendas governamentais contemporâneas revela novas perspectivas para a inclusão social, a produção cultural e o emprego de tecnologias verdes (KOBAYASHI, 2017, p. 77-96). Apesar de identificarmos facilmente quais são as características de uma cidade sustentável, sua concepção teórica ainda é compreendida como um desafio.

A ausência de objetividade conceitual em relação às cidades sustentáveis constitui um problema não apenas para a teoria, mas também para a vertente prática, já que inviabiliza a construção de políticas públicas com caráter transformador da vida urbana (HOLDEN; LINNERTUD; BANISTER, 2014, p. 130-139). Neste trabalho, argumento que as cidades sustentáveis compreendem espaços que realizam uso coordenado das tecnologias a favor do desenvolvimento de um design que atenda satisfatoriamente às necessidades de diversos grupos sociais (BIBRI; KROGSTIE, 2017, p. 183-212). Além disso, uma cidade sustentável também deve se mostrar preocupada com a redução das desigualdades sociais e, conseqüentemente, com a preparação do espaço urbano para a minimização dos impactos climáticos – não se esquecendo da constituição de uma esfera pública ampla, que permita a participação efetiva dos cidadãos nos processos decisórios (FERREIRA, 2015).

Por isso, as cidades sustentáveis constituem um modelo específico de organização e administração dos espaços urbanos, que depende não apenas da destinação adequada os recursos materiais, mas principalmente da formação de uma governança inclusiva e participativa (WEISS, 2015, p. 310-324; PARES, 2009). A instituição desse paradigma de cidade representa uma contraposição ao modelo tradicional, que se vincula à formação de contextos e paisagens urbanísticas menos legíveis, com formas urbanas centralizadas e distritos comerciais que impedem a sustentabilidade (CARMONA; HEATH; OC; TIESDELL, 2003). Por isso, defendo que a constituição das cidades sustentáveis representa uma alternativa adequada ao projeto capitalista de urbanismo – criticado pelos teóricos do direito à cidade. Significa dizer que a dimensão sociopolítica das cidades é importante à cidadania (SOTTO, 2016).

3 OS MUSEUS NO DEBATE SOBRE CIDADES E SUSTENTABILIDADE

O conceito de museu foi historicamente moldado conforme as necessidades culturais das sociedades, sendo empregado como fonte de acesso à cultura e manutenção das práticas, costumes e narrativas de uma determinada comunidade política (SAGUES, 1999). No debate que procura interseccionar as cidades, os museus e a ideia de sustentabilidade, esses espaços deixam de ser visualizados como marcos do colecionismo, voltados exclusivamente à tarefa de organizar e expor artigos culturais de uma civilização, para se fundarem enquanto instituições úteis à promoção da educação sobre sustentabilidade.

Afirmamos que os museus se comportam como instâncias sociais que, simultaneamente, recuperam elementos associados à manutenção da cultura, à estruturação de cenários comunicacionais e, mais que isso, à possibilidade de desenvolvimento de modelos renovados de educação (VARINE, 2012). Ainda que os museus tenham sido categorizados enquanto espaços voltados à proteção da memória social, a reformulação dos papéis institucionais também provocou mudanças neles: agora, passam a ser vistos como cenários capazes de associar seu acervo ao imaginário local e nacional, além de estruturar identidades e fomentar o direito humano de acesso à cultura (SANTOS, 2000, p. 271-302). Desde já, esses elementos nos mostram importantes indicadores de uma relação frutífera entre museus e cidades sustentáveis.

As cidades sustentáveis não devem se restringir ao emprego de energias renováveis ou à tentativa política de reverter as desigualdades sociais. Na verdade, o critério de sustentabilidade também depende da valorização cultural e da formação/manutenção identitária do espaço urbano. Por isso, não podemos falar em constituição de cidades sustentáveis sem olhar necessariamente para seus passados e para a maneira como foram concebidas (JACOBS, 1961; CHILDERS, 2014, p. 320-338).

Para ser possível a emergência de cidades sustentáveis, é fundamental levar em consideração os diferentes fatores que se entrelaçam à medida que buscamos uma construção exigente da cidadania. Por assim dizer, compreendo que a cultura é essencial para um crescimento e desenvolvimento sustentável – não apenas porque ela educa, mas também pelo fato de que permite traçar relações diretas com diferentes instâncias: o "crescimento inteligente" e o papel das indústrias na economia criativa; o "crescimento sustentável" e a relação entre sustentabilidade econômica, ambiental e cultural; o "crescimento inclusivo" e as ramificações da política cultural dos museus na educação, na formação da diversidade social e na coesão; e o "crescimento mensurável" e a avaliação dos progressos sustentáveis de uma sociedade (SCOTT; SOREN, 2009, p. 189-193).

