

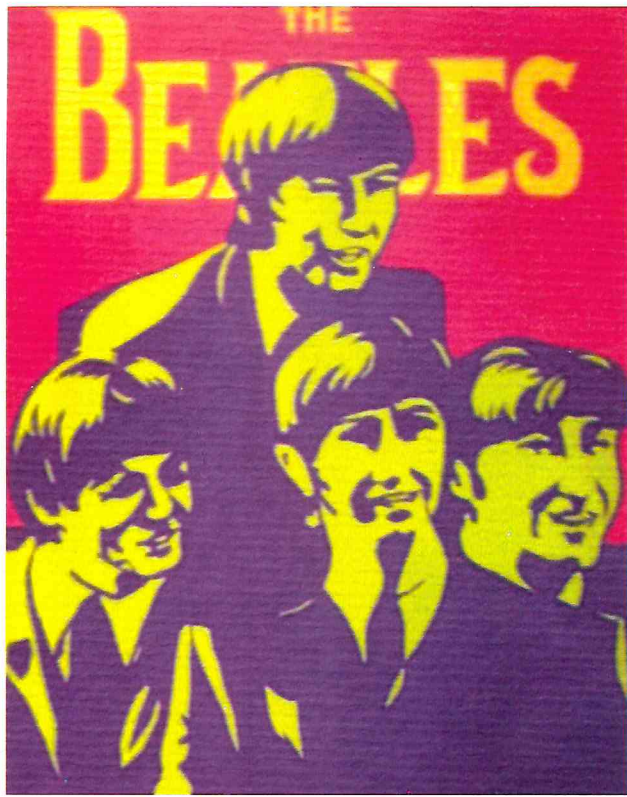


interMeio

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL

NÚMERO 21

REVISTA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO



"Beatles - Good Day Sunshie /
Bom Dia Sol" - *Paul*
Acrílica sobre tela, 100 cm X 80 cm. 2005

Beatles,
Jimi Hendrix,
James Brown,
Chuck Berry...



▲ "Jimi Hendrix - Freedom / Liberdade" - *Paul*
Acrílica sobre tela, 110 x 60 cm. 2005

◀ "James Brown - I Feel Good / Eu me sinto bem" - *Paul*
Acrílica sobre tela, 75 x 100 cm. 2005

Contar a história
do Rock and Roll com
imagens de seus grandes
ícones foi a proposta de

Renata

dos Santos Barbosa da Silva
em seu trabalho de conclusão
do curso de artes visuais
da Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul ● ● ●

ção" - *Paul*

ssociados

ertei

Rock

op



"Rolling Stones - Satisfaction / Satisfação" - *Paul*
Acrílica sobre tela, 120 x 95 cm. 2005

● ● ● A partir de uma seleção pessoal,
Paul (como assina e é mais conhecida) materializou um
"hall da fama" composto por imagens reproduzidas
com o traço comum da

Arte Pop



"Led Zeppelin - The Ocean / O Oceano" - *Paul*
Acrílica sobre tela, 110 x 110 cm. 2005



"Elvis - Always On My Mind /
Sempre em minha mente" - *Paul*
Acrílica sobre tela, 110 x 110 cm. 2005



"Janis Joplin - Summertime / Tempo de Verão" - Paul
Acrílica sobre tela, 80 x 100 cm. 2005

Integrante da banda "Furrão 13", é com entusiasmo que ela justifica a opção pelo tema:

"Minhas composições foram elaboradas a partir de elementos representativos, tais como símbolos, objetos e cores que são associados aos artistas e às bandas de Rock ao longo de suas carreiras.

Como desde muito pequena já demonstrava intenso interesse pelo Rock e, mais tarde, durante o curso de Artes Visuais despertei também a paixão pela pintura, meu trabalho foi estímulo à descoberta e aprofundamento de conhecimentos.

Meu objetivo foi apresentar composições em pintura contendo personalidades ou bandas de grande influência na história do Rock e que brilharam entre os anos cinquenta e setenta. Para tanto, procurei levantar um histórico dos artistas bem como da Arte Pop com suas técnicas e temáticas."

interMeio

REVISTA DO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

*UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL*

ISSN 1413-0963

Intermeio: revista do Mestrado em Educação	Campo Grande, MS	v.11	n.21	p.1-108	2005
--	------------------	------	------	---------	------

Compre em minha mente" - Paul
Acrílica sobre tela, 110 x 110 cm. 2005



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL

Manoel Catarino Paes - Perú
Reitor

Amaury de Souza
Vice-reitor

Antônio Carlos do Nascimento Osório
Coordenador do Curso de Mestrado em Educação

Luiz Carlos de Mesquita
Diretor do Centro de Ciências Humanas e Sociais

interMeio

REVISTA DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Caixa Postal 549 - Fone (67) 3345-7617
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS
www.propp.ufms.br/poseduc

Câmara Editorial
Alda Maria Nascimento Osório
Angela Maria Zanon
Inara Barbosa Leão
Elcia Esnarriaga de Arruda (presidente)

Conselho Científico
José Luiz Sanfelice - UNICAMP
Mirian J. Warde - PUC/SP
Antônio Penalves Rocha - USP
Márzia Terenzi Vicentini - UFPR
Gilberto Luiz Alves - UFMS

Consultores ad hoc
Ana Lúcia Farah Valente - UnB; Ana Maria Padilha - Umimep - Piracicaba; Antônio Carlos Nascimento Osório - UFMS; David V. E. Tauro - UFMS; Dorothy Rocha; Dulce Regina dos Santos Pedrossian - UFMS; Elcia Esnarriaga Arruda - UFMS; Eurize Caldas Pessanha - UFMS; Inara Barbosa Leão - UFMS; Iracema Cunha Costa - UFMS; José Luiz Sanfelice - Unicamp; Léa de Lourdes Calvão da Silva - UFF; Márcia Neder Bacha, Sandino Hoff - UnC - Caçador; Maria Dilméia Espíndola - UFMS; Miguel Cláudio Moriel Chacon - Unesp - PP; Pedro Leão da Costa Neto - Universidade Tuiuti - PR; Regina Tereza Cestari de Oliveira - UCDB/UFMS; Sônia da Cunha Urt - UFMS; Soraia Napoleão Freitas - UFMS; Yoshie Ussami Ferrari Leite - Unesp - PP.

A revisão lingüística e ortográfica é de
responsabilidade dos autores

Os Abstracts são de responsabilidade
do Prof. Dr. David V-E Tauro.

Revista InterMeio nº 21
Recebimento de Artigos: 2º semestre de 2004
Aceite de Artigos: 1º semestre de 2005

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
COORDENADORIA DE BIBLIOTECA CENTRAL/UFMS

Intermeio : revista do Mestrado em Educação / Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul. – v. 1, n. 1 (1995)– . Campo Grande, MS : A
Universidade, 1995– .
v. : il. ; 27 cm.

Semestral
ISSN 1413-0963

1. Ensino superior – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul.

CDD (20) – 378.005

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica
Produção Gráfica, Impressão e Acabamento



Portão 14 - Estádio Morenã -
Campus da UFMS -
Campo Grande - MS
Fone: (67) 3345-7200
e-mail: editora@editora.ufms.br

Tiragem: 1.000 exemplares

Os artigos são recebidos continuamente e
devem ser encaminhados para:
Profª Drª Elcia Esnarriaga de Arruda
Mestrado de Educação - UFMS
- Cidade Universitária
Caixa Postal 549 - Cep: 79.070-900 -
Campo Grande - MS
Fone: (67) 3345-7616 - 3345-7618
e-mail: flarruda@brturbo.com

InterMeio tem seus artigos indexados
na Base de Dados da REDUC
- Rede Latino Americana de Informação
e Documentação em Educação.

Sumário

- 4 A Voz da Regente de Classe ou a Voz da "Professora Leiga"?
Maria Cecília de Medeiros Abras
- 16 Notícia como representação social e a educação profissional jornalística
Cristiane Hengler Corrêa Bernardo e Inara Barbosa Leão
- 26 Estudo sobre a Constituição da Subjetividade de Crianças Exploradas no/pelo Trabalho
Lara Nassar Scalise
- 40 A Formação do Professor de Matemática nos Cursos de Licenciatura da UEMT: 1962-1979
Renato Gomes Nogueira
- 52 A Influência Paulista e o Escolanovismo na Escola Normal no Sul de Mato Grosso
Carla B. Zandavalli M. Araújo
- 72 O Professor Diante dos Computadores: Marcas de sua Constituição Pessoal e Profissional
Vivina Dias Sol Queiroz e Sonia da Cunha Urt
- 87 Universidade: Educação Especial e o Processo de Inclusão nos Cursos das Licenciaturas
Carina Elisabeth Maciel de Almeida e Mariluce Bittar
- 103 Dissertações Defendidas no Mestrado em Educação

Apresentação

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul convida o caro leitor para um passeio dentre as várias temáticas apresentadas pela Intermeio nº 21. Podemos identificar como fio condutor nos diferentes artigos uma preocupação com a forma de materialização da escola pública contemporânea, em seus diversos aspectos: de gestão, pedagógico, político... A partir de diferentes pressupostos teórico-metodológicos, os autores apontam os limites e as possibilidades de construção de um novo projeto para a escola pública. Dessa forma Intermeio contribui para o debate em busca de um projeto universal.

Antônio Carlos Nascimento Osório
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
em Educação de UFMS

Elcia Esnarriaga de Arruda
Presidente da Câmara Editorial - InterMeio



Este artigo traz resultados da pesquisa de Mestrado em Educação e outros estudos que realizei correlatos da temática da “professora leiga”, outros olhares, novos interesses de pesquisa, bem como pistas para novas investigações. A pesquisa teve como objetivo analisar a influência de uma formação em serviço na prática pedagógica dessas professoras e contribuir de maneira crítica com a formação da “professora leiga”, voltando-se para o resgate das competências necessárias para sua atuação como sujeito reflexivo, e não apenas se fundamentou no conhecimento da proposta pedagógica do Programa de Curso Emergenciais. Para o desenvolvimento dessa pesquisa acompanhei um grupo específico de alunas-professoras que freqüentavam três Cursos de Licenciatura oferecido por esse mesmo Programa. Foram realizadas várias entrevistas semi-estruturadas (antes e depois do processo de formação delas) com o grupo já citado e a equipe técnica da Escola na qual elas trabalhavam e eram orientadas em suas atividades. O estudo teve como resultado mudanças no comportamento pessoal das alunas-professoras quanto aos fatores de segurança/insegurança permeados antes e depois do processo de formação em serviço. Esses mesmos fatores são apresentados e explorados no decorrer deste artigo.

Palavras-chave: “Professora leiga”. Formação de professor.
Formação em serviço. Saberes e competências.

This article presents results of research done within a Master's program as well as other studies effectuated on the “Lay professor” theme: other visions, new research interests, as well as lines of investigation. The research aimed at analyzing the influence of ongoing formation in the teaching practice of these teachers and critically contributes to the formation of the “lay professor”. Oriented towards the retrieval of competences necessary for their action as reflexive subjects, and not merely based on the knowledge of the pedagogical proposal of the Emergency Course Programs. For the development of this research, a specific group of student-teachers was accompanied frequenting 3 Licentiate Courses offered by the same Program. Various semi-structured interviews were held before and during their formative process with the above-mentioned group and the Technical team of the School in which they worked and were oriented in their activities. The study found that changes in personal behavior of the student-teachers regarding factors of security-insecurity permeating before and after the process of formation in service. These very factors are presented and explored during the course of this article.

*Keywords: “Lay professors”. Formation of teachers.
Formation in service. Knowledge and competence.*

A Voz da Regente de Classe ou a Voz da "Professora Leiga"?

Maria Cecília de
Medeiros Abras

Professora da
Universidade Federal de
São João Del Rei/MG.
mcmabras@terra.com.br

O meu objetivo, com este artigo, é refletir sobre as vozes de "professoras leigas"¹, entrevistadas durante a pesquisa que desenvolvi no Mestrado² e informar sobre as contribuições que lhes foram oferecidas por um Curso de Capacitação em Serviço³. Para isso, foram analisados os processos de mudança ocorridos

¹ Chamarei de regente de classe daqui para frente todos/as os/as professores/as leigos/as, por não reconhecê-los/las como professor/a. Independente de reconhecer o seu trabalho, o seu papel e ainda as suas contribuições para a educação.

² A Dissertação de Mestrado defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais -FAE/UFMG-1998, teve como resultado mudanças no comportamento pessoal das "professoras leigas" quanto aos fatores de segurança/insegurança permeados antes e depois do processo de formação. Esses mesmos fatores não possibilitou às alunas-professoras as condições necessárias para que elas pudessem refletir e discutir sobre a prática pedagógica criticamente.

³ O curso de Capacitação docente, ao qual já me referi anteriormente, fez parte de um "Programa de Cursos Emergenciais de Licenciatura", criado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, e oferecido em módulos, durante as férias escolares, (nos meses de janeiro e julho) numa parceria com as prefeituras locais e com três Universidades (Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Juiz de Fora, e a Pontifícia Universidade Católica Mina Minas) desde 1984.

na prática pedagógica dessas “professoras”⁴ após esse Curso.

O trabalho, de natureza qualitativa, baseou-se nos depoimentos orais de nove alunas-professoras que freqüentaram um Programa de Curso Emergencial, promovido pela PUC/MG em convênio com a Secretaria Estadual de Educação

do Estado⁶ onde havia um grande contingente de “professoras leigas”.

A investigação objetivou não apenas conhecer a Proposta Pedagógica dos Programas Emergenciais, mas também contribuir de maneira crítica para o resgate das competências necessárias para atuação da “professora leiga” como sujeito reflexivo.

Este artigo contém resultados decorrentes dos depoimentos das professoras-informantes da minha pesquisa de Mestrado intitulada; “A influência da habilitação em

O trabalho, de natureza qualitativa, baseou-se nos depoimentos orais de nove alunas-professoras que freqüentaram um Programa de Curso Emergencial.

de Minas Gerais, bem como de outros membros⁵ das escolas em que elas lecionavam e que também contribuíram com seus depoimentos.

As referências teóricas, utilizadas na análise dos depoimentos, fazem parte dos estudos sobre a formação do professor, inseridos na perspectiva sociológica da análise do fenômeno educacional, tratados de acordo com Sacristán (1991), Nóvoa (1992), Perrenoud (1993), Shön (1994) enfocando tanto as ações quanto as atitudes dos indivíduos.

O Curso Emergencial se constituiu como um tipo de capacitação para formar “professoras leigas” em serviço para expedir diplomas de Licenciatura Curta e Plena atendendo às necessidades mais prementes de várias regiões

serviço na prática do/a professor/a leigo/a”. O objetivo geral foi analisar o impacto de um Curso de Capacitação Docente, em Serviço, na prática pedagógica da “professora leiga”, que atuava no ensino fundamental de 5ª a 8ª séries em várias cidades do interior de Minas Gerais.

Tais resultados possibilitaram novos elementos de análise, bem como um novo olhar sobre o trabalho, propiciando elementos de superação, ao indicar pistas de investigação dirigidas aos estudiosos e interessados na temática da “professora leiga”. Entre os elementos de análise, destaco os saberes necessários para formar a professora e que dirigirão novos interesses de pesquisa aos quais venho me dedicando atualmente.

⁴ A professora é, para o senso comum, aquela que domina determinada matéria a ponto de poder ensiná-la a outros. Dizer, portanto, que uma professora é leiga expressa uma contradição interna, presente na própria expressão. Entretanto, o termo professora leiga é comum nos meios educacionais e foi usado por ABRAS (1998) para designar a regente de classe que não possui uma formação específica de 5ª a 8ª séries para exercer suas atividades.

⁵ Os outros membros aos quais me referi são os especialistas educacionais (fazem parte desse grupo 04 ditretoras, 02 supervisoras e 04 coordenadoras de áreas de ensino) que acompanharam as regentes de classe na escola contribuindo durante toda a investigação ao darem depoimentos orais e gravados sobre avaliação das mesmas durante a atividade escolar.

⁶ O trabalho de campo foi realizado numa Escola pública na cidade de Guanhães interior de Minas Gerais, com 09 regentes de classe, das quais 03 se formaram em Licenciatura Curta de Ciências, e as demais, ainda encontravam-se freqüentando o Curso 03 delas o Curso de Licenciatura Plena em História e mais 03 que haviam se formado em Estudos Sociais (Licenciatura curta) e que retornaram para fazer a plenificação em Geografia, ou seja, a Licenciatura Plena.

O Programa de Cursos Emergenciais, desde a sua implantação em 1984 alcançou quase todo o Estado de Minas Gerais até 1998, não dispunha de nenhum tipo de avaliação da eficiência de sua atuação, seus efeitos e/ou ainda algum tipo de resultado relevante para justificar sua continuidade.

Os Cursos de licenciatura, ofertados no Programa, foram destinados às “professoras leigas” em serviço, para obtenção, inicialmente, de uma habilitação de Licenciatura Curta nas áreas de Letras, Estudos Sociais e Ciências, contando, em seguida, com módulos adicionais para uma complementação da Licenciatura Plena.

A ausência de qualquer tipo de avaliação do Programa configurou-se no problema de pesquisa. Tal problema teve sua raiz na prática pedagógica das alunas que freqüentavam os Cursos de Licenciatura ministrados pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG)⁷.

Inicialmente, como professora-formadora, comecei a observar que, ao conversar com as alunas a respeito de suas práticas em sala de aula, percebi que elas não faziam conexão alguma entre o Curso Emergencial, freqüentado por elas (como alunas), e a atividade que elas próprias desenvolviam em sala de aula (como regentes de classe). Assim, tomei, como problema de pesquisa, as possíveis mudanças ocorridas na prática pedagógica.

A pesquisa foi desenvolvida na área de Formação de Professor, mais especificamente

Acadêmica e em Serviço. A discussão da investigação pode ser inserida nas propostas educacionais de formação do professor realizadas no Brasil.

De acordo com a produção levantada na área, a formação em serviço foi tomada como uma formação inicial do professor, que geralmente abrange um currículo, considerado obrigatório, com disciplinas fixas, organizadas em forma de grade, exigidas do aluno para a obtenção de conhecimento teórico básico e do título de licenciado.

O estudo feito com as regentes de classe teve a preocupação de que eles assimilassem uma imagem realista da prática pedagógica, buscassem refletir sobre a sua própria ação, bem como compreendê-la através de estágios intensivos e diversificados necessários para a sua formação profissional.

A formação em serviço é também conhecida como formação contínua, por ocorrer na prática escolar em que, no Brasil, o regente de classe participa de cursos de aperfeiçoamento e de treinamento, dentro da própria escola, durante o processo de trabalho.

De acordo com a literatura na área, esse tipo de formação tem como objetivo proporcionar uma melhor formação e/ou aperfeiçoamento, bem como outras experiências, inclusive em outros países (Inglaterra, Portugal, Espanha, e Cuba)⁸ que necessitaram da rápida ex-

O estudo feito com as regentes de classe teve a preocupação de que eles assimilassem uma imagem realista da prática pedagógica.

⁷ Instituição pela qual fui contratada para trabalhar (respondendo apenas a uma demanda fatural de disciplinas exigidas pela área pedagógica, sem direito de fazer intervenções em respostas necessárias à mesma área) nesta capacitação durante cerca de quatro anos e que também atuou em mais de 32 cidades registradas na época em todo Estado de Minas Gerais.

⁸ Não poderia deixar de mencionar a importância do Simpósio Internacional intitulado “Reformas Educativas e Formação de Professores. Esse evento contou com a participação de onze países: Portugal, Espanha, Finlândia, Islândia, Hungria, União Soviética, ISRAEL, U.S.A, China, Áustria e Grécia, e reuniu quatorze trabalhos de diferentes autores preocupados com a formação.

pansão do sistema escolar, como pude verificar durante o trabalho de investigação e em Abras (2003).

Essa mesma formação, embora influenciada pela tendência crítica, não propicia orientações para a prática concreta do professor, uma vez que está inserida também em uma proposta de formação em massa⁹ que, em geral, é desenvolvida por programas educacionais em todo o território nacional.

Os programas de capacitação, destinados aos “professores leigos”, em geral ocorrem em diferentes estados brasileiros, com propósito e ciclo de vida já definidos. Diferente, portanto, do que o pensamento pedagógico contemporâneo tem valorizado para formar o professor, como o esclarecimento intelectual e seu poder de promover mudanças sociais. Ainda assim, o professor não deve se sentir preso a aspectos apenas cognitivos, mas estar atento a outros aspectos, como bem nos mostra Gramsci (1979). Para transformar a escola, é preciso que o currículo também seja transformador, isto é, que articule em seu eixo não apenas competências técnicas e políticas, mas também fatores de ordem afetiva, emocional e física.

O processo de formação em serviço emergencial se deu como a única saída para tirar essas regentes de classe da condição de “professoras leigas”, bem

levantar as percepções das “professoras leigas” sobre o ensino, os problemas enfrentados no magistério, o impacto do curso e as alterações em sua prática pedagógica.

Foi criado um quadro para visualizar alguns elementos de análise: “as vozes” das “professoras leigas” que pode nos dizer das deficiências observadas nesse Programa e de elementos considerados nessa Proposta de Formação Educacional.

Considerarei na análise dos resultados encontrados que por mais que seja uma oferta de curso de capacitação docente, não se deve aceitar uma proposta de conteúdos empacotados. Os conteúdos desses Programas de Formação em Serviço, se fundamentados em uma ação sistemática do levantamento de necessidades reais das professoras, encaminharia para o conhecimento de novas práticas pedagógicas.

Entre as atividades de integração para as alunas-professoras considerarei a necessidade de se explorar mais as diversas concepções de prática pedagógica presentes na atuação das regentes de classe e ainda o significado da passagem de “professora leiga” para professora habilitada. Nesta perspectiva, a prática pedagógica se constituiu num elemento significativo para o processo de formação de todas elas, marcada pe-

las inúmeras interações pessoais e profissionais que possibilitou à regente de classe se perceber em diferentes momentos da carreira, e a adquirir a segurança, conhe-

cimentos, habilidades necessárias e outras necessidades para o seu trabalho.

Além disso, foi importante considerar que esses Cursos, como a quase totalidade dos cursos de formação profis-

A formação em serviço ou contínua, embora influenciada pela tendência crítica, não propicia orientações para a prática concreta do professor.

como apresentar dados estatísticos positivos em ações de políticas públicas.

A realização do trabalho ocorreu a partir da análise de várias entrevistas semi-estruturadas, com o objetivo de

⁹ Formação essa que não propicia um olhar sensível e apurado de realidades pontuais e que pode se prestar em muitos casos a uma formação de pacote pronto e/ou de serviço educacional “delivery” objetivando finalidades as mais diversas.

sional, tem uma estrutura inadequada, pela proposta frágil, quando essa é oferecida ainda que em condições precárias. Uma formação problemática incapaz de tomar consciência da natureza de seu próprio problema e compreendê-lo, no sentido de poder reconduzi-lo. Resultante de “Currículos Normativos” que de acordo com Schön (apud ALARCÃO, 1996, p. 13).

[...] ressaltada que: Instituições de formação, os futuros profissionais são normalmente ensinadas a tomar decisões que visam a aplicação

dos conhecimentos científicos numa perspectiva de valorização da Ciência aplicada, como se esta constituísse a resposta para todos os problemas da vida real.

Fundados em “esquemas prontos” sem espaço de reflexão de suas próprias ações esses Cursos de capacitação pecam em demasia: quando não dão oportunidade aos alunos de se colocarem, quando não se apresentam como uma estrutura política democrática, livre de atrelações meramente financeira e de força política, e principalmente quando não permitem troca com outras realidades educacionais. Ainda para Alarcão (1996, p. 13):

[...] os actuais currículos são currículos normativos. Apresentam primeiro a Ciência de base, em seguida a Ciência aplicada e finalmente um estágio em que se presume que os alunos apliquem aos problemas do dia-a-dia profissional as técnicas que resultam das investigações em Ciência Aplicada. Neste tipo de currículo há uma hierarquia de conhecimentos, assumindo o conhecimento básico, técnico, proporcional, declarativo, um lugar de privilégio. Considera-se também que a capacidade de resolver os problemas profissionais assenta na selecção das técnicas que melhor se adaptam a uma determinada situação. Educa-se com base na convicção de que é possível encontrar na Ciência e na técnica uma solução correcta para cada caso; considera-se que a verdade é objetiva, única, reside nos fatos e dispensa a interpretação pessoal que destes fazem os sujeitos envolvidos nas situações reais, que acentua, são situações problemáticas.

Não estando organizados como um curso de formação em serviço, cursos como esses analisados correm o risco

de estar funcionando apenas dois meses por ano, sem um planejamento estrutural, terminarem por oferecer uma formação precária, servindo mais para modificar estatística em relação às “professoras leigas”, do que realmente influir na qualidade da educação na região onde estão situados.

Cursos como os analisados correm o risco de estar funcionando apenas dois meses por ano, sem um planejamento estrutural, e terminarem por oferecer uma formação precária.

Veja-se agora o quadro *Percepções da regente de classe sobre: qualidades da professora, o ensino e a dinâmica ideais, alterações pessoais/profissionais provocadas durante o Curso de Licenciatura e finalmente problemas e dificuldades enfrentadas na prática pedagógica antes desse curso.*

Ao fazer a leitura desse quadro, podem ser feitas as seguintes observações.

Em relação às qualidades da professora (Coluna 1), foram ressaltados dois aspectos. Por um lado, alguns dos adjetivos referentes às professoras são relacionados aos aspectos profissionais, como, por exemplo: “segura do conteúdo”, “assídua”, “responsável”, “capaz de dialogar”, e “interessada em aprimoramento”. Por outro lado, também foram ressaltados aspectos da personalidade ou das qualidades pessoais da professora, como: “sincera”, “amiga”, “autêntica”, “paciente”, “dinâmica”, “consciente” e “carinhosa”. De certa forma, poder-se-ia dizer que a dimensão profissional e pessoal foi contemplada nas respostas. No entanto, é importante observar que poucas professoras apontaram essas duas dimensões, a maioria enfatizou um ou outro aspecto apenas, ressaltando mais o aspecto pessoal.

Sobre o ensino e a dinâmica ideais (Coluna 2), apesar de falarem em uso de material didático etc, continuou a

prevalecer a idéia da aula expositiva como a melhor estratégia de ensino.

Sobre as **alterações pessoais/profissionais provocadas durante o curso**, além das que constam no Quadro (Coluna 3), apresento, a seguir, outras, relacionadas com os **problemas e dificuldades enfrentados na prática pedagógica antes do curso** (Coluna 4).

Pode-se afirmar aqui que a pedagogia e, mais especificamente, a literatura sobre didática e formação de professor não tem considerado esse aspecto nas discussões sobre as dificuldades identificadas nas diferentes fases da carreira. No entanto, com certeza, esse fator é marcante ao longo de toda a carreira docente (início, meio e fim), independente de se tratar de “professora leiga” ou professora habilitada em condições estáveis ou não da carreira. Lima (1995, p. 121) indica que a insegurança é tida como um fator natural:

A literatura sobre didática e formação de professor não tem considerado a questão da "insegurança" nas discussões sobre as dificuldades identificadas nas diferentes fases da carreira.

Quadro 1 - Síntese das “vozes” das “professoras leigas” entrevistadas

Entrevistadas	Qualidades da Professora	Ensino e a Dinâmica ideais	Alterações provocadas pessoal /profissional	Problemas e dificuldades enfrentados na prática antes do curso
M	Humano, seguro do conteúdo	Aula expositiva com a participação dos alunos	Antes eu trabalhava muito insegura. Agora tenho mais segurança e liberdade. Ajudou, a me politizar também.	Ter que estudar sozinha e poder aprender conteúdos nos livros trabalhava sem saber onde quer chegar.
A	Corajoso para ir buscar e aprimorar	Aula expositiva com trabalhos em grupos alternados	Alterei minha metodologia de trabalho e sinto mais segura	Falta de confiança na transmissão do conteúdo acomodava. lia os textos e não interpretava e pensava em cumprir todo programa.
C	Sincero e autêntico	Aula expositiva esquema no quadro livro debate e exercícios todas as aulas	Antes sentia mais dificuldade para conciliar procurar coisas diferentes para aplicar. Hoje sinto mais facilidade não sinto mais insegurança, percebo mais os alunos mudei a mentalidade	Rejeição dos alunos ao assumir a turma e também do diretor da escola.
M	amigo	Aula expositiva com material concreto e trabalho em grupo	Antes tinha medo de chegar na sala de aula, agora tenho segurança trabalho com mais carinho.	Eu tremia nas “bases” para entrar na sala. Achava que tinha que responder tudo.
D	Educado, comunicativo e consciente	Aula expositiva e seminário.	Antes eu tinha certa insegurança depois fui contornando. Você vai adquirindo experiência, você vai se modificando, ganhei mais segurança.	Eu era presa a livros didáticos. Agora vejo que não é só isso, tenho que pesquisar.
I	Assíduo, pontual, e responsável	Aula expositiva, trabalho de campo e exercício em sala.	Antes o trabalho era irregular faltava muita informação e eu tinha muitas dúvidas depois minhas aulas foram melhorando gradativamente. Eu creio que hoje as minhas aulas são bem melhores.	Eu estava muito presa aos livros didáticos e não sabia selecionar o material.
D	Paciente e dinâmico	Trabalho em grupo.	O que eu achei mais importante, foi o aumento da segurança.	Presa aos livros didáticos. Antes tinha dificuldade de leitura, interpretação. Hoje não.
Z	amigo	Aula expositiva com a participação do aluno	O nível superior traz mais idéias para se trabalhar com alunos. Deu-me mais coragem e consciência.	Antes eu era presa no livro. Hoje descobri outras fontes: jornais e revistas.
E	Carinhoso, paciente e capaz de dialogar.	Aula expositiva com a participação do aluno	Um pouquinho mais de bagagem e ajudou a me sentir melhor, mais confiante e segura. Eu continuo procurando os meus colegas sinto mais segurança.	Antes segui o programa pegando livros aqui e ali

Creio que esse conflito entre formação recebida nos cursos de Licenciatura, ou outros cursos de graduação e o início da prática de magistério é um impacto natural entre a teoria e a prática, que todo profissional de ensino tem que passar, enfrentar e em que deve tomar suas próprias decisões.

Uma das depoentes, ao tentar expressar a sua insegurança, deixou registrada a palavra “medo” ao definir melhor a sua condição inicial. Eis a fala da professora M.

Agora eu tenho segurança, sabe? Mas hoje, se o aluno me fizer uma pergunta e eu não souber responder... Eu vou pesquisar e no outro dia nós iremos discutir sobre isso, ou posso também até mesmo pedir para que ele mesmo procure pela resposta. Hoje estamos vivendo o auge do construtivismo onde o aluno deve saber também buscar respostas, então hoje sei lidar com isso [...]. Antes de ingressar no curso eu tinha medo de chegar numa sala de aula e enfrentar os alunos, entrava, mas tremia nas “bases”. (M).

Como o curso ofereceu subsídios para a prática docente, ou até mesmo pela tranquilidade advinda do fato de tal “professora” estar se habilitando, deixando assim de ser uma “professora leiga”, ela deixou de ver a sua prática pedagógica como algo que representava uma ameaça e que a deixava mais insegura e com medo.

A obrigatoriedade de assumir uma prática, na qual ela se cobrava aquilo que ainda não tinha condições de oferecer, trazia tensões para a “professora”. Depois, com a habilitação, essa prática passa a ser mais tranquila, deslocando a ênfase para o processo de ensino-aprendizagem.

Antes eu tinha uma dificuldade enorme de interpretação, hoje não, eu leio um texto e só de ler eu já consigo interpretar então ficou fácil demais, agora eu já preparo a minha aula muito mais rápido do que antes. Eu leio texto e consigo entender o que o texto quer dizer. Era uma dificuldade de interpretar mesmo. E isso a gente não supera sozinha! Sozinha a gente não consegue! (M).

No que tange à sala de aula, penso que a insegurança é um fator que pode

ser superado, quando existe um maior domínio no que se refere aos conteúdos escolares trabalhados, ao tipo de relação estabelecida com o alunado, entre outros aspectos. Contudo, essa insegurança poderá reaparecer porque estamos sempre em processo de formação, questionando-nos e sendo questionados. Mas, ainda assim, uma boa estrutura de trabalho poderá contribuir de forma positiva nesse processo, veja-se a posição do professor E.

A nossa escola, na minha opinião tem uma das melhores infra-estruturas para se trabalhar, tem um diretor muito bom. Eu diria que é a melhor escola da região: na parte física, condições de trabalho e a administração do diretor são muito boas ele não coloca dificuldade nenhuma, desde que seja pelo bem da escola, da educação ele não põe obstáculos e não mede esforços. É também uma pessoa esclarecida, ele tem o Curso de Licenciatura Plena em Matemática, pós-graduação e inclusive agora ele está cursando Pedagogia. (E).

O depoimento desse professor deixou claro que essa escola, onde todas as professoras entrevistadas trabalhavam, inclusive ele, tem um certo privilégio na região por gozar de, excelentes instalações, boas condições de trabalho, ambiente amistoso e ainda uma direção interessada, empenhada e de boa formação. Mesmo assim, apesar de fazer todo esse reconhecimento positivo a respeito do local de trabalho, ele não conseguiu fazer o mesmo em relação ao Curso que frequentou. Mencionou, no quadro registrado, que ganhou “um pouquinho mais de bagagem”, ficou

No que tange à sala de aula, penso que a insegurança é um fator que pode ser superado, quando existe um maior domínio no que se refere aos conteúdos escolares trabalhados.

“mais confiante e seguro”. Característica identificada em todas as outras “professoras leigas”. No entanto, o professor Eduardo voltou atrás quando disse: “Eu continuo procurando os meus colegas. Sinto mais segurança”.

Outros comentários levantados pelas professoras mereceram destaques, apesar de não serem aqueles aspectos mais recorrentes como os até agora discutidos. D, por exemplo, que fez o Curso de História e lecionava, além dessa disciplina, Desenho Geométrico, queixava-se da falta de prestígio dessa última disciplina: “[...] a matéria não tem nota e só é avaliada com conceito. Na cidade até o momento, o pessoal não tirou da cabeça que o que vale são as notas, o Desenho Geométrico é ligado à Educação Artística e por não ter nota...”. (D).

Os estudos de Michael F. Young (1971, p. 176-177) revelam que os conteúdos gozam de maior prestígio no currículo e que os professores de maior status são os que trabalham com disciplinas consideradas mais acadêmicas.

[...] se os professores e os alunos têm de viver numa estrutura institucionalizada que legitima tais idéias; os professores considerarão que os níveis superiores da sua carreira (e as correspondentes recompensas) estarão associados com matérias que sejam: 1) de avaliação convencional, 2) ensinada aos alunos “mais aptos” 3) ensinadas a grupos de aptidão homogênea, que se revelam os mais “bem-sucedidos” com os programas existentes. (MICHAEL F. YOUNG, 1971, p. 176).

Há ainda duas outras implicações que vale a pena explorar: 1) Se os alunos se identificam realmente com esta categorização do conhecimento, pensam que uma das características do “saber útil” é o ser ensinado em “conjunto”, avaliado em exames convencionais, e não ser estudado pelos “menos aptos” é bem possível

que eles acabem por rejeitar quaisquer inovações curriculares ou pedagógicas que envolvam necessariamente novas definições de saber relevante e de métodos de ensino. 2) Se os critérios que definem o saber importante estão associados aos valores dos grupos dominantes, nomeadamente das universidades, é de se esperar a máxima resistência a qualquer mudança que envolva uma definição da escola do saber que venha a refletir-se nos programas de ensino. (MICHAEL F. YOUNG, 1971, p. 177).