Em uma atualidade que se envolve progressivamente com o debate da sustentabilidade e do bem-estar da sociedade, ao passo em que estão situados em cidades consideradas sustentáveis, e contribuem para sua construção, os museus

adotam para si responsabilidades cidadãs e sociais de operar com os modos de desenvolvimento das comunidades, também ofertando respostas aos problemas econômicos e sociais – sobretudo àqueles que se referem à cultura. Nesse sentido, museus que estão inseridos em cidades sustentáveis – e buscam contribuir para essa questão – devem utilizar seus espaços e programas como forma de dar visibilidade aos valores sociais e culturais das comunidades em que estão inseridos.

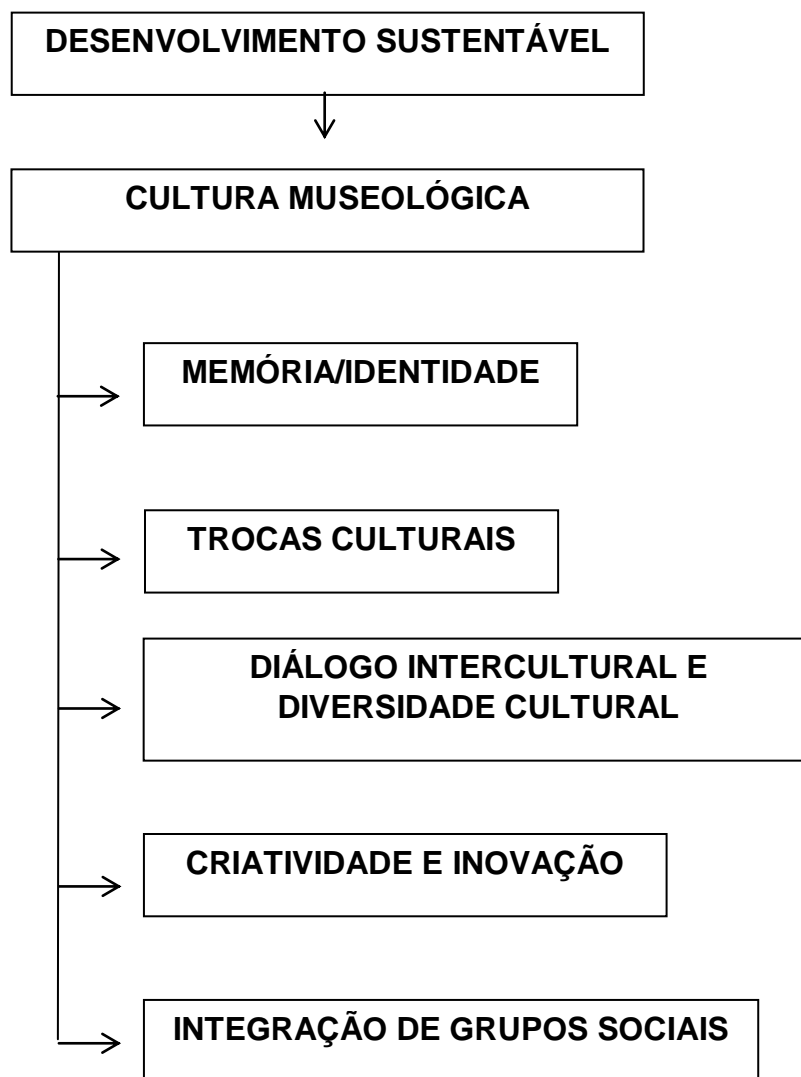
Assim como possuem um papel fundamental na conscientização (e educação) sobre a proteção e preservação dos espaços naturais, os museus, nesses cenários de sustentabilidade, também devem se comportar como contextos nos quais passado, presente e futuro se interagem. Ao mesmo tempo em que os museus são determinantes para a fundação das cidades sustentáveis, a criação de uma lógica renovada para os museus também depende da existência de comunidades preocupadas com critérios de sustentabilidade para suas instituições. Não por outro motivo, a Agenda 2030 teve como pressuposto a vinculação de diferentes atores sociais e políticos em seu projeto de sustentabilidade – o que inclui, necessariamente, os museus (GUSTAFSSON; IJLA, 2016, p. 446-462).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, objetivamos analisar a introdução dos museus no debate contemporâneo sobre cidades sustentáveis, observando quais são suas funções e necessidades para a construção de espaços que adotem essas características. Adotamos como referenciais as bases teóricas e práticas que contribuíram para a formação da Agenda 2030 da ONU, erguida a partir de 2015 como um programa de ação global em prol da sustentabilidade.