Neste artigo, se por um lado, inevitavelmente, “as vozes” das regentes de classe nos remetem a “uma escuta conclusiva” a respeito do resultado da capacitação que lhes foi oferecida (de mudanças, ocorridas ou não na prática pedagógica, e independente dos depoimentos que temos de toda a equipe técnica e pedagógica não mencionados neste artigo), bem como do acompanhamento que tiveram no local de trabalho (da equipe técnica da escola) durante o seu curso de capacitação.

Por outro lado, “as vozes” dessas regentes de classe nos fazem superar o próprio trabalho de observação em sala de aula, não realizado com o grupo já mencionado, mas realizado também com outras “professoras leigas” numa outra pesquisa (“A construção do conhecimento do/a professor/a leigo/a de Ciências na prática pedagógica: um estudo de caso”)¹⁰ e que me incitou a outras possibilidades de pesquisas, não só como um novo olhar sobre a problemática, já discutida, como também

outros elementos atuais de discussão: os saberes que formam o professor e a constituição do leigo em professor.

As diferentes tendências na for-

Outros comentários levantados pelas professoras mereceram destaques, apesar de não serem aqueles aspectos mais recorrentes como os até agora discutidos.

¹⁰ Nessa pesquisa orientei um trabalho de Iniciação Científica, que visou acompanhar 04 professoras (02 formadas em Licenciatura e duas leigas) de ensino de Ciências que lecionavam em uma escola pública na cidade de São João del Rei/MG. O trabalho se deu a partir de observações periódicas durante um ano letivo em sala de aula, buscando perceber as estratégias de ensino utilizadas pelas mesmas professoras, na construção de conceitos específicos a serem ensinados aos seus alunos como parte do conteúdo obrigatório.

mação de professores, seja ela inicial, em serviço ou ainda continuada têm destacado a importância da **prática pedagógica** como um elemento significativo para a formação do docente. De acordo com Fortes (1996, p. 11)

Diante dos desafios e dificuldades da prática pedagógica e de seu precário preparo para enfrentá-las o professor geralmente busca instrumentalização nas próprias experiências que vivencia no seu percurso profissional e vai construindo um conjunto de saberes, consolidando um repertório próprio.

Destarte, a experiência de pesquisa do Mestrado e a orientação de pesquisa mostrou-me que, a própria prática docente permite e até demanda do professor a construção de um **saber-ser** inconsciente e de um **saber-fazer** urgente, elaborados nas trocas realizadas com seus alunos e com os seus colegas também professores, mas desvinculados da formação recebida. É interessante acompanhar e conhecer esse processo, para perceber como é possível ver que esse professor, mesmo trabalhando dentro da escola, vivendo essa realidade, não consegue fazer conexão alguma entre essas duas experiências de formação. Esse fato não é único e não aconteceu de forma isolada, ele se repetiu também, na mesma ocasião, com aqueles professores que fizeram parte do corpo docente no Programa de Cursos Emergenciais de Licenciatura.

Penso que esse processo ocorreu com alguns dos professores “capacitadores” pelo fato de existir um enorme distanciamento entre seus alunos, que ansiavam por uma habilitação, e eles, que nem se interessavam em saber a que realidades pertenciam seus alunos envolvidos em um processo como esse. Muito diferente também de outros inte-

resses dos professores formadores¹¹ que acabaram por se envolver de forma mais direta, constituindo assim um terceiro grupo.

Acredito que é preciso, no entanto, destacar que não neguei que os Cursos tenham mostrado influência na prática das regentes. Isso foi constatado nos

O(a) “professor(a) leigo(a)” é produzido ou fabricado? Por quem? E onde (lugar/tempo)? Com que interesse ele(ela) vem sendo aceito (quando é inscrito nas publicações educacionais)?

diferentes depoimentos registrados. Julgo, no entanto, que um Programa melhor estruturado pudesse ter um impacto significativo na construção desse processo de formação.

Preocupada com a formação do professor e com outras questões relativas à educação, atualmente tenho um olhar focado nos “saberes necessários para formar a professora primária”. Trata-se de uma pesquisa histórica já em andamento, com que espero poder contribuir para a História da Educação e para a formação de professor, no sentido de ajudar a compreender como se processou a circulação de saberes escolares em Minas Gerais no período de 1940/45.

Um novo olhar sobre a problemática de pesquisa do Mestrado norteia outro sentido de investigação que acredito ser bastante interessante e instigante para desenvolver na pesquisa histórica (a produção histórica do “professor leigo”) e/ou na pesquisa lingüística (“professor leigo” termo ou conceito?) dirigidas aos estudiosos da temática do regente de classe sem habilitação, para poder desvendar a constituição do leigo em professor.

¹¹ Tomei nesse artigo como professores formadores, aqueles que não só são assíduos, cumpridores de suas tarefas, mas aqueles que problematizam sua prática e que delas fazem questões de investigações e/ou ainda sistematizam suas práticas como forma de trocas, partilhas porque se põem a crescer, acrescer e nunca pertencer a pequenos grupos tiranos.

Não descarto aqui a importância e o investimento desse tema de pesquisa, por isso mesmo trago para pesquisador interessado nessa temática, pistas onde ele deverá procurar desvendar questões como: O/A “professor/a lei-

de impressos educacionais, tendo em vista verificar as implicações educacionais históricas que permitiram o uso de tais termos favorecendo a contradição que eles implicam; identificar, historicamente, a introdução de termos empregados em documentos escritos, o que pode servir como recurso para publicação em livros e periódicos responsáveis pela veiculação de informações e conheci-

As pesquisas poderão ter como objetivos: analisar as concepções de leigo(a) e professor(a) leigo(a), presentes nos processos de produção e de utilização de impressos educacionais.

mentos incompletos (quando não conceituados); verificar, do ponto de vista histórico-documental, onde o termo “professor/a leigo/a” surgiu e como foi sendo consagrado; caracterizar os tipos de periódicos e suas implicações para a educação; a utilização e a apropriação do termo “professor/a leigo/a” como conceituação explicativa.

go/a” é produzido ou fabricado? Por quem? E onde (lugar/tempo)? Com que interesse ele/ela vem sendo aceito (quando é inscrito nas publicações educacionais)?

As pesquisas poderão ter como objetivos: analisar as concepções de leigo/a e professor/a leigo/a, presentes nos processos de produção e de utilização

mentos incompletos (quando não conceituados); verificar, do ponto de vista histórico-documental, onde o termo “professor/a leigo/a” surgiu e como foi sendo consagrado; caracterizar os tipos de periódicos e suas implicações para a educação; a utilização e a apropriação do termo “professor/a leigo/a” como conceituação explicativa.

REFERÊNCIAS

- ABRAS, Maria Cecília de Medeiros. *A influência da habilitação em serviço na prática do/a professor/a leigo/a*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 1998.
- . A “professora leiga” e a sua prática pedagógica. In: Olhando a qualidade do Ensino a partir da sala de aula. IX ENDIPE, Águas de Lindóia, 1998.
- . A constituição do conhecimento do/a professora/a leigo/a de Ciências na prática pedagógica: um estudo de caso. José Gilberto da Silva. *Projeto PIBIC* - Financiado pelo CNPq. Belo Horizonte, MG, 1998. In: VI Seminário de Iniciação Científica-SIC, São João Del Rei/MG: gráfica da UFSJ/MG 1998. p. 22
- . *A influência da habilitação em serviço na prática do/a professor/a leigo/a*. In: VIII Seminário Regional sobre a Formação do Educador, Uberlândia-MG. I Encontro Regional da ANFOP (Pôster)2002.
- . *Os Cursos de formação de professor: destinados ao leigo como fator de manutenção dos mesmos*. In: VIII Seminário Regional sobre a Formação do Educador/ I Encontro Regional da ANFOP.UFU/MG, Uberlândia-MG (Comunicação)2002.
- . A formação em serviço: uma discussão histórica, política e pedagógica. In: *Direito e Cidadania: interfaces científicas sob o olhar da educação*. Speranza França da Mata; Marise Santana da Rocha; Iara Rosa Farias. (Orgs.). São João Del Rei: UFSJ, 2003. 260 p.
- . *A Revista Educando 1940/5: Espaço de representação de saberes necessários para formação do professor primário mineiro*. Pesquisa de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, em andamento. Campo Grande, MS, 2005.
- ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão*. Portugal: Porto editora, 1996.

- COSTA, Maria Antonia Teixeira; RAMALHO, Betania. *Imagens de professora no Rio Grande do Norte nas décadas de 1930-1940*. Natal, RN, ano.
- FORTES, Maria de Fátima Ansaloni. *A constituição da prática docente na trajetória profissional de professoras da rede municipal de Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG/FAE, Belo Horizonte, 1996.
- GRAMSC, Antônio. *Os Intelectuais da Cultura*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Instituto Brasileiro de Geografia, 1979.
- LIMA, Maria de Lourdes Rocha. *A memória educativa no projeto de formação de professores do ensino superior: o fazer é, sobretudo criação*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo. São Paulo, 1995.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber, esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 04, p. 215-233, 1991.
- YOUNG, Michael F. YOUNG, Michael F. D. An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In: YOUNG, Michael F. D. (Ed.) *Knowledge and control: new directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan, 1971.
- WATTS, Alan W. *A sabedoria da insegurança*. Trad. Celso dos Santos Mayer. Rio de Janeiro: Record, 1951.

.....

O artigo em questão trata da compreensão da notícia como uma fonte de representação social e de como a formação profissional do jornalista irá colaborar para que essa representação possa ser apresentada à sociedade de forma consciente. A educação superior do jornalista, enquanto ator social, não deve estar restrita ao discurso das habilidades e competências pregadas pelas Diretrizes Curriculares, mas sim preocupada com a formação de um profissional que compreenda a sociedade onde se insere, e possa representar, de forma consciente, os fatos em notícia. Essa consciência se deve principalmente a ter o referido ator social – o jornalista - a clareza da forma como irá representar esse fato.

Palavras-chave: Representação social. Educação jornalística.

This article deals with understanding news as a source of social representation and the way journalists' professional education could collaborate with it, so that this representation could consciously be presented to society. The professional education of the journalist, as a social actor, should not be restricted to abilities and competences as recommended by Official Curricular Directives. It should also concern the society where such a professional is to act, enabling the journalist to consciously represent and translate facts into news. Such a conscience is due to the fact that this social actor- the journalist – is the one able to clearly envision the ways of representing facts.

Keywords: Social representation. Journalist's education.

Notícia como representação social e a educação profissional jornalística

Cristiane Hengler
Corrêa Bernardo

Professora da
Faculdade Estácio de Sá.
chengler@fes.br

Inara
Barbosa Leão

Professora do Programa
de Pós-Graduação
em Educação da
Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul.
inaraleao@brturbo.com.br

Introdução

O artigo pretende discutir como a formação profissional do jornalista através do ensino superior na graduação irá tratar a notícia enquanto representação social. O debate traz a tona o discurso atual das Diretrizes Curriculares e a consciência do jornalista enquanto ator social. A reflexão do assunto neste artigo concerne na formação do profissional que está elaborando tal notícia. O que está por trás dos fatos retratados? Quais opções foram feitas pelo jornalista nas entrevistas, na redação, na edição das notícias? A qual grupo social pertence este jornalista? Quais interesses são defendidos por esse ator social e pelo veículo onde escreve? Todas estas respostas vão incidir diretamente sobre a representação que ele fará do fato a ser noticiado.

O público se depara com a notícia, seja na sua residência, nas bancas de jornal, nas empresas, nos consultórios médicos e odontológicos, nos veículos de transporte e muitas vezes na sala de aula. O que mais chama atenção? Qual o interesse na manchete do dia? Por onde começar a leitura? Quais fatores influenciam na escolha das notícias a serem publicadas? Essa interação que ocorre entre os media¹ e o público através da recepção, aceitação e conse-

¹ Media: plural de mídia: designação genérica dos meios, veículos e canais de comunicação como, p.ex, jornal, revista, rádio, televisão, *outdoor*, etc.

qüentemente da aquisição da informação, nem sempre consegue ser completamente esclarecida pelos comunicólogos, mas ela existe, é real e “vende” ou deixa de vender “o produto”.

A interação inicial ocorre logo na manchete e, depois, tem prosseguimento na

Por mais isenção que um jornalista possa manter, não se pode esquecer que ele faz parte da opinião pública e, por isso, a influencia e é influenciado por ela.

seleção das notícias ou, até mesmo, no descarte de algumas delas. A responsabilidade por essa escolha se deve principalmente à persuasão que é usada na linguagem jornalística para atrair o público. Lopes (1998:5; 6) efetua consideração a esse respeito:

A essência abstrata de qualquer primeira página competente está, pois, na indispensável proposta de acordo – e também por isso, contrariando crenças espalhadas em livros até famosos, digo que persuasão constitui-se traço fundamental no discurso jornalístico, mesmo quando apenas pretende informar. [...] Para persuadir o leitor à interatividade na atribuição de significados aos acontecimentos de cada dia, o relato e a análise da atualidade que o jornalismo coloca na sociedade precisam ter a virtude da veracidade, exposta com clareza e precisão. É o que Teun van Dijk chama de caráter asseverador da linguagem jornalística. E o atributo da veracidade tem que aflorar nos títulos e nas ordenações visuais organizativas das mensagens, ações para as quais converge a atenção interlocutiva do leitor. Sem isso não haverá acordo. Mas, quem é e onde está esse interlocutor escondido que provoca o leitor e lhe propõe acordos? Ele existe e tem nome. Chama-se editor. Numa redação de jornal, concentra-se na equipe de editores o poder, a competência e a responsabilidade de decidir o que deve ser publicado e como deve ser publicado. Está na equipe de editores, e no espaço particular de cada um deles, a interface escondida do jornal, na macro-interlocução que o jornalismo promove e viabiliza, ao mediar ações e falas que desorganizam, reorganizam, discutem ou explicam a atualidade.

A declaração de Lopes explicita, de certa forma, a maneira de se editar encontrada no jornalismo atual. A utilização da linguagem persuasiva terá influência direta

na leitura do público, que pode ser levado aos interesses expostos pelo jornal, mesmo que também mantenha os seus próprios interesses que podem ir do *hobby* ao interesse de mercado enquanto investidor, por exemplo.

Todavia questiona-se: pode existir um acordo entre os interesses do leitor, da linha editorial e do próprio jornalista no tratamento da notícia? O fato existe por si só ou somente torna-se fato quando estampado em veículos

de comunicação? Mesmo na pretensão de informar está apenas representando a realidade e por mais isenção que um jornalista possa manter, não se pode esquecer que ele faz parte da opinião pública e, por isso, a influencia e é influenciado por ela. Genro Filho (1987) trabalha exatamente esse conceito e elucida o que é fato para a concepção jornalística e quais as suas implicações:

Assim como cada disciplina científica constrói os fatos com os quais trabalha, a notícia é a unidade básica de informação do jornalismo. São os fatos jornalísticos, objetos das notícias, que constituem a menor unidade de significação. O jornalismo tem uma maneira própria de perceber e produzir “seus fatos”. Sabemos que os fatos não existem previamente como tais. Existe um fluxo objetivo na realidade, de onde os fatos são recortados e construídos obedecendo a determinações ao mesmo tempo objetivas e subjetivas.

Isto quer dizer que há uma certa margem de arbítrio da subjetividade e da ideologia, embora limitada objetivamente. A objetividade oferece uma multidão infinita de aspectos, nuanças, dimensões e combinações possíveis para serem selecionadas [...]

O material do qual os fatos são constituídos é objetivo, pois existe independente do sujeito. O conceito de fato, porém, implica a percepção social desta objetividade, ou seja, na significação desta objetividade pelos sujeitos. [...]

Os fatos jornalísticos são um recorte no fluxo contínuo, uma parte que, em certa medida, é separada arbitrariamente do todo. Nessa medida, é inevitável que os fatos sejam, em si mesmos, uma escolha. Mas, para evitar o subjetivismo e o relativismo, é importante agregar que esta escolha está delimitada pela matéria objetiva, ou seja, por uma substância histórica e socialmente constituída, independentemente dos enfoques subjetivos e ideológicos em jogo. A verdade, assim, é um processo

*de revelação e constituição desta substância.
(1987: 186-188)*

Genro Filho é muito lúcido na afirmação de que o material do fato é objetivo, mas que está nas mãos dos sujeitos – os jornalistas – atores sociais – apesar de existirem independentemente desses sujeitos – a missão de representá-los para a sociedade onde está inserido. Isso pode ser claramente percebido nos noticiários internacionais acerca de uma determinada sociedade onde o jornalista não está inserido, não pesquisa e, portanto, não conhece. O simples tecnicismo de um *Lead*² não dará ao texto noticiado a representação exigida que só poderá ser absorvida pelo conhecimento das práticas sociais daquela determinada sociedade como um todo. Por isso, é tão freqüente a crítica que se faz às coberturas internacionais e principalmente ao jornalismo interpretativo de jornalistas de outros países em relação à determinada sociedade. É o olhar de fora, com outros valores, outra cultura, o verdadeiro olhar estrangeiro ao fato.

Deve se ter como ponto de referência que o jornalista é sujeito desta sociedade, dos seus valores, da sua cultura, das normas e até das próprias técnicas e teorias, das quais fazem uso as Matrizes Curriculares dos Cursos de Comunicação Social para que seja formado este profissional que, após a conclusão do curso, irá emitir juízos e valores que se tornarão públicos por meio da sua atuação profissional. Outro ator, que entra neste cenário de formação profissional do jornalista que possui extrema importância é o docente, que também tem os seus próprios valores, sua experiência profissional e de vida e que vai ser o

elo entre o Projeto Pedagógico do Curso, com todos os objetivos, perfis, matriz curricular e o acadêmico.

Essa preocupação com a formação acadêmica do profissional é, sobretudo, reforçada pela necessidade do reforço da ética profissional e em sobremaneira nas profissões que tornam públicos os fatos que, como se afirmou anteriormente, tornam-se representações sociais, que serão “lidas” sob um ângulo do profissional que irá retratá-la e tornar pública em forma de notícia através dos veículos de comunicação.

Assim sendo a preocupação se foca na atuação do jornalista enquanto intérprete da representação do fato, e conseqüentemente na formação acadêmica que o levou ao mercado de trabalho. A notícia é formada por uma série de representações sociais, que são por sua vez constituídas por informações de diversas fontes que oferecem subsídios para a formatação final do texto jornalístico. A seleção destas informações, a leitura crítica e a postura o mais isenta possível do jornalista, é que irão direcionar como será oferecida essa representação social à sociedade onde este profissional está inserido.

Essa função deve ser apoiada em uma base de formação sólida com os princípios éticos, morais e interesses sociais e para isso deverá estar alicerçado o Projeto Pedagógico dos Cursos de Comunicação Social. Criar no profissional do jornalismo o discernimento necessário e próprio da sua profissão; o compromisso social e o respei-

A preocupação se foca na atuação do jornalista enquanto intérprete da representação do fato, e conseqüentemente na formação acadêmica que o levou ao mercado de trabalho.

² Na Inglaterra e nos Estados Unidos, aparecem novas formas de redações de notícias, um novo estilo que se apóia de modo fundamental na narração e relato de fatos e acontecimentos. O novo estilo adapta formas de expressão literária desta época para transmitir informações com eficácia e economia de palavras [...] É o aparecimento da técnica do Lead (guia ou orientação para o leitor) em que o jornalista anuncia no primeiro parágrafo os cinco elementos da notícia: o quê, quem, quando, onde e por que. Este estilo chegou ao Brasil na década de 50, com os manuais de redação. Hoje já foi acrescida a questão como ao lead. SQUIRRA (1998 : 63)

to à sociedade onde está inserido, significa um avanço ao que se pratica hoje nas escolas de comunicação e principalmente no mercado de trabalho.

Os projetos pedagógicos adequarem-se às necessidades do mercado de trabalho não significa que se deve romper com princípios inatos do próprio ser humano. Como costuma afirmar em suas palestras José Hamilton Ribeiro quando questionado sobre a ética jornalística: “ a ética não é do jornalista e sim do ser humano”. A Universidade é o local para a produção do conhecimento, mas não é o único local para tal. O que ocorre hoje é uma inversão de valores, produz-se no mercado e se leva para a Universidade, e esta tem que se adequar plenamente às “vontades” do que é proposto, ou melhor, imposto pelo mercado de trabalho.

Percebe-se que o lado comercial, “patrocinador” o jornalismo atual, acaba sendo totalmente priorizado, e criam-se assim produtos altamente acríticos, descomprometidos com os interesses públicos, produtos sensacionalistas e sem pluralismo ou o mínimo respeito aos princípios básicos do jornalismo como o de ouvir e citar a versão dos fatos, dar o mesmo espaço aos lados.

Aqui não se menciona a imparcialidade, pois a mesma se torna utópica e contrapõe totalmente a formulação proposta de notícia como representação social. Ora, sen-

todas as reações que se terá ao fato noticiado; fala-se em consciência do processo de construção da notícia. A consciência como apresenta González Rey (2003: 226)

[...] não é um sinônimo de razão, é sinônimo de representação, intencionalidade e reflexividade enquanto processos comprometidos com a ação do sujeito, embora cada um destes processos esteja subjetivamente constituído sobre configurações de elementos inconscientes que são fonte de seu sentido subjetivo. A dimensão de sentido dos processos psíquicos é inconsciente. No entanto, a consciência é a organização processual na qual o sujeito participa intencionalmente nos processos de sua vida, o que implica a organização de sua própria linguagem, na reflexão, na elaboração de projetos e no momento construtivo de suas filosofias de vida, de suas crenças e suas representações.

Para Corrêa (2002) essa consciência será fundamental em todo o processo jornalístico, mas principalmente no processo de edição. Erbolato (1985: 126) afirma que deixar algum fato de lado ou dar a eles uma determinada cobertura já se estabelece o processo de edição. O próprio fato já determina o início do processo de edição, seja através do quem, do que, do quando, do onde, do como ou do porquê (as respostas que devem integrar o lead da matéria) ou até mesmo em decorrência das fontes que fizeram uma nova representação do fato à imprensa.

Continuando o processo, a visão do repórter que irá apurar os fatos, fazer coberturas e entrevistas já constitui uma

nova etapa de edição. Deixar de lado certas declarações ou até mesmo o ato de “derubar matérias”, passa a constituir mais uma fase da edição. Sendo ainda mais detalhista, até

mesmo a moral, a ética, a isenção, a perspicácia e outros muitos fatores que compõem a personalidade de determinado jornalista vão participar do processo de edição.

Quando o fato jornalístico chega à redação do texto, chegam também novas edições. Primeiro, a da seleção de depoimentos e entrevistados feita pelo próprio redator e, por fim, a edição feita pelo editor.

Os projetos pedagógicos adequarem-se às necessidades do mercado de trabalho não significa que se deve romper com princípios inatos do próprio ser humano.

do o jornalista o profissional responsável por apresentar a notícia à sociedade, e esta sendo uma forma de representação social dos fatos e acontecimentos, não se pode colocar a figura da imparcialidade a sombreado o profissional do jornalismo.

O fundamental é que o jornalista em seu processo de formação adquira a “consciência” e não se fala aqui apenas em consciência da sua função, do seu papel social e de

Ainda precisa ser mencionada a “edição”, dada em função dos interesses comerciais ou políticos. A este tipo de edição pode-se denominar “edição de interesses”, que funciona como uma espécie de censura e determina o que um veículo de comunicação pode ou não divulgar em função dos interesses comerciais, políticos ou até mesmo editoriais. Esse entendimento figura nas palavras de Rossi (1980:28):

[...] cada jornal publica não tudo aquilo que ocorre no mundo, mas apenas aquilo que cabe no espaço destinado à informação (nos grandes jornais, esse espaço varia de 40% a 60% do total de páginas de cada edição; o espaço

restante é preenchido pela publicidade. E, a não ser em circunstâncias excepcionais, ou seja quando há um acontecimento extraordinário a ser noticiado, é a publicidade e não a redação que comanda o total de páginas com que será publicado o jornal: um grande volume de anúncios traz consigo um relativo aumento de páginas, mas um grande volume de notícias não tem a mesma consequência [...]

... a “edição de interesses” funciona como uma espécie de censura e determina o que um veículo de comunicação pode ou não divulgar em função dos interesses comerciais, políticos ou até mesmo editoriais.

Materiais e métodos

Por se tratar de artigo científico produzido a partir da minha Dissertação de Mestrado e adaptado aos atuais interesses de pesquisa com relação à educação superior e mercado de trabalho, foi utilizado como material a dissertação apresentada e aprovada em 2002, na UNESP sob o título: “Manchete Jornalística: Sensacional e/ou sensacionalista” e orientada pela Prof^a Dr^a Ana Rosa Gomes Cabello. A dissertação tinha o seguinte teor registrado no resumo apresentado por Corrêa (2002):

Esta Dissertação tem como objeto efetuar análise e discussão dos preceitos teóricos sobre representação dos fatos e linguagem jornalística, mais especificamente, sobre notícia e construção de manchete (ou título de primeira página), para verificar se há ou não incidência do binômio sensacional versus sensacionalismo, a partir da observação empírica, numa análise comparativa de manchetes veiculadas, em dias coincidentes, por dois jornais da empresa Folha da Manhã, quais sejam, Folha de S. Paulo e Notícias Populares, com linhas editoriais diferentes, sendo, um, caracterizado como imprensa sé-

ria e, o outro, como imprensa sensacionalista.

Em que medida a manchete da notícia é representação (sensacional e/ou sensacionalista)? foi a indagação formulada para nortear o desenvolvimento desta Dissertação. Dessa forma, foram verificadas e constatadas as seguintes hipóteses: (a) a representação da notícia é caracterizada pelo tratamento de edição recebido; (b) de acordo com sua construção, a notícia tem um poder de indução à informação; (c) os fatores como público e as-

suntos são preponderantes para o tratamento sensacional e/ou sensacionalista da notícia; e (d) a notícia é representação à medida que interpreta os fatos a serem relatados com opiniões e tratamentos no texto.

Para a realização da pesquisa desta Dissertação, foram utilizadas como estratégias teórico-metodológicas a documentação indireta e a direta, assim, respectivamente, a pesquisa bibliográfica concorreu para fundamentar teoricamente o processo de construção da notícia e de indução à informação; e as técnicas utilizadas, tais como: (a) coletânea das mesmas edições dos jornais; (b) análise de cada um dos jornais; e (c) análise comparativa dos jornais concorreram para averiguar em que medida cada um dos jornais pesquisados elabora a construção da notícia, ao reservar-lhe ou não um tratamento sensacional e/ou sensacionalista.

Após os estudos teóricos correlacionados às análises efetuadas, foram dadas respostas às indagações efetuadas. (a) a edição de cada um dos jornais leva na primeira página temas ligados ao interesse humano; (b) um tratamento diferenciado na construção da linguagem há em cada um dos jornais; (c) a linguagem depende do público a que a mensagem se destina; (d) os temas sensacionais e os sensacionalistas não se restringem a determinados assuntos; (e) a notícia é construída de forma a utilizar uma linguagem sensacionalista, para despertar interesse no leitor; e (f) o jornalista figura como agente transformador da notícia. Desta feita, a manchete pode ser sensacionalista, por um tratamento proporcionado pelo processo de representação da notícia veiculada.

Foi utilizada ainda pesquisa bibliográfica acerca da atual área de interesse em Educação e Trabalho e apresentada nas referências bibliográficas.

Notícia como Representação social derruba mito da imparcialidade

Enquanto não houver a concepção clara de que a imparcialidade jornalística é um mito, não se terá uma leitura efetiva de qualquer notícia que seja veiculada e, para que esse caminho seja percorrido, a formação dessa consciência no jornalista, descri-

representação social da realidade das notícias jornalísticas:

Representar uma coisa não é, com efeito, simplesmente duplicá-la, repeti-la ou reproduzi-la; é reconstituí-la, retocá-la, modificar-lhe o texto. A comunicação que se estabelece entre o conceito e a percepção, um penetrando no outro, transformando a substância concreta comum, cria a impressão de “realismo”. Essas constelações intelectuais, uma vez fixadas, nos fazem esquecer de que são obra nossa, que tiveram um começo e que terão um fim, que sua existência no exterior leva a marca de uma passagem pelo psiquismo individual e social.

A formação profissional do jornalista não pode ser oferecida de forma desvinculada dos aspectos sociais.

ta anteriormente por González Rey (2003) e, conseqüentemente, o entendimento da notícia como uma representação social, será fundamental.

O termo “Representações Sociais” designa tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria psicológica construída para explicá-los, identificando um vasto campo de estudos psicossociológicos que foi inaugurado por Serge Moscovici, através da sua obra seminal, *La psychanalyse, son image et son public* (1961, 1976), sobre a representação social da psicanálise mantida pela população parisiense em fins dos anos cinquenta. Proposto com o objetivo declarado de redefinir os problemas e os conceitos da psicologia social a partir desse fenômeno, o campo de estudos conta hoje com uma significativa quantidade de sínteses históricas, resenhas teórico-conceituais e metodológicas, levantamentos de produções empíricas e discussões críticas, que proporcionam em seu conjunto uma visão atualizada do estado do empreendimento. Para maior clareza, segue citação das palavras de Moscovici *in* Sá (1996:29):

Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso “comum”.

Ainda sobre representações sociais, outras considerações de Moscovici *in* Sá (1996:31) vão ainda mais ao encontro da

Segundo as concepções de Moscovici *in* Sá (1996), pode-se concluir que as representações sociais, as quais integram a edição das notícias, são carregadas de impressões particulares, de linguagem própria, de culturas pessoais e coletivas e de outros instrumentos, que podem sugerir o conteúdo e a forma que terá a notícia ao ser apresentada à sociedade. Percebe-se, portanto, que a formação profissional do jornalista não pode ser oferecida de forma desvinculada dos aspectos sociais nos quais se encontra localizada a instituição de ensino superior onde este profissional é formado.

As Diretrizes Curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura e instituídas pela resolução CNE/CES 16, de 13 de março de 2002, para os Cursos de Comunicação Social, prevêem habilidades e competências que devem ser oferecidas por meio das matrizes curriculares dos cursos, assim como os projetos pedagógicos os quais devem conter alguns elementos que se tornarão decisivos na formação deste profissional: missão do curso e perfil do egresso.

O que se percebe em relação ao texto proposto pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Comunicação Social e suas habilitações é que as habilidades e competências específicas propostas são extremamente técnicas e o mínimo que se espera que o acadêmico adquira ao longo dos quatro anos de graduação é a constituição da consciência capaz de reconhecer e su-

perar a representação social e não transformar a sua atuação profissional em textos moldados aos aspectos técnicos pregados pelas Diretrizes e pelas exigências de um mercado altamente cerceador. Todavia, o que realmente se observa aqui em relação às competências e habilidades a que se referem às Diretrizes Curriculares é que há um discurso advindo de propostas para o Ensino Superior que apenas desviam dos principais problemas enfrentados na formação profissional. Problemas esses oriundos da má qualidade dos Ensinos Básico, Fundamental e Médio e que vão ser potencializados no Ensino Superior, etapa responsável pela formação profissional; problemas oriundos da cultura escolar; problemas oriundos dos interesses do mercado de trabalho; problemas da origem de classes e na desigualdade de acesso à informação e conseqüentemente ao conhecimento.

Obedecer às competências e habilidades previstas nas Diretrizes não irá melhorar a qualidade do Ensino Superior e como conseqüência a atuação profissional. Se a prática é supervalorizada pelas Diretrizes e colocadas de forma desvinculada da Teoria não se haveria necessidade da criação de cursos de ensino superior em determinadas áreas, como por exemplo no jornalismo, bastaria apenas o conhecimento tácito, facilmente passado através da experiência de mercado e pronto estariam prontos os jornalistas. Essa afirmativa pode ser facilmente constatada nos exemplos abaixo de habilidades esperadas pelas Diretrizes, como: registrar fatos jornalísticos, apurando, interpretando, editando e transformando-os em notícias e reportagens; interpretar, explicar e contextualizar informações; investigar informações, produzir textos e mensagens jornalísticas com clareza e correção e editá-los em espaço e período de tempo limitados; formular pautas e planejar coberturas jornalísticas; formular questões e conduzir entrevistas.

Essa é a realidade que pode ser constatada na avaliação das matrizes curriculares dos cursos de graduação que seguem, a risca, as recomendações das Diretrizes e que estão absolutamente longe de formarem profissionais com a qualidade pretendida, pelo menos no que diz respeito à formação intelectual. Será que o mercado só precisa de um profissional com conhecimento tácito? Será que todas essas irresponsabilidades e superficialidades do jornalismo atual não se deve a uma formação de teor altamente prático e que abandona os conceitos teóricos, dando espaço aos laboratórios de prática, não dosando adequadamente estas necessidades?

Ater-se a esse discurso de competências e habilidades da forma como colocam as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação é negar todo o processo de ensino aprendizagem que norteia o plano de educação de uma instituição de ensino. Quando se instituem as competências e habilidades para uma determinada área de formação, abandonam-se, por exemplo, alguns conceitos importantes e estruturados ao longo de toda a história da educação como os dois lados da aprendizagem: o didático e o da relação, exemplificados por Hannoun (1998:32, 34),

Em sua classe, no plano didático, o professor transmite um conteúdo a um grupo discente supondo que seus componentes envidam o esforço indispensável para que os esquemas de sua própria pessoa consigam apreender a estrutura de uma mensagem dirigida a um grupo. Cada aluno deve, portanto, percorrer pessoalmente a distância que separa um conteúdo impessoal de sua própria habilidade ou saber pessoal. Aprender realmente é apropriar-se, tornar seu o que não era de início. [...] Estar motivado para um saber ou para uma

Ater-se a esse discurso de competências e habilidades da forma como colocam as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação é negar todo o processo de ensino aprendizagem.

habilidade supõe a ignorância de pelo menos uma parte do assunto, ignorância às vezes esterilizante, é verdade, mas às vezes também motivadora.

O que se percebe ainda, com frequência, nas matrizes curriculares é que não há uma análise real das condições regionais onde está inserido o curso quanto às necessidades da sociedade e não apenas do mercado, que apesar de estarem em constante modificação devem ser consideradas, não como sendo os pilares de um perfil pretendido ao egresso, mas sim com subsídios para que o profissional a ser formado conheça a sociedade onde está inserido. O grande equívoco que se faz nesse sentido é a introdução de disciplinas específicas que muitas vezes só se aplicam àquela comunidade e na verdade o que deveria ser levado em consideração é que com a formação do profissional, com uma visão sistêmica, teria condições de transportar os conhecimentos e adaptá-los a essas necessidades sociais. É importante que o jornalista não identifique como sendo necessidades sociais às necessidades de mercado. Existe uma linha, às vezes bastante tênue e que só será identificada por um profissional que tenha capacidade intelectual para tanto.

Um exemplo dessa distância, muitas vezes constatada, entre necessidades do mercado e da própria sociedade pode ser vista na presença constante da representação social colocada por Junqueira (1999:09) em seus estudos sobre a representação nos media. A autora acredita que a violência tem sido um tema abordado exaustivamente

Para a autora atualmente não é mais possível separar o fato real de sua representação, eles se produzem com interação total. O jornal, por mais isenção que apresente, tem responsabilidade direta pela evolução dos acontecimentos. Junqueira (1999:09), não quis dizer com isso que os *media* geram a violência, mas sim que representam a violência por meio de seus jornais. Ela explicita isso no trecho:

Os *media* multiplicam a consciência da violência, o que pode desencadear dois processos ou ambos simultaneamente: O despertar da ação contra a violência, ou a sua banalização. Frequentemente ambos são alcançados pelo mesmo relato dos fatos como ele é produzido e divulgado pelos jornais. O fato noticiado pelo jornal é a representação do fato. Uma representação no sentido positivo, de algo que cria e é criado pelo real. Neste sentido realidade e ficção não se separam.