Os museus constituem espaços necessários à promoção de uma cultura qualificada, que permita aos diferentes atores sociais aprimorar suas interpretações sobre a realidade e entrecruzar fios e problemas da comunidade política em que estão inseridos. Por serem espaços em constante evolução, os museus representam importantes estruturas para o desenvolvimento sustentável – conforme demonstramos na figura abaixo.

Figura 01 – Museus e desenvolvimento sustentável



Fonte: GUSTAFSSON; IJLA, 2016, p. 455 (adaptado)

Assim, concluímos que os museus são determinantes para a construção de cidades sustentáveis, uma vez que desempenham uma importante função de aproximação dos sujeitos à cultura nas comunidades. Eles oferecem oportunidades de ver, vivenciar e reviver históricas e experiências pessoais do povo local, demonstrando a existência de interconexões entre atores sociais ao longo da história. Nesse sentido, a formação das cidades e comunidades sustentáveis, aos moldes pretendidos na Agenda 2030, por exemplo, depende diretamente dos museus terem lugar específico na constituição da cidadania e da memória cultural de uma comunidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, José Eustáquio Diniz. Os 70 anos da ONU e a agenda global para o segundo quindênio (2015-2030) do século XXI. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 587-598, set./dez. 2015.
- ANDRADE, Elisabete Agrela de; FRANCESCHINI, Maria Cristina Trousdell. O direito à cidade e as agendas urbanas internacionais: uma análise documental. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 22, n. 12, p. 3849-3858, dez. 2017.
- ANDRADE, Luís Fernando Silva *et al.* Direito à cidade: um grito e uma demanda para as políticas micro e macroterritorial. *Revista de Direito da Cidade*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 1002-1021, 2017.
- BENCKE, Luciana Regina; PEREZ, Anderson Luiz Fernandes. Análise dos principais modelos de indicadores para cidades sustentáveis e inteligentes. *Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades*, v. 6, n. 37, p. 68-85, 2018.
- BIBRI, Simon Elias; KROGSTIE, John. Smart sustainable cities of the future: an extensive interdisciplinary literature review. *Sustainable Cities and Society*, v. 31, n. 1, p. 183-212, 2017.
- CARMONA, Matthew; HEATH, Tim; OC, Taner; TIESDELL, Steve. *Public places, urban spaces: the dimensions of urban design*. Oxford: Architectural Press, 2003.
- CHILDERS, Daniel L. *et al.* Advancing urban sustainability theory and action: challenges and opportunities. *Landscape and Urban Planning*, Amsterdam, v. 125, n. 1, p. 320-238, 2014.
- FERNANDES, Edésio. Direito do urbanismo: entre a cidade legal e a cidade ilegal. In: FERNANDES, Edésio (Org.). *Direito urbanístico*. Belo Horizonte: Del Rey, 1998.
- FERREIRA, Maurício Lamano *et al.* Cidades inteligentes e sustentáveis: problemas e desafios. In: BENINI, Sandra Medina; ROSIN, Jeane Aparecida Rombi de Godoy (Orgs.). *Estudos urbanos: uma abordagem interdisciplinar da cidade contemporânea*. Tupã: ANAP, 2015.
- GEHL, Jan. *Cities for people*. Washington: Island Press, 2010.
- GRASSI, Karine; SILVEIRA, Clóvis Eduardo Malinverni da. O direito à cidade e a emergência dos movimentos sociais: uma análise sob a ótica da emancipação humana. *Revista Culturas Jurídicas*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 52-73, 2015.
- GUSTAFSSON, Christer; IJLA, Akram. Museums: an incubator for sustainable social development and environmental protection. *International Journal of Development and Sustainability*, v. 5, n. 9, p. 446-462, 2016.
- HOLDEN, Erling; LINNERUD, Kristin; BANISTER, David. Sustainable development: Our Common Future revisited. *Global Environmental Change*, v. 26, n. 1, p. 130-139, 2014.