Junqueira (1999) coloca, como principal atrativo da violência nos *media*, o lado comercial, e é exatamente neste ponto onde ocorre o conflito entre o próprio mercado editorial, as necessidades da sociedade e a formação do jornalista que irá atuar neste cenário social. A imprensa amarela, conhecida nos Estados Unidos e na Europa como *Yellow Kid*³, ganhou um espaço muito amplo nos últimos tempos, divulgando assuntos sensacionalistas, entre eles um destaque para a violência e o sexo.

A mesma autora conclui que, apesar dos jornais não poderem ser responsáveis por gerarem a violência, eles a representam. E a forma como é feita esta representação vai direcionar o próprio desenrolar dos fatos e a formação do jornalista terá um papel fundamental

no direcionamento destes fatos, assim como a própria linha editorial do veículo na qual este profissional está inserido.

Sabe-se que há todo um processo de levantamento dos fatos, do direcionamento da pauta, da seleção dos entrevistados, e

O que se percebe ainda, com frequência, nas matrizes curriculares é que não há uma análise real das condições regionais onde está inserido o curso quanto às necessidades da sociedade e não apenas do mercado.

te e por isso tem popularizado o consumo dos media. O objetivo? Nada mais que comercial, uma vez que coloca como estas representações contribuem para a formação, permanência e/ou transformação da visão de sociedade do público.

³ Apesar de ser no Brasil ser popularizada como Imprensa Marrom, ERBOLATO, em seu Dicionário de Propaganda e Jornalismo (1985) define o jornalismo sensacionalista como Imprensa Amarela ou Yellow Kid. Já imprensa Marrom configura-se como aquela que intenciona subornar, recebendo dinheiro para publicar ou não determinadas matérias redacionais.

outros fatores mais que incidem diretamente no texto final de uma notícia e que não são definidos apenas pelo próprio jornalista, mas, também pelas defesas e linhas a que se propõe um veículo de comunicação, mesmo que se auto-intitulando pluralista e imparcial, há sempre uma linha editorial que é conduzida pelos interesses sociais, políticos e econômicos daquele determinado veículo, e a imparcialidade, como já afirmado anteriormente entra no território do mito.

Fatores muito mais complexos que a simples técnica jornalística proposta pelas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Comunicação Social e suas habilitações permeiam todo o processo de produção jornalística. Concorde-se que todas as técnicas jornalísticas ensinadas nas salas de aula do Ensino Superior ao acadêmico de jornalismo são importantes na elaboração de um texto jornalístico, entretanto, não são fundamentais para a qualidade desse texto e do seu conteúdo.

A formação universitária, não apenas do jornalista, mas de qualquer outra profissão de nível superior, deve priorizar o pensamento muito mais que o simples fazer reproduzido, ou melhor, o refazer, que é o

que, majoritariamente, se lê hoje nos jornais e internet, assiste-se nas televisões e ouve-se nas rádios, muitas vezes baseados em depoimentos infundados, outras vezes manipulados e outras até inventados como se constata em casos atuais do jornalismo nacional e internacional.

A qualidade da formação acadêmica superior não deve estar depositada em Diretrizes Curriculares por mais convincentes que possam parecer os seus conteúdos. A qualidade no Ensino Superior estará sempre ligada a uma formação anterior do discente, docente, na cultura escolar, e principalmente, como coloca Hannoun (1998:174) a educação é um empreendimento fundamentado em apostas enactantes que constituem a unidade e o sentido de seus componentes.

Conclui-se assim que o jornalista que receber a formação unicamente tecnicista, sem a valorização do intelecto, sem elementos anteriores de referência, será um mero reproduzidor dos fatos em notícias sem uma reflexão, sem conteúdo crítico e principalmente sem uma auto-análise de que, enquanto jornalista, é um tradutor de fatos em representações sociais através da sua produção: a notícia.

REFERÊNCIAS

- CORRÊA, Cristiane H. *Manchete Jornalística: sensacional e/ou sensacionalista?* Bauru. 2002, 182 p. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista, Campus de Bauru.
- ERBOLATO, Mário. *Dicionário de publicidade e jornalismo*. Campinas: Papirus, 1985
- GONZÁLEZ REY, F. *Sujeito e subjetividade*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2003.
- JUNQUEIRA, Lilia. *Representações sociais, identificação e cidadania nos media. Sexualidade nas novelas e violência nos jornais*. Texto apresentado no XXIII encontro anual da ANPOCS, GT Mídia e Opinião Pública, outubro de 1999
- GENRO FILHO, Adelmo (1987). *O segredo da pirâmide: para uma teoria marxista do jornalismo*. Poá: Tchê!, 1987.
- HANNOUN, Hubert. *Educação: certezas e apostas*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- LOPES, Dirceu Fernandes, SOBRINHO, José Coelho e PROENÇA, José Luiz. *Edição em Jornalismo impresso*. São Paulo: Edicon, 1998
- ROSSI, Clóvis. *O que é jornalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1986
- SÁ, Celso Pereira. *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SQUIRRA, S. *Jornalismo On Line*. São Paulo: Arte & Ciência, 1998

.....

Este estudo visou caracterizar as implicações na constituição da subjetividade das crianças que são exploradas no/pelo trabalho, compreender como se apropriam das experiências vividas nas relações de trabalho, analisando os sentidos e os significados atribuídos a estas vivências. A pesquisa privilegiou nos discursos das crianças, os diversos sentidos e significados que elas dão para o trabalho e para si mesmas, em uma relação caracterizada pelas condições de exploração.

Palavras-chaves: Constituição da subjetividade.
Trabalho Infantil. Exploração.

This study aimed at characterizing the implications on the constitution of the subjectivity of children who are exploited at/by work and to understand how they absorb the experiences they live through work relations, analyzing the senses and meanings attributed to these experiences. The research focussed on the children's discourses concerning the various senses and meanings they attribute to work and to themselves in a relationship characterized by conditions of exploitation.

Keywords: Subjectivity constitution. Child Labor. Exploitation.

* O trabalho completo deste artigo pode ser encontrado na dissertação de mestrado "Um estudo sobre as implicações na constituição da subjetividade das crianças exploradas no/pelo trabalho", sob orientação da professora doutora Alexandra Ayach Anache.

Estudo sobre a Constituição da Subjetividade de Crianças Exploradas no/pelo Trabalho.*

Lara Nassar
Scalise

Professora da Universidade
para o Desenvolvimento do
Estado e da Região do
Pantanal - UNIDERP e
bolsista da Fundação
Manoel de Barros e
UNIDERP.
larascalise@terra.com.br

1 Introdução

A Sociedade Contemporânea vem enfrentando uma série de fenômenos vinculados às questões de ordem política, econômica, histórica e cultural que negligenciam de diversas formas os direitos fundamentais e essenciais à proteção integral à criança. No decorrer desta pesquisa trataremos de um assunto complexo e polêmico que é o trabalho infantil.

De acordo com a análise da Unicef (1999) sobre a situação mundial da infância em 1997, o trabalho infantil é considerado como imposto à criança, podendo ser de risco, exploração, perigoso e insalubre e que certamente poderá trazer prejuízos ao seu desenvolvimento.

A Unicef (1999) classifica como situações de risco e exploração no trabalho: 1) atividades em período integral ou com muitas horas; 2) que provoquem excessivo estresse físico, emocional ou psicológico; 3) vida nas ruas em más condições; 4) ausência ou remuneração inadequada; 5) responsabilidade excessiva; 6) que impeçam o acesso à educação; 7) que comprometam a dignidade e a auto-estima, prejudicial ao desenvolvi-

mento social e psicológico e 8) que põem em risco sua saúde física.

Outro elemento importante que devemos apresentar é referente as modalidades, que agrupam as crianças em relação ao tipo de trabalho realizado. Após reflexão de diferentes classificações

O objetivo principal da pesquisa está em dar voz a estas crianças que se encontram diante do trabalho como garantia de sobrevivência familiar.

adotamos a da Unicef (1999), que agrupa o trabalho infantil em sei tipos principais:

1. “Os serviços domésticos – de todas as crianças trabalhadoras, aquela que trabalham no serviço doméstico são as mais vulneráveis e as mais difíceis de proteger.
2. O trabalho infantil forçado – ocorre, principalmente, na Ásia Meridional, embora haja registros também em outras regiões. Neste sistema, crianças são entregues por seus pais a proprietários de fábricas como forma de resgate de pequenos empréstimos. Não se tem notícia dessa atividade no Brasil.
3. Exploração sexual comercial – não há dados confiáveis, mas estima-se que um milhão de meninas em todo o mundo sejam objetos de exploração sexual.
4. Indústria e agricultura – em algumas áreas, as crianças representam um terço da força de trabalho e estão envolvidas em mais de 40% dos acidentes de trabalho registrados.
5. O trabalho de rua – cruel e perigoso, ameaça o desenvolvimento físico e psicológico e, muitas vezes, a própria vida das crianças. Não são crianças de rua, são crianças na rua, que voltam sempre para suas casas.
6. Trabalho para sua própria família – é o trabalho mais comum. Embora desenvolva a consciência da importância de seu trabalho para ajudar a família, freqüentemente exige muito dela, impedindo-a de freqüentar a escola e prejudicando seu desenvolvimento pleno.” ([wysiwg://conteudo.100/http://www.geocities.com/Paris/Musee/3193/dados.htm](http://www.geocities.com/Paris/Musee/3193/dados.htm))

O objetivo principal da pesquisa está em dar voz a estas crianças que se encontram diante do trabalho como garantia de sobrevivência familiar. A partir dessa proposta inicial foram se abrindo

outras questões com a finalidade de oferecer uma reflexão sobre esse assunto. Para esse fim, ouvimos as crianças, sua família, os participantes do Fórum Estadual de Prevenção, Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente no Trabalho devido seu caráter de debate sobre o assunto.

Elegemos como sujeitos da pesquisa crianças trabalhadoras da zona urbana na cidade de Campo Grande,

Mato Grosso do Sul, escolhidas aleatoriamente através de indicações de algumas pessoas de nosso convívio e também observando nas ruas, os ambulantes, aqueles que estão no mercado informal.

As 8 (oito) (quatro no trabalho informal nas ruas e quatro no trabalho doméstico), crianças, sujeitos desse estudo foram representativas no que se refere ao conjunto da população que vive nas condições de exploração pelo trabalho na zona urbana de Campo Grande.

Aqui estão alguns dados pessoais e a característica de trabalho das crianças entrevistadas, cabe frisar que os nomes são fictícios apresentando-as em ordem das realizações das entrevistas:

- C1 - Pedro, 10 anos, vende raízes numa banca com o pai.
- C2 - Ana, 8 anos, realiza o trabalho doméstico e cuida de 2 irmãos menores junto com outra irmã mais velha.
- C3 - João, 11 anos, realiza o trabalho doméstico e cuida da irmã menor.
- C4 - Maria, 8 anos, vende amendoim nas ruas com a avó, cuida de um bar de sinuca na frente de sua casa e realiza trabalhos domésticos.
- C5 - Luís, 9 anos, vende amendoim nas ruas com avó.
- C6 - Rodrigo, 7 anos, vende amendoim nas ruas com avó.
- C7 - Lucas, 8 anos, realiza o trabalho doméstico e cuida de 2 irmãos menores.
- C8 - Paula, 7 anos, realiza o trabalho doméstico.

2 Revisão da literatura

Pretende-se com a pesquisa compreender como as crianças se apropriam das experiências vividas nas relações de trabalho, ou seja, quais são os significados e sentidos atribuídos a essas vivências para a constituição de sua subjetividade.

Para Rey (2003, p.202) “a subjetividade é um fenômeno individual, e apresentá-la como um sistema complexo produzido de forma simultânea no nível social e individual, independente de quem em ambos os momentos de sua produção reconhecamos sua gênese histórico social” tem por objetivo superar a fragmentação e a dicotomia entre o individual e o social que têm inspirado no campo.

O autor acredita que ela não está associada apenas às experiências do sujeito no momento atual, mas a forma que estas adquirem sentido e significação no processo de constituição subjetiva da história, que pode ser tanto a nível social como individual.

Desta forma a subjetividade do sujeito é encarada como processos complexos do qual o sujeito está intimamente ligado como ser constituinte e constituído concomitantemente.

A pesquisa pretende abordar o sujeito, enquanto homem ativo, social e histórico, que se revele através de sua integralidade. Deste modo refuta a concepção de natureza humana, que considera o homem concebido *a priori*, como se fosse um produto imutável.

Segundo Molon (1995), ao discutir “A questão da subjetividade e da constituição do sujeito nas reflexões de Vigotsky”, afirma que é através da mediação semiótica que efetivamente o sujeito se constitui, no confronto com Eu - outro das relações

sociais, compreendido, portanto, na vida social e histórica.

O que nos remete a conclusão de que “o discurso não é um território homogêneo com sentidos únicos, mas um local de conflitos e lutas sociais, no qual surgem e se transformam diferentes significações.” (Kassar, 2000: p.45) Isto ocorre pelo fato de que ao nos apropriarmos do discurso, estamos também nos apropriando de conceitos, valores ... os quais incorporamos, modificamos, recusamos e o que acabará resultado nos diferentes modo de pensar e dizer o assunto.

Nesse sentido a pesquisa assume a concepção da condição humana, onde segundo Bock (1999) na relação com outros homens, o indivíduo é capaz de construir formas de satisfações de suas necessidades. E é nesta busca de satisfação das necessidades e de sobrevivência, que o homem estabelece relações com a natureza, modificando-a e dando origem a novas necessidades e conseqüentemente a novas formas de relações para satisfazê-las.

Sendo assim, as relações sociais mudam na medida em que estas necessidades se transformam, criando novas formas de atividades humanas. Neste ínterim o trabalho pode ser entendido como uma atividade humana capaz de transformar a realidade, sendo modificada pela mesma, de tal forma que através dele podemos ser capazes de compreen-

Neste ínterim o trabalho pode ser entendido como uma atividade humana capaz de transformar a realidade.

der como a sociedade se organiza no decorrer da história.

“(...) o homem produz o homem, a si próprio e a outro homem; como o objeto, que é a atividade imediata de sua individualidade, é

ao mesmo tempo seu próprio modo de existência para o outro homem, o modo de existência deste e o modo de existência deste para ele". (Marx, 1978: p.09)

Em suma, é através do processo histórico que a realidade social se transforma, buscando sempre novas formas de produzir a vida exigindo na mesma proporção outras formas de organização social. Sendo que é o trabalho que dá ao homem a capacidade de produzir a si próprio, enquanto ser ativo e histórico, um ser que é capaz de transformar a natureza e modificar-se a partir dela continuamente a cada momento.

3 Materiais e Métodos

A construção da metodologia da pesquisa está organizada em três etapas: inicialmente nos Fóruns Estaduais pela Prevenção, Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente no Trabalho realizados durante todo o ano de 1999, com a criança trabalhadora e por último com a família na figura de um responsável.

Nos fóruns gravamos as falas aleatórias dos participantes quando expunham alguma opinião ou idéia sobre o trabalho infantil, sem intervenção alguma por parte da pesquisadora. Também utilizávamos um diário e campo para as anotações de alguns detalhes que chamassem nossa atenção.

É através do processo histórico que a realidade social se transforma, buscando sempre novas formas de produzir a vida.

Com as crianças dividimos a entrevista em três partes: primeiramente utilizamos o desenho livre como uma forma de quebra-gelo, logo após um painel com figuras de crianças trabalhando que propiciasse a compreensão

da visão sobre o trabalho infantil, seguido de algumas perguntas para maiores esclarecimentos do que foi apresentado e por último terminamos a entrevista, baseados num roteiro previamente elaborado que abordou temas gerais sobre suas vivências e experiências principalmente em relação ao trabalho.

Finalizando com a família realizamos uma entrevista semi-estruturada através de roteiro pré-estabelecido com o objetivo de obter a visão da mesma frente à situação vivenciada pelo seu filho em relação ao trabalho infantil.

Utilizamos como instrumentos de pesquisa a gravação em fitas de áudio, sendo as entrevistas transcritas e complementadas com um diário de campo para posterior análise.

4 Análise e resultados

Conforme a proposta de trabalho optamos para análise dos resultados o método dialético, que compreende a realidade contraditória no processo histórico em constante transformação, importante para a apreensão das relações constitutivas do sujeito imerso no desenvolvimento social.

A fim de compreender os pensamentos socialmente constituídos pela criança diante da sua prática social em relação ao trabalho, a

entrevista foi elaborada através da proposta de história de vida, que segundo Minayo (1993), consiste numa estratégia de compreensão da realidade, onde o pesquisador interage a

tudo momento com o entrevistado, a fim de compreender como o depoente interpreta suas experiências de vida, normalmente são através de roteiros mais ou menos centrados em um tema.

O Trabalho Infantil na voz dos sujeitos

Diversos motivos e interesses sustentam as concepções sobre o trabalho infantil, deste modo, reservando para as crianças lugares e olhares diferentes de acordo com as condições sociais em que estão inseridas.

Diante das falas dos participantes do Fórum constatamos uma concepção do termo *trabalho*

infantil ligado ao sentido de “ajuda”, onde uma mesma atividade realizada por um adulto é considerada trabalho, enquanto que para a criança é vista como uma forma de “ajuda” complementar para a subsistência de sua família.

Por exemplo, podemos observar nesta fala de um dos participantes do Fórum, que o trabalho quando realizado pela criança é questionado enquanto tal, o que acaba posicionando-a como “ajudante” do trabalho da família.

“... É a própria questão do trabalho, o que é trabalho, quando se coloca, ah! a criança está ajudando a família lá na no sem terra como foi colocado né, ao lado do pai, o pai perguntou pô, o meu filho não pode mais me ajudar...” (participante do Fórum)

Nos fóruns foram apresentados alguns relatos que desvalorizam o trabalho da criança, definindo-o como um tipo de brincadeira realizado por ela no ambiente de trabalho, como demonstram as seguintes falas:

“Que trabalho é esse?¹ ...meus amigos, isso não é trabalho, isso é uma brincadeira, pra nós. Pra nós que somos acostumados a trabalhar, agora para quem não é acostumado a trabalhar, meus amigos. Tudo é trabalho.” (participante do Fórum)

“E se você for no barracão, vocês vão vê ... então eu não obrigo minha filha trabalhá, de 7 anos, mais é uma coisa que ela pensa que é

brincadeira, e ela fica né?” (participante do Fórum)

Por outro lado, é evidenciado um discurso em oposição à idéia de que a atividade da criança não é considerada trabalho.

“E aqui está sendo considerado todo tipo de trabalho, e o trabalho dentro de uma empre-

As considerações apresentadas remetem à discussão a respeito das diferenciações entre o trabalho “tolerado” e o “proibido” para as crianças.

sa, e o trabalho dentro de uma propriedade rural, é o trabalho informal nas ruas, é a prostituição infantil, e o tráfico de drogas e o trabalho doméstico, é o trabalho domicílio, tudo é trabalho.” (participante do Fórum)

À essa problemática, associa-se a idéia de que a atividade de trabalho não provoca malefícios no desenvolvimento infantil, pois segundo os participantes do Fórum há um cuidado em relação a atividade² que está sendo realizada pela criança não lhe conferindo segundo o discurso prejuízos.

“Eu falo o seguinte, que o formol ele é tóxico, é tóxico, até pra adulto, certo? ... Ele pode passar o pai de família, pode passar o formol aonde a sua filha, não vai estar na região. Não prejudica a criança. Porque o formol, com 2 horas tira todo o efeito.” (participante do Fórum)

Mostram-se também atentos na carga de trabalho que é utilizada por ela.

“Lógico que o pai sem terra que está plantando tem que ver qual é a carga de trabalho que esta criança pode estar se utilizando.” (participante do Fórum)

Estas considerações remetem à discussão a respeito das diferenciações entre o trabalho “tolerado” e o “proibido” para as crianças, como podemos observar através do relato a seguir.

“... então eu acho é importante saber separar que, o que que é atividade tolerado e o que

¹ Estava falando em relação ao trabalho na sericicultura, “bicho-da-seda”.

² Esta sendo exposta a atividade de trabalho em relação a cultura do Bicho-da-seda.

que é atividade proibido...” (participante do Fórum)

É importante colocarmos que há outras posições a respeito do assunto, assim, para alguns participantes do Fórum consideraram que

“Tolerado e intolerável, pra mim todo trabalho infantil é intolerável. Não se tolera traba-

cessário para sustentar as suas famílias.” (participante do Fórum)

Diante de tais considerações achamos importante expor o relato de um médico especialista em segurança do trabalho da Delegacia Regional do Trabalho, abstraído de uma palestra reali-

zada no Fórum, dia 07 de outubro, em Campo Grande, na qual falou sobre a saúde da criança trabalhadora afirmando que:

“Outra coisa que é um drama, que danos ocor-

Diante do discurso do trabalho “tolerado” para as crianças é fundamental perguntarmos: quem estabelece e determina os critérios possíveis para esse tipo de trabalho?

lho infantil, este termo tolerado intolerável, inócuo. Criança não tem que trabalhar.” (participante do Fórum)

Sobre estas questões surge a necessidade de alguns esclarecimentos como: Será realmente que há uma preocupação com a atividade que a criança está realizando? Ou estas questões representam um discurso velado para que seja “aceito” a mão-de-obra infantil? Será que discutir “o que pode e o que não pode” para o trabalho infantil, não encoberta o mesmo?

Diante do discurso do trabalho “tolerado” para as crianças é fundamental perguntarmos: quem estabelece e determina os critérios possíveis ou não para o trabalho de crianças? E principalmente, quem fiscaliza o cumprimento desses critérios? Próprio ou impróprio? Tolerado ou proibido? O que podemos perceber é que este discurso acaba se rendendo a necessidade da utilização da criança no trabalho enquanto suplemento de renda para a sobrevivência da família demonstrada claramente na seguinte fala:

“... e na ordem econômica eu acho que indispensável também, e é algo que nós estamos trabalhando já, eu acho que irrecusável o trabalho, é do lado econômico para aumentar o rendimento familiar; de nada adiantaria nos falarmos hoje, em conscientização, tirar a criança do trabalho, senão, se na parte econômica ele não tem condição de sustentar a sua família. Então eu acho importantíssimo que as propriedades, tenham a o rendimento ne-

ridos nesta fase da vida, danos a saúde vão ser sentidos durante toda a vida adulta, até o falecimento desta pessoa. ... os parâmetros utilizados para a saúde de adultos não servem para a proteção da saúde das crianças e adolescentes, inclusive se tem apenas um deles que é o instituição dos limites de tolerância ... que seriam concentrações ambientais de agentes químicos ou a intensidade de agentes físicos, como o barulho por exemplo, né? ... existe limite de tolerância para criança e adolescente? Não. Então essa esse esse argumento já foi pro brejo, ... o artigo 67 do Estatuto da Criança e do Adolescente, usam o trabalho perigoso, ou seja, se existe risco eminente, nem com EPI, e por fim quando o risco é grave o EPI, não elimina insalubridade, trabalho e saúde perigoso é proibido. E ainda para agravar a situação, estas crianças e adolescentes ainda vão ser submetidas a um trabalho que vai exigir esforços físicos, esforço físico exigido da mesma forma que exigiria de um adulto.” (médico especialista em segurança do trabalho)

Concluimos, portanto, que o discurso de que o trabalho não prejudica a criança e que há uma preocupação frente as atividades realizadas por ela, não condiz com a realidade, como acabamos de observar no discurso acima do médico especialista em segurança do trabalho.

Caminhando um pouco mais dentro da perspectiva do trabalho da criança sentido como “ajuda”, observamos a partir dos depoimentos das famílias entrevistadas, de que compartilham com a idéia de que a atividade realizada pela criança não é considerada trabalho, seja no trabalho doméstico ou produzindo diretamente renda para a família no

trabalho nas ruas, não há uma concepção real de que ela trabalhe. Como podemos observar na fala da mãe de Pedro:

“... assim quando tive a idade, de trabalhá né? Porque agora, né. Criança não trabalha...” (família)

Neste sentido, percebemos que a família também não valoriza o trabalho de seu filho enquanto trabalho, considerado a atividade realizada como “ajuda”, o que varia é que as diferentes histórias familiares, refletem diversos sentidos para essa visão:

“Ajuda” como forma de garantia da subsistência familiar:

“ah, o que eles vendem eles vendem pra mim, eles a vedem pra ajudá a mim, então é pra mim que eles dá, daí eu compro o que comê dentro de casa, ajudo eu paga a luz né, a água, é isso aí que a gente faz com o dinheiro?” (família)

“Ajuda” como forma de auxílio em casa, na atividades domésticas.

“ajuda mas na parte da manhã né, e a irmã dela estuda de manhã aí ela chega, daí elas vão pra escola as outra duas aí a maior fica cuidando dos irmão menor” (família)

“Ajuda” como forma de garantia de um futuro melhor:

“então eu sempre falo pra eles é dentro de casa me ajudando o pai dele me ajudando pra gente cresce futuramente” (família)

São, portanto, crianças que “ajudam”, deste modo não são consideradas trabalhadoras. Novamente podemos observar diante da fala da mãe de Paula a desvalorização do trabalho infantil, ao tratá-lo como algo insignificante, nomeando como “coisinhas” as atividades realizadas pela filha.

“cada uma faz alguma coisinha, né. E não é coisa pesada assim, é uma coisinha tirá o lixo colocá na rua, tira um lixo de um banheiro, enchê uma garrafa, eu deixo aquela responsabilidade pra ela fazê.” (família)

Final o que é o trabalho infantil? Percebemos que a discussão não deixa claro a definição do trabalho quando realizado pela criança, deste modo, sen-

do considerada como “ajudante” na atividade realizada por ela. Porém, ao levar em conta a idéia do trabalho infantil como uma forma de “ajuda”, é necessário analisar como ocorre a apropriação desse discurso por ela.

Diante do painel de figura a utilização da mão-de-obra infantil aparece associado ao sentido de “ajuda”, como podemos observar na fala de Lucas ao relatar que as crianças precisam ajudar os pais.

C7 - Lucas: “Uma coisa pra ajudá os pais deles.”

Pesquisadora: “Por que que eles precisam ajudar os pais?”

C7 - Lucas: “Por que os pais precisam de ajuda.”

Portanto como a criança vê a sua própria atividade? Quais os sentidos que dá para seu próprio trabalho? No processo de apropriação dos pensamentos dos outros como ela “filtra” esses discursos?

Observando a fala da criança a respeito do seu próprio trabalho, percebemos claramente que há presença do sentido de “ajuda”, entretanto, ao contrário do discurso da família e dos participantes do Fórum, ela valoriza sua ação. O que segundo Gouveia (apud Bonamigo, 1983, p.61) a realidade do trabalho infantil é sentida pela criança como uma “necessidade transfigurada em virtude”, como demonstrado por Ana e Lucas:

C2 - Ana: “Bom, bom, lindo, ajudá as mãe, muito bom, muito lindo.”

... portanto, como a criança vê a sua própria atividade? Quais os sentidos que dá para seu próprio trabalho?

C7 - Lucas: “Bom, por que eu tô ajudando a minha mãe.”

Porém em alguns momentos as falas de Maria, Ana e Paula revelam que atrás desta valorização há uma “aceitação”

velada em relação ao trabalho, consequência muitas vezes do medo da punição, o que acaba refletido em submissão por parte da criança em relação aos seus pais. Observamos, portanto, como a criança se sente coagida na “obrigação” da realização do trabalho.

C4 - Maria: “Por que tem dia que eu não quero fazer nada, por que tô cansada.”

Pesquisadora: “Aí ela fala o que pra você?”

C4 - Maria: “Ela fala assim: você não vai fazer não, aí ela me bate.”

C2 - Ana: “É limpo o terreiro, ajudo a minha mãe limpar casa também, e ajudo meu pai, ele sempre tem que bater na gente pra gente fazer alguma coisa, ele não precisa de bater na gente pra gente fazer serviço, ele só precisa falar. Mas como meu pai é chato, mal, né ele faz tudo isso.”

C2 - Ana: “pra ajudar minhas mãe, meu pai. Menos o meu pai muito, porque ele fica batendo na gente, não sei porque motivo, pra porque a gente não faz nada pra eles, a gente só, eles manda a gente fazer eles bate na gente.”

C3 - Paula: “por caso da minha mãe por que ela pede aí e eu obedeço ela e faço o serviço que ela mando.”

Neste sentido é nítido o sentimento de insatisfação provocado pelo trabalho, como podemos perceber através das colocações de João e Maria ao demonstrarem o desejo de pararem de exercer a atividade que realizam.

C3 - João: “Eu? Eu não queria ficar mais nessa vida aqui não mudá, mudá pra outro país daqui.”

C4 - Maria: “Pará de trabalhar.”

Pesquisadora: “Parar de trabalhar? Por que?”

C4 - Maria: “Por que sim, é chato. A gente fica andando na rua, ainda vem embora onze hora, um dia nem tinha ônibus a gente...”

... sabemos que a utilização da mão-de-obra infantil se observado no montante da sociedade refletirá a lógica do sistema social do país...

Além da insatisfação, Maria, Luís, Ana e Lucas em seus relatos tornam-se porta vozes dos sofrimentos vivenciados pelas crianças diante das atividades de trabalho em que estão sujeitas a realizarem.

C4 - Maria: “Eu fico andando muito.”

Pesquisadora: “O que que tem?”

C4 - Maria: “Que a gente fica cansada”

C5 - Luís: “De fica andando?”

Pesquisadora: “Por que?”

C5 - Luís: “Porque cansa.”

Pesquisadora: “Cansa, cansa o que?”

C5 - Luís: “andá.”

C2 - Ana: “Ah, não gosto porque a gente, nas costas, na coluna dói, não gosto de fazer muitas coisa, é não gosto de fazer um pouco des coisa, pra nossas costa, i nossas costas e a coluna não doe, mas quando a gente vai dormir a gente deita assim, tem que deitá, é, não deitá rápido porque senão vai doe mais.”

C7 - Lucas: “Descansá.”

Pesquisadora: “Por que descansar?”

C7 - Lucas: “Não sei.”

Pesquisadora: “Por que você quer descansar?”

C7 - Lucas: “Eu tô cansado.”

Pesquisadora: “Tá cansado do que?”

C7 - Lucas: “De vendê amendoim.”

Todavia, sabemos que a utilização da mão-de-obra infantil se observado no montante da sociedade, refletirá a lógica do sistema social do país que claramente apresenta a criança como produtora de renda, ainda que considerada suplementar pela família. Percebemos, portanto, que os depoimentos das crianças revelam que os resultados do trabalho exercido por elas acabam demonstrando *uma estreita relação entre “vida - trabalho”, marcado principalmente, pela necessidade econômica de subsistência familiar, pela insatisfação e pelo sofrimento.*

Segundo Rodgers e Standing (1993) como foi visto ao discutirmos a criança

e o trabalho na sociedade contemporânea, as causas normalmente relacionadas com o uso da mão-de-obra infantil estão associadas às pressões culturais, as rela-

ções sociais de produção, bem como com a extensão e a natureza da pobreza. Dentro desta visão acrescentam que há fatores familiares que influenciam a participação das crianças na força de trabalho e que contribuem para que se tor-

nem trabalhadores adicionais, principalmente em ambientes familiares caracterizados pela baixa renda.

Portanto, a entrada precoce da criança no mundo do trabalho é marcada pela garantia de sobrevivência familiar, sendo sua inserção determinada pela condição da classe social a qual ela pertence. Realidade claramente exposta pelos representantes do Fórum ao dizerem

que para as famílias “pobres” restam a utilização de seus filhos no mercado de trabalho.

“é ... uma realidade pobre. Muitas famílias pobres, estão com os pais nos assentamento, as mães precisa trabalhar e essa criança fica em casa e na rua, e não tem a onde ir, não tem o que fazer. E agora? Graças a Deus novamente, qual é a alternativa correta ... o pai no assentamento, a mãe não deixa o que come, em casa não tem nada. E a criança ganha mais ou menos 10 centavos empurrando carrinho de picolé. E ainda diz graças a Deus ...” (representante do Fórum)

Em seus discursos demonstram não encontrar saídas para a erradicação do trabalho infantil. Não conseguem visualizar soluções para esta realidade, assim, até mesmo pela falta de conhecimento continuam enraizados na idéia de que o trabalho é a forma de vida mais adequada para as crianças de uma classe menos favorecida economicamente.

“agora vem o ministério do trabalho ... não pode trabalhar, e qual é a solução? Então eu tenho esse, eu tenho essa preocupação. O que que a criança não pode fazer. Porque aqui a gente não sabe, o que fazer... Eu fico muito, eu tenho uma confusão grande, porque as leis, a lei diz uma coisa e a realidade diz outra, né?” (representante do Fórum)

Percebemos na fala de alguns participantes do Fórum uma indignação frente esta realidade imposta e que tem sido aceita por muitos, criticando até mesmo a posição do Estado em permitir que esta situação perdure para algumas crianças.

“parece que há 2 realidades, a criança carente tem que ocupar o tempo ocioso porque senão vira menor infrator. Por que esta diferença com as crianças de uma classe mais favorecida? Mesmas chances para as crianças é o que devemos lutar, o Estado não pode dizer que pobre vai ser sempre pobre e o rico tem melhores oportunidades.” (representante do Fórum)

A concepção sobre o Trabalho Infantil ligado à infância menos favorecida esteve presente em alguns momentos da história...

Tal concepção sobre o Trabalho Infantil ligado a infância menos favorecida esteve presente em alguns momentos da história, como foi relatado anteriormente, quando na época da Revolução Industrial ao seguir o lema “Façamos trabalhar mulheres e crianças!”, como relatou Marx (1978), os operários começaram a empregar suas mulheres e filhos nas indústrias, onde a utilização deste tipo de mão-de-obra correspondia a uma força de trabalho barata, portanto, valorizada pelo processo de produção industrial em favor ao despotismo do capital.

Queremos deixar claro que não é nossa proposta reportarmos a este período da história para retratar a realidade atual, até porque a sociedade e os modos de produção na época da revolução industrial eram outros, mas achamos interessante como ilustração de uma situação em que a mão-de-obra infantil era relegada a uma classe de operários que utilizavam seus filhos por 1/3 do salário de um trabalhador adulto.

Situação claramente observada na fala de um participante do Fórum ao expor sobre a utilização da criança no mercado de trabalho como uma mão-de-obra barata, aceita e justificada pela necessidade de sobrevivência daquela menos favorecida economicamente, marcando deste modo o trabalho o infantil

como consequência das desigualdades sociais.

“qual de nós aqui que temos condições colocaria o nosso filho pra trabalhar por 48 reais e 50 centavos? Acho que ninguém, nós que estamos aqui. Agora aquele coitado que precisa sobreviver...” (representante do Fórum)

A crença da necessidade da criança “pobre” no mercado de trabalho como

... a entrada no mercado de trabalho da criança “pobre” permite a inserção social no mundo, sendo que sua exclusão é considerada como um caminho marginal à sociedade.

suplemento para a subsistência familiar está aliado a idéia de preenchimento do tempo ocioso e assim *sentido como “prevenção da marginalidade”*. Para os participantes do fórum o trabalho infantil se contrapõe ao ócio e as atividades marginais, possibilitando a vigência dos valores considerados morais e éticos pela sociedade.