JACOBS, Jane. *The death and life of great American cities*. New York: Vintage Books, 1961.

JULIÃO, Letícia. Patrimônio imaterial e museus. In: REIS, Alcenir Soares dos; FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves (Orgs.). *Patrimônio imaterial em perspectiva*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

KNISS, Cláudia Terezinha *et al.* Inovação urbana e recursos humanos para a gestão de cidades sustentáveis. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 33, n. 97, p. 119-135, 2019.

KOBAYASHI, Andrea Regina Kaneko *et al.* Smart sustainable cities: bibliometric study and patent information. *International Journal of Innovation*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 77-96, 2017.

LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2011.

LIPOVETSKY, Gilles. *O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MARICATO, Ermínia. As ideias fora do lugar e o lugar fora das ideias: planejamento urbano no Brasil. In: ARANTES, Otilia; VAINER, Carlos; MARICATO, Ermínia (Orgs.). *A cidade do pensamento único: desmanchando consensos*. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

MENESES, Ulpiano. Os museus na era do virtual. In: BITTENCOURT, José Neves; GRANATO, Marcus; BENCHETRITT, Sarah F. (Orgs.). *Museus, ciência e tecnologia*. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2007.

MITCHELL, Don. *The right to the city: social justice and the fight for public space*. New York: The Guilford Press, 2003.

NUSSBAUM, Martha. *Los límites del patriotismo: identidad, pertenecía y ciudadanía mundial*. Barcelona: Paidós, 2013.

PARÉS, Marc (Coord.). *Participación y calidad democrática: evaluando las nuevas formas de democracia participativa*. Barcelona: Editorial Ariel, 2009.

RODRIGUES, Arlete Moysés. Estatuto da Cidade: função social da cidade e da propriedade. Alguns aspectos sobre população urbana e espaço. *Cadernos Metrópole*, v. 1, n. 12, p. 9-25, 2004.

ROLNIK, Raquel. Democracia no fio da navalha: limites e possibilidades para a implementação de uma agenda de reforma urbana no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, v. 11, n. 2, p. 31-50, nov. 2009.

ROSENBLATT, Louise Michelle. *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1994.

SAGUÉS, María del Carmen Valdés. *La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público*. Espanha: Trea, 1999.

SANTOS, Myriam S. Os museus brasileiros e a constituição do imaginário nacional. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 15, n. 2, p. 271-302, 2000.

SARAIVA, Paola Pol *et al.* O uso de tecnologias como estratégia na construção de cidades mais inteligentes e sustentáveis. *Gestão & Regionalidade*, v. 35, n. 105, p. 184-199, 2019.

SCOTT, Carol A.; SOREN, Barbara. Exploring the value of museums. *Museums Management and Curatorship*, v. 24, n. 3, p. 189-193, 2009.

SOTTO, Débora. *Mais-valia urbanística e desenvolvimento urbano sustentável: uma análise jurídica*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

VARINE, Hugues de. *As raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local*. Trad. Maria de Lourdes Parreiras Horta. Porto Alegre: Medianiz, 2012.

WEISS, Marcos César *et al.* Cidades inteligentes como nova prática para o gerenciamento dos serviços e infraestruturas urbanas: a experiência da cidade de Porto Alegre. *Urbe: Revista Brasileira de Gestão Urbana*, v. 7, n. 3, p. 310-324, 2015.

WESTPHAL, Márcia Faria. O movimento cidades/municípios saudáveis: um compromisso com a qualidade de vida. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 5, n. 1, p. 35-51, 2000.

ÍNDICE

A

Ana Paula Rodrigues Nalin, 96
André Luiz Pereira Spinieli, 96

C

Carla Cristina Biazzi Lorenzi, 17
Célio Bertelli, 66, 73, 79

H

Hilda Maria Gonçalves da Silva, 17, 32, 44

J

Jacqueline Izildinha Oliveira, 66

L

Livia Maria Lopes Gazaffi, 11

M

Maísa Malta, 44

P

Patrícia Bombicino Damian, 11
Paulo Baltazar Diniz, 79, 81

R

Rafaela Costa Cintra, 66
Rodrigo Canossa BARBOSA, 57

S

Sofia Zambelli MENCK, 57

T

Tâmer de Oliveira Faleiros, 79

V

Vinícius da Silva Argenti, 32

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



0800 940 4688 | 16 3713.4688
unifacef.com.br |     

16 3706.8700
franca.unesp.br