“a gente ainda não sabe o que fazer ... eu fico numa situação delicada, gente passando fome, gente pra te emprego, criança fica na rua que sai pedindo um bocado de arroz pra cozinhá ... e quando a criança não tem uma ocupação pra fazer, eleva para rua, ele vai chera cola ...” (representante do Fórum)

“a gente vê na televisão criança trabalhando vendendo picolé, vendendo jornal, agora só não vimos uma coisa, não vimos aqui na televisão ninguém matando...ninguém lá na Feben ... agricultura não é trabalho, agricultura é um meio de ocupação ... e nunca ouvi que criança não pode trabalhar ...”³ (representante do Fórum)

E concluem dizendo que:

“porque quando a criança que ... não trabalha ele pode as vez dá trabalho ...” (representante do Fórum)

Assim, segundo os participantes do Fórum, a entrada no mercado de trabalho da criança “pobre” permite a inserção social no mundo, sendo que sua exclusão é considerada como um cami-

nho marginal à sociedade. Diante desta questão não gostaríamos de discutir a questão segundo os termos inclusão/exclusão, o que nos parece mais um jogo de palavras. Pois como discutir a inclusão dentro de uma sociedade altamente excludente? Como aceitar a inclusão social através do trabalho infantil realizado se ele também promove exclusão de um tempo maior para o estudo, para o lazer, ou seja, da própria infância da criança trabalhadora? Segundo nos-

sa visão é importante analisar as relações sociais sem rotulá-la como exclusiva ou inclusiva, buscando compreender como a realidade através das relações sociais de trabalho implicará na relação da criança com o mundo.

Ao analisar as relações familiares diante desta questão percebemos que a família surge como incentivadora e oportunizadora do trabalho para seus filhos, muitas vezes aparecendo a crença de que importante para a garantia da não entrada da criança no mundo marginal, uma forma de proteção diante do que se pode aprender na rua.

“eu acho assim que na minha maneira, no meu jeito de pensar que eu tô ajudando eles a vê que o mundo não é do jeito que muitos tem aí, tem que trabalhar, tem que lutar pra te, sabê, chega num objetivo, né? então se eu deixar eles dentro de casa sem fazê nada, o que que vai acontece vai pra rua, e na rua sempre tem algum que oferece mais do que a gente pode oferecer ...” (família)

“Num, às vez, eu preciso sai né, nem todo dia a gente tá em casa, criança quando você tá olhando eles estão bem, mas se você, né, larga eles só, e lá com o pai dele não, outra ora eles estão bem lá com pai, outra hora eles tá aqui comigo, eu sei onde ele está, né? Eu não, eu não queria assim deixar eles assim aprende coisas do mundo assim a fumá, a

³ Esta fala foi referente a um vídeo apresentado no Fórum que mostrava algumas situações de trabalho infantil.

bebe, essas coisas né? ... Então eu prefiro assim, e se não arrumo um serviço pra eles, do que deixá eles aprendê andá com esses amigo, mal, né?" (família)

Como as crianças assimilam esses discursos sobre o trabalho infantil como prevenção da marginalidade, como abstraem estas colocações para sua própria relação com o trabalho e para si?

Por um lado, diante do Painei de figuras percebemos que nas falas das crianças são atribuídos valores positivos ao trabalho como obediência e respeito aos pais. Para Pedro o trabalho assume estes valores pelo fato de considerar estar realizando coisas boas para os pais.

C1 - Pedro: "eu gostaria que eles fizeram fizessem boa coisa pro pai deles , pa ajudar os pais o pai dele, pa não faze coisa ruim para o pai dele, e só faze coisa boa pro pai dele." (criança)

Pedro ainda relata que trabalho ao tirar a criança da rua pode prevenir o uso de drogas e também como uma espécie de conduta que é capaz de disciplinar a criança a não aprender a falar palavrões, demonstrando mais uma vez o respeito perante aos pais.

C1 - Pedro: "é ele tá ajudando o pai pra não ficar na rua pra não aprender a chera cola, não fica aprender palavrão, essas coisas que ele tá ajudando o pai por isso." (criança)

Mas, por outro lado, quando indagados sobre si próprios, pudemos observar que não fazem relação com o trabalho que realizam como forma de prevenção a marginalização. Podemos inferir que a criança não se percebe diante deste discurso, ela o repete como sendo uma fala social pronta, o que nos leva a pensar que é doloroso se ver nesta situação. Assim, ela racionaliza seu discurso, omitindo o que sente, pois não se reconhece no olhar do outro que a marginaliza.

O silêncio das crianças diante da dificuldade de expor sobre o trabalho como

prevenção da marginalidade relacionada a sua própria vida, segundo Laplane (2000) não é apenas considerado uma ausência de palavras, mas sim a presença ativa da necessidade defensiva de evitação. Quais são, portanto as conclusões possíveis em relação a atitude da criança diante desta concepção? Quais as respostas que a pesquisa pode trazer para a compreensão de como a criança abstrai para si própria esta questão? Acreditamos neste sentido que o silêncio das crianças poderá trazer detalhes preciosos para percebermos como ela sente a si própria e como são vivenciados os sentimentos sobre o trabalho em suas vidas, assim, na compreensão de sua subjetividade.

Gostaríamos de finalizar esta discussão sobre a concepção do trabalho infantil como prevenção da marginalização, utilizando o depoimento da Presidente do Fórum quando relata que esta é uma questão que não condiz com a verdade e que, portanto, deve ser desmistificada.

"Gente, pra de chamar seus filhos de prostituto e de marginal, porque não trabalha. Os meus filhos ... nunca trabalharam e não são marginal, tem 24 anos. E eu tenho 3 filhos. Porque não trabalha é marginal? Então minha gente vamos pegar toda criançada de favela, vamo por tudo pra trabalhar e nós não teremos mais marginal. Eles vão trabalhar. Eles não vão virar marginais. Nós temos que dismistificar esta questão..." (representante do Fórum)

... o silêncio das crianças poderá trazer detalhes preciosos para percebermos como ela sente a si própria...

5 Considerações finais

Esta pesquisa partiu dos pressupostos teóricos através do referencial da perspectiva sócio - histórica do desenvolvimento humano com a finalidade de

compreender e explicar a constituição da subjetividade da criança explorada no/pelo trabalho, assumindo uma concepção de que o sujeito se constitui nas relações sociais concretas.

Desse modo ao analisarmos o processo de constituição do sujeito, acreditamos que esse processo de dá através da apropriação das experiências vivenciadas e compartilhadas através das relações sociais com o outro. É, portanto, no movimento da sociedade que as relações são socialmente e historicamente construídas, promovendo diferentes modos de participação social e assim, definindo uma multiplicidade e diversificados modos de existir.

Ao estudarmos a realidade das crianças trabalhadoras, buscamos analisar suas experiências e suas relações sociais vivenciadas...

Ao estudarmos a realidade das crianças trabalhadoras, buscamos analisar suas experiências e suas relações sociais vivenciadas, com o objetivo de compreender o que pensam sobre o seu trabalho e sobre si mesmas.

Inicialmente, percebemos que a concepção do trabalho infantil está baseada nas questões referentes as desigualdades sociais em que vivemos em nosso país. Assim o trabalho aparece na vida dessas crianças e de suas famílias como uma necessidade de sobrevivência e subsistência, sendo principalmente valorizado pela renda que o mesmo proporciona.

Desse modo, observamos também que o ingresso precoce da criança no mundo do trabalho, assume e valoriza a crença de que sem ele a criança de uma classe menos favorecida economicamente, será envolvida pela marginalização, obrigando-a, portanto, a participar de atividades de trabalho, que além de

proporcionar sua subsistência e de sua família, preenche seu tempo ocioso não permitindo que se desenvolva características e atitudes não aceitas socialmente.

Nesta perspectiva, o trabalho infantil aparece na vida dessas crianças como uma possibilidade de diferenciá-los dos “marginais” inserindo-as na moral vigente da sociedade,

pois ao trabalhar estarão aprendendo valores positivos como respeito e obediência aos pais, além da idéia de proporcionar

a possibilidade de construir um futuro melhor, adquirindo responsabilidade diante da vida, o que acaba exigindo da criança uma maturidade precoce.

Na busca de compreender todo esse processo de constituição da subjetividade da criança trabalhadora, procuramos estudar como ocorre a apropriação das relações sociais compartilhadas pela criança no mundo/realidade na qual está inserida. Portanto, ao analisar como a criança se apropria enquanto sujeito social ao pertencer e participar das/nas práticas sociais, tomamos a subjetividade como algo que não se dá *apriori* e sim que se constitui através das apropriações da relação com o outro, ou seja, nas relações sociais que lhe são significativas.

A pesquisa, portanto, pretendeu compreender e explicar como a criança se expressa, se mostra e aparece no mundo, enquanto protagonistas de uma realidade social, diante do trabalho na qual se vê obrigada a realizar. Com certeza sua história auxiliará a compreensão de futuras histórias de novas personagens que enfrentarão a realidade do trabalho infantil, essa, portanto, seria talvez nossa contribuição mais preciosa de todo o trabalho escrever também algo para servir para as gerações futuras

para o entendimento de sua própria história.

O que acaba nos remetendo a alguns questionamentos e conclusões sobre nossa participação e sobre a nossa existência, a fim de descobrirmos quem somos e quem estamos nos tornando, como

conhecemos o mundo e como nos reconhecemos nele? Enfim vamos nos constituindo e estamos construindo as coisas ao nosso redor, somos modificados pela história e ao mesmo tempo somos capazes de modificá-la num ciclo de constantes transformações e realizações.

REFERÊNCIAS

- BOCK, A.M. *Aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia*. São Paulo: Cortez, 1999.
- BONAMIGO, L. de R. *O trabalho e a Construção da Identidade: Um Estudo sobre Meninos trabalhadores na Rua*. Psicologia: reflexão e Crítica, Porto Alegre, 1996. V.9, n.1, p.129-152
- KASSAR, M. de C. M. Marcas da história social no discurso de um sujeito: Uma Contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. IN: Cadernos CEDES 50. *Relações de ensino: análise na perspectiva histórico-cultural*. 1 ed. Campinas – SP: Cedes, 2000. P41-54
- LAPLANE, Adriana Lia Frisman. *Interação e Silêncio na sala de aula*. Ijuí: Unijuí, 2000.
- MINAYO, M.C. de S. *O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 2 ed. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993. 269 p.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico - filosóficos e outros textos*. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. 220 p.
- MOLON, S. I. *A questão da subjetividade e da constituição do sujeito nas reflexões de Vygotsky*. São Paulo: Puc, 1995. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social. 174 p.
- REY, F.G. *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioniera Tomson Learning, 2003.
- RODGERS, G; STANDING GUY. *Trabalho Infantil*. O papel econômico de crianças em países de baixa renda. Série nº 4, OIT, 1993.

.....

Este artigo analisa a formação do professor de matemática no contexto da implantação da Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), no período de 1962 a 1979. Inicialmente, discute-se a estruturação das licenciaturas no curso da implantação da universidade. Na seqüência, é analisada a organização dos cursos de matemática no centro deste processo. De um lado, a análise das diretrizes norteadoras da formação, no período, privilegia, a orientação jurídica: a legislação nacional, o currículo etc. e, de outro lado, no plano institucional, a orientação tecno-científica da formação. Foi constatado um alinhamento institucional, às vezes de modo acrítico, à orientação legal. Disso resultou uma formação aligeirada, fragmentada e demasiadamente generalista do professor de matemática.

Palavras-chave: Ditadura militar. Tecnicismo.
Formação do professor. Licenciatura curta.

This article analyzes teacher training in Mathematics within the context of the implantation of the Mato Grosso State University during the period 1962-1979. Initially, the structuring of the licentiate courses within the process of the creation of the university was discussed. Then, focus of attention was given to the organization of the courses in mathematics within this process. On the one hand, the analysis of the directives guiding formation during this period privileged juridical orientation: national legislation, curriculum, etc. and, on the other hand, on the institutional level, technical-scientific orientation of its formation. It was found that an institutional alignment exists, sometimes uncritically, with legal orientation. This results in a lighter, fragmented and excessively general formation of the professor in mathematics.

*Keywords: Military dictatorship. Technicism.
Teacher training. Short licentiate courses.*

A Formação do Professor de Matemática nos Cursos de Licenciatura da UEMT: 1962-1979

Renato Gomes
Nogueira

Professor da Universidade
Federal da Grande
Dourados (UFGD).
nogueirarg@uol.com.br

Introdução

Este artigo discute a formação do professor de matemática no sul do Estado de Mato Grosso nas décadas de 60 e 70, do século XX. A análise é estabelecida a partir da avaliação do desenvolvimento da educação superior no Estado, com a implantação dos centros de ensino superior isolados, especialmente, do processo de implantação da Universidade Estadual de Mato Grosso.

No decorrer da análise busca-se evidenciar os elementos legais que orientaram a estruturação destes cursos, a estruturação curricular dos mesmos, bem como os objetivos proclamados para a formação dos professores.

Do ponto de vista metodológico é oportuno observar dois momentos importantes da estruturação das licenciaturas. O primeiro período, iniciado com a criação dos Centros de Ensino Superior Isolados até a criação da Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT). O segundo período, após a federalização da UEMT, com a conseqüente implantação da UFMS.

O primeiro período, todo ele, foi fortemente marcado pelo processo de implantação da Universidade Estadual de Mato Grosso, no contexto histórico da ditadura militar. Período fortemente marcado por reformas do ensino superior e por uma legislação que visava formar professores de forma “apressada”, “aligeirada” e em grande quantidade.

O segundo período foi iniciado com a federalização da UEMT e a implantação da UFMS, acontecimento marcado pela divisão do Estado de Mato Grosso no ano de 1979, com a conseqüente criação do Estado de Mato Grosso do Sul. A formação do professor de matemática, na UFMS, passa a ser influenciada pela reforma da legislação do ensino superior e, particularmente, da for-

A implantação da UEMT teve origem na Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande, criada pelo governo do Estado de Mato Grosso no ano de 1962.

mação de professor ocorrida nas décadas de 80 e 90 do século XX. Na década de 80 verifica-se, de um lado, a expansão das licenciaturas plenas e, de outro, a diminuição das licenciaturas curtas. Já na década de 90 há uma predominância na abertura de cursos de bacharelado, paralelamente às licenciaturas. Verifica-se, ainda, nesta década, forte orientação das agências internacionais na formação do professor.

Neste artigo analisamos apenas o primeiro período. É nosso interesse estabelecer novo estudo, referente à formação do professor de matemática, sobre o segundo período.

A Implantação da UEMT

A implantação da UEMT teve origem na Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campo Grande, criada pelo governo do Estado de Mato Grosso no ano de 1962. Este processo de implantação foi, inicialmente, influenciado pelo movimento de expansão do ensino superior dos anos 60, ocorrido no Brasil. Num segundo momento, aquele da organização propriamente dita do ensino superior em Mato Grosso, pode-se identificar as diretrizes da reforma universitária, conduzida pelos governos autoritários, na estruturação da UEMT.

Luiz Antonio Cunha (1988), avaliando a estratégia adotada pelo regime militar, após 1964, com vistas à consolidação legal da

reforma universitária, em 1968, constatou que, inicialmente, fora estabelecido um forte esquema de “depuração” política nas instituições de ensino superior. Tal processo foi realizado com a demissão de professores, reitores e dirigentes universitários, com a perseguição política e policial de professores, alunos e funcionários, entre outros. Em outra vertente, o processo de reforma

buscou difundir a idéia de que o ensino superior deveria seguir uma linha mais profissionalizante. Deste modo, paralelamente ao “enquadramento” dos estudantes, buscou-se desenvolver

projetos que visavam envolvê-los em ações assistencialistas de tipo extensionista, como o projeto Rondon.

Outra questão, não menos importante, refere-se à idéia de um desenvolvimento técnico-científico, como pré-condição para a “modernização” industrial do país. Isso demandava, no entendimento dos dirigentes, a formação de mão de obra especializada, de nível superior, para cumprir tal tarefa.

O golpe de 64 teve como meta quebrar as resistências antiimperialistas (sic) que se opunham ao avanço do capital internacional. O regime pós-64 ‘serviu aos interesses da monopolização do capital (consolidando a instalação do capitalismo monopolista de Estado entre nós)’. Modernizou definitivamente o País, de forma elitista e excludente, desenvolvendo, porém, as ‘bases objetivas sobre as quais se assenta a possibilidade de construir uma sociedade civil efetivamente autônoma’. A política educacional do Estado, a partir de 64, procurou adequar o sistema de ensino à preparação de quadros e às exigências do desenvolvimento nacional em todos os setores (Sarmiento, 1991, p.130).

Os idealizadores da implantação do ensino superior público no sul do então estado de Mato Grosso, valeram-se, ao que tudo indica, das diretrizes para a organização do ensino superior estabelecidas pelo regime militar e, também, da idéia de interiorização do ensino superior. Não se pode deixar de considerar, ainda, a influência da ditadura militar e a discussão sobre a necessidade de se manter nas pequenas

idades do interior os “filhos da terra”, que, uma vez deslocando-se para estudar nos grandes centros, a elas não mais retornavam.

Seguindo esta tendência, a partir de 1962, no sul do então Estado de Mato Grosso, iniciou-se a abertura de vários institutos públicos isolados de Ensino Superior. No ano de 1962 foi criada a faculdade de Farmácia e Odontologia de Mato Grosso, em Campo Grande; o Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá, em 1967, na cidade de Corumbá; e o Instituto Superior de Ciências Humanas e Letras, em 1967, na Cidade de Três Lagoas.

A Faculdade de Farmácia e Odontologia de Mato Grosso

Num livro de memórias sobre a criação da Faculdade de Farmácia e de Odontologia, Hércules Maymone (1989) afirma que as principais razões para a criação da faculdade foram: primeira, alto custo, despendido pelas famílias, na manutenção de estudantes em outras cidades durante o período de realização de um curso superior; segunda, a enorme distância das cidades de Mato Grosso dos centros que ofereciam cursos superiores; terceira, a falta de cursos superiores no Estado – argumenta que em “todos os Estados da Federação, atualmente, quando não dispõe (sic) de uma Universidade, pelo menos as cinco faculdades de mais procura pela mocidade, estão em funcionamento, como sejam: MEDICINA, DIREITO, FARMÁCIA, ODONTOLOGIA E ENGENHARIA: Mato Grosso segue os passos dos Territórios, únicos no Brasil que até hoje não possuem faculdades” (p. 26); quarta, os jovens saíam dos pequenos municípios de Mato Grosso para estudar fora e a eles não mais retornavam.

No ano de 1966 foi criado o Instituto de Ciências Biológicas em Campo Grande, incorporando, deste modo, a Faculdade de Farmácia e Odontologia. Neste instituto fora implantado, no ano de 1968, o curso de medicina.

Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá

A exemplo do acontecido na cidade de Campo Grande, no ano de 1967 foi criado o Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá. Apesar de, nas reivindicações iniciais, por parte de grupos da comunidade local, constar a implantação de um curso de engenharia (Maymone, 1989, p. 218), diferentemente de Campo Grande, ali foram implantados os primeiros cursos de licenciatura no ensino público do sul do estado de Mato Grosso. Deste modo, foram implantados os cursos de Licenciatura Plena (Alves, 1975a) em História, Letras e Psicologia.

Instituto Superior de Ciências Humanas e Letras

No ano de 1968 foi criado o Instituto Superior de Ciências Humanas e Letras a ser implantado na cidade de Três Lagoas. No ano de 1970, finalmente inicia-se o funcionamento do instituto com a implantação dos cursos de licenciatura plena em Pedagogia, Letras, História, Geografia e Matemática.

Através da aglutinação destes institutos, foi possível, através da lei nº 2947 de 16 de setembro de 1969, criar a Universidade Estadual de Mato Grosso. De modo que, pelo decreto nº 1072 de 21 de janeiro de 1970, o governador do Estado autorizou o funcionamento da mesma. Este decreto determinou em seu artigo terceiro: “Integrarão, inicialmente, a Universidade Estadual de Mato Grosso, as unidades de ensino e pesquisa das cidades de Campo Grande, Corumbá, Três Lagoas e Dourados, criados ou reestruturados pela lei nº 2972, de 2

Os idealizadores da implantação do ensino superior público no sul do então estado de Mato Grosso, valeram-se, ao que tudo indica, das diretrizes estabelecidas pelo regime militar.

de janeiro de 1970 (Maymone, 1989, p.255).

Neste processo de criação da UEMT, dentre tantas questões, duas devem ser res-

saltadas: o processo de unificação de Centros Universitários controlados por grupos políticos que exerciam seu poder na localidade de forma autoritária; e a tendência de criar-se os cursos de bacharelado em Campo Grande e as licenciaturas nas cidades menores e com menor capacidade de influenciar nas decisões políticas. Encontra-se apenas três cursos, implantados na universidade, que fugiram a esta regra: os cursos de Administração e de Ciências Contábeis implantados no centro Pedagógico de Corumbá, no ano de 1974 e o curso de Educação Física implantado em Campo Grande, no ano de 1970.

Interesses Conflituosos e Licenciaturas

No ano de 1975, Gilberto Luiz Alves, analisando as distorções que dificultavam a unificação de processos administrativos na universidade, visando melhor estruturar as ações da mesma para o oferecimento do ensino de graduação, afirmava:

Em grande parte estas distorções hoje são atribuídas à ausência de ação efetiva dos órgãos centrais de ensino e pesquisa, assim como da descentralização do controle acadêmico. Parece-nos, entretanto, que as causas são elas próprias, conseqüências de regionalismos ainda atuantes dentro da UEMT, capazes de alimentar todos os óbices à implantação de uma sistemática de planejamento, coordenação e controle centrais. (Alves, 1975b, p.51).

Segundo análise de Alves, em 1975, "a UEMT está organizada à forma de feudos, o que normalmente permite que os interesses regionais, ou pessoais, se sobreponham aos da universidade".

Este autor observava, ainda, citando fala de dirigentes da instituição que "a UEMT está organizada à forma de feudos, o que normalmente permite que os interesses regionais, ou pessoais, se sobreponham aos da universidade" (*Ibid, Idem*).

Do ponto de vista interno, a composição do poder político se dava a partir de arranjos estabelecidos visando assegurar os interesses desses grupos regionais. Entretanto, a criação de cursos, em certos momentos, acabava gerando conflitos entre os mesmos. Vale destacar, aqui, aquele ocorrido na criação dos cursos de Administração e de Ciências Contábeis, em Corumbá. Ambos foram criados à revelia do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade. A este respeito José Carlos Abrão afirma:

Como se sabe, os cursos citados foram criados à revelia do COEPE. Para tanto, prevaleceram as injunções políticas (...) Apenas um detalhe: naquela época, a UEMT vivia sobre forte controle de verbas. Para que o chanceler (o próprio governador do Estado) desse autorização, foi preciso que os agentes políticos envolvidos demonstrassem que os cursos não exigiam a contratação imediata de novos professores e nenhum outro custo adicional. (...) a idéia de que os centros só conseguiriam novos cursos por outras vias, que não as estatutárias regimentais, ou seja, sem restrita dependência dos Conselhos centrais. Ia ficando claro, pelo menos para mim, que a lógica da racionalidade burocrática poderia ser facilmente alterada desde que existissem outros imperativos e desde que a organização burocrática fosse tão frágil a ponto de ficar exposta a injunções extemporâneas (Abrão, s/d, p.30).

Assim, é neste quadro institucional que se iniciou a estruturação da licenciatura na UEMT. Soma-se a isto que estes grupos, do ponto de vista político, pouco trabalharam no sentido de defender a autonomia da instituição. Disso resultava um alinhamento institucional¹ sistemático à orientação político-jurídica dos governos da época. Deste modo, en-

contram-se duas orientações distintas na estruturação das licenciaturas: as licenciaturas plenas, abertas antes da aprovação da LDB de 1971, nos Institutos Superiores de Corumbá e de Três Lagoas; e os cursos de licenciatura curta nos centros pedagó-

gicos.

¹ Estou me referindo a uma posição institucional. A participação de alunos, professores e técnicos nas lutas contra a ditadura (mesmo ainda não muito bem estudada) é de conhecimento de todos.

gicos de Dourados² e de Aquidauana, quando iniciaram suas atividades.

As denominações licenciaturas plena e curta estão sendo tomadas com referência no disposto na lei 5692/71, muito embora vários dos cursos implantados nos centros de Corumbá e de Três Lagoas eram especificados apenas por “licenciatura”, deixando entender que se tratava de habilitação para atuar no ensino de 1º e 2º graus. Estes cursos foram organizados tomando-se por base

a legislação do ensino aprovada antes de 1969, nomeadamente, o parecer do CFE (Conselho Federal de educação) nº 252/69, Parecer do CFE nº 283/62, Resolução nº 9 do CFE de 10/10/69 e Parecer nº 81/65 do CFE. Esta legislação possibilitava, ainda, a organização de cursos que ofereciam habilitação específica para atuação no ensino de primeiro grau, caso da habilitação em ciências.

A importância social dos cursos de ensino superior, implantados em várias cidades, era, geralmente, justificada pela sua relevante tarefa na formação de professores para atuarem no ensino de 1º e 2º graus e, conseqüentemente, da necessidade de criar condições para o desenvolvimento e modernização do Estado. Isto se justificava dada a existência de um elevado índice de professores leigos ou com formação precária no Estado de Mato Grosso.

A partir da aprovação da Lei 5692/71, ganha força no Estado o discurso sobre a necessidade urgente em se desenvolver esforços no sentido de aumentar, em curto espaço de tempo, a quantidade de professores formados. Deste modo, a partir do ano de 1973, a recém criada instituição passa a se envolver na organização de uma série de cursos de licenciaturas parceladas em diversas cidades do Estado de Mato Grosso.

Influências da lei 5692/71

Uma questão muito importante refere-se a um certo isolamento da instituição no debate sobre a formação de professores que ocorria no nível nacional, naquele período. Talvez isto seja até mesmo compreensível, dadas as condições materiais de uma uni-

Uma questão muito importante refere-se a um certo isolamento da instituição no debate sobre a formação de professores que ocorria no nível nacional, naquele período.

versidade em formação. Entretanto, não se pode deixar de observar que, na maior parte das Universidades, sobretudo nas maiores, o modelo de formação de professores estabelecido pela LDB/71 foi duramente criticado. Na UEMT, tal modelo foi implantado, em certas circunstâncias e em certos institutos, às vezes, de modo até mesmo acrítico. São abundantes as manifestações neste sentido. Vejamos, dois deles:

Bem liderada e disposta em relação aos problemas do interior brasileiro, a UEMT lançou mãos à obra na tarefa de formar profissionais em nível superior, estendendo suas preocupações ao aproveitamento de mão-de-obra universitária em vários projetos pelo interior do Estado, em ministério de cursos em regime especial e, sobretudo na formação de professores qualificados para o ensino de 1º e 2º graus, esta a grande tarefa atribuída aos Centros Pedagógicos (Falleiros & Mariani, 1976, p.10). Ou ainda, [...] vê-se que a estrutura [da UEMT] é entendida como um processo dinâmico que acompanha a evolução da realidade brasileira, procurando sempre amparar-se nas normas legais, acompanhar o que há de mais moderno e mais necessário no momento e mais indicado para o futuro (Baruki, 1972, p.10).

Este alinhamento pode ser observado, com maiores detalhes, no contexto da análise das mudanças nas estruturas curriculares dos cursos de licenciatura em funcionamento na época. Abaixo, pode-se perceber o sentido da reforma curricular, segundo as diretrizes da LDB, nos Cen-

² O Centro Pedagógico de Dourados iniciou seu funcionamento no ano de 1971, com os cursos de Letras e Estudos Sociais. Ambos, com habilitação em licenciatura de primeiro grau, as chamadas licenciaturas curtas. PAULA, Milton José de. Universidade Estadual de Mato Grosso Centro Pedagógico de Dourados. *Revista Textos*: 1(1), 1975.

tros Pedagógicos de Corumbá e de Três Lagoas.

No Centro Pedagógico de Corumbá, em setembro de 1974, o professor Salomão Baruki, na posição de diretor, instituiu um grupo de trabalho para “propor novos cursos, caso o exija o processo de adaptação de nossas licenciaturas à reforma de Ensino de 1º e 2º graus” (1972, p.9). Relatan-

..sobre a formação do professor de matemática havia um quadro muito confuso na instituição.

do o resultado do trabalho do grupo, Gilberto Luiz Alves assim se manifestou:

Nós que mantínhamos, anteriormente, licenciaturas plenas de Pedagogia, Letras e História, assim como a de licenciatura de 1º Grau de Ciências, passaremos a manter, basicamente, licenciaturas de 1º grau de Pedagogia, Letras, Estudos Sociais e Ciências, todas entendidas como passagens obrigatórias para aqueles que pretendam obter graduação a nível de licenciatura plena. Continuaremos, também, oferecendo habilitações a este nível, mas necessário se faz firmar com clareza a suficiências (sic) das licenciaturas de 1º grau para efeito de formação de professores e especialistas, esmo (sic.) porque são elas, especificamente, que habilitam professores que atuarão por áreas de estudos no Ensino de 1º Grau, assim como, por meio do curso de Pedagogia, especialistas para este mesmo nível de ensino - Administradores escolares e Supervisores de Ensino no nosso Caso (Alves, 1975a, p. 18).

No centro universitário de Três Lagoas, somente a partir do ano de 1977 iniciou-se o processo de abertura de licenciaturas de 1º grau. Deste modo, o primeiro curso a sofrer tais influências foi o de Matemática com a abertura, no ano de 1977, da habilitação em Ciências.

Os demais centros - de Dourados e Aquidauana - já iniciaram suas atividades com cursos de licenciatura organizados neste modelo de currículo: o das licenciaturas de 1º grau, como já foi mencionado anteriormente.

Ao assumir esta orientação, na estruturação dos currículos dos cursos destinados à formação do professor, a UEMT, até então responsável pela formação de pro-

fessores de matemática no Estado, produziu dois grandes problemas ainda não muito bem dimensionados, ainda hoje. O primeiro refere-se ao fato de que, em função do currículo destinado à habilitação de 1º grau de professores ser assaz generalista, poucos habilitados tinham interesse em continuar seus estudos até completar a licenciatura plena. Isto era motivado pela profunda diferenciação

entre os dois currículos. Na parte inicial, habilitação para a licenciatura de primeiro grau, o currículo era generalista, composto de disciplinas das grandes áreas

do conhecimento. De outro lado, a habilitação à licenciatura plena, ao pretender aprofundar os estudos em áreas específicas do saber, estabelecia disciplinas técnicas, para as quais os estudantes nunca estavam preparados.

O segundo problema é consequência do primeiro. Ao estabelecer tal separação entre os níveis de formação e ao proclamar como oportuno que, na falta de profissionais habilitados ao nível da licenciatura plena, aqueles com a habilitação de 1º grau poderiam atuar no 2º grau, isto influenciou negativamente na estruturação do magistério do Estado de Mato Grosso.

A Formação de Professores de Matemática

Particularmente, sobre a formação do professor de matemática havia um quadro muito confuso na instituição. Entretanto, relativamente ao período em análise, eram, basicamente, três formas de estruturação dos cursos: uma representada pela implantação do curso de licenciatura plena no Centro Pedagógico de Três Lagoas, no ano de 1970; outra foi a implantação da Habilitação Plena específica em Matemática nos cursos de Ciências, caminho seguido pelos Centros Pedagógicos de Corumbá e de Dourados; e, finalmente, a opção seguida pelo Centro Pedagógico de Aquidauana, que manteve apenas habilitação do professor de

Matemática ao nível do primeiro grau, em curso de Ciências.

Na seqüência analiso a forma como foram implantados tais cursos, avaliando, sobretudo, suas estruturas curriculares, o número de alunos formados, quando for o caso e a legislação que deu suporte a tais cursos.

A habilitação do professor de matemática oferecida no Centro Pedagógico de Corumbá

No ano de 1970, o Conselho Estadual de Educação autorizou o funcionamento do curso de Ciências, habilitação de 1º grau, a funcionar no Centro Pedagógico de Corumbá. Este curso tinha como finalidade habilitar professores para atuação no ensino de Ciências Físicas e Biológicas e de Matemática, de acordo com o currículo do ensino nas séries finais do ensino de 1º grau. Entretanto, no Centro pedagógico de Corumbá, incorporando o discurso corrente na época de que, na ausência de professores habilitados para o segundo grau, seria permitido contratar professores não habilitados, definiu-se como objetivo do curso a “formação de professores para o ensino de 1º grau, nas áreas de Ciências Naturais e Matemáticas, e para o 2º grau na falta de licenciados em curso de longa duração” (Baruki, 1972, p.30).

O currículo deste curso, com três anos para a integralização, era composto de três eixos: disciplinas que propiciavam uma formação geral e introdutória em Matemática, Física Geral e Experimental, Química e Biologia, com disciplinas que proporcionavam a formação pedagógica, tais como Psicologia da Educação, Didática, Elementos de Administração Escolar e disciplinas destinadas à prática pedagógica, na forma de prática de ensino de Ciências e de Matemática.

A semestralização do curso destinava, basicamente, os dois primeiros semestres às disciplinas de Matemática e Física; o 3º e o 4º semestres ao estudo da Biologia, Química e Zoologia; e os dois últimos semestres, majoritariamente, ao estudo das disciplinas pedagógicas e das práticas de ensino. Este era o currículo que vigorou até o ano de 1973.

A parte da Matemática, no currículo, era desdobrada nas seguintes disciplinas: Fundamentos de Matemática I, II e III; Desenho Geométrico e Geometria Descritiva I e II; Teoria dos Números I e II; Geometria e Trigonometria I e II; e Estatística I e II.

No ano de 1974, entretanto, houve uma reestruturação curricular dos cursos, sendo criadas as habilitações de 2º grau em Matemática e em Biologia. Deste modo, aos habilitados em Ciências era oferecida a possibilidade, caso pretendessem, de obter graduação em licenciatura plena nestas duas áreas³.

Assim, a formação do professor de Matemática tornou-se crítica. A habilitação em Ciências, aquela que efetivamente se realizava, foi reduzida a apenas dois anos. A carga horária total do curso, que antes era de 2.340 horas, foi reduzida para apenas 1.950 horas.

Nesta nova fase, a Matemática foi desdobrada nas seguintes disciplinas: Desenho Geométrico e Geometria Descritiva I e II; Fundamentos de Matemática I e II; Teoria dos números I e II; e Trigonometria I. Para

A formação do professor de Matemática tornou-se crítica. A habilitação em Ciências, aquela que efetivamente se realizava, foi reduzida a apenas dois anos.

se ter uma melhor visualização da redução de carga horária, basta observar que, antes da reestruturação curricular realizada no ano de 1974, o currículo para a habilitação em Ciências e Matemática de 1º grau era de 720 horas/aula, incluída aí a Práti-

³ Aqui encontra-se forte justificativa para a existência, hoje, na UFMS dos cursos de Licenciatura Plena em Matemática e em Biologia em todos os seus Campus.

ca de Ensino de Matemática. Após a reestruturação curricular, este número foi reduzido a apenas 420 horas/aula.

Conseqüentemente, o currículo destinado à habilitação complementar para a licenciatura plena em Matemática, com duração de dois anos, aos licenciados em Ciências (licenciatura curta) era composto por Cálculo Diferencial e Integral I e II; Matemática Aplicada I e II; Geometria I e II; Trigonometria II (a trigonometria I era ministrada no curso de Ciências); Estatística I e II; Álgebra III e IV; Análise Matemática I e II; disciplinas pedagógicas e Didática II; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau; Prática de Ensino de Matemática; e, finalmente, Estudos dos Problemas Brasileiros II.

Constata-se, deste modo, a adesão institucional às orientações legais que orientavam a formação de professores. Neste período sobressai, portanto, a institucionalização de uma formação aligeirada, generalista. Três fatores demonstram, com clareza, o abandono da licenciatura plena pela instituição: separação abrupta entre os níveis de formação da licenciatura curta e da plena; discurso ambíguo anunciando a possibilidade de, na ausência de professores habilitados, outros de habilitação não própria poderem assumir as funções; e, fi-

No período compreendido entre os anos de 1972 e 1986 foram habilitados, no curso de Ciências, 221 professores na licenciatura de primeiro grau, enquanto 48 concluíram a habilitação plena em Matemática e outros 76 concluíram a habilitação plena em Biologia⁴.

A habilitação do professor de matemática no Centro Pedagógico de Três Lagoas

O Centro Pedagógico de Três Lagoas iniciou seu funcionamento no ano de 1970, oferecendo, dentre outras, a habilitação plena na formação do professor de Matemática. Este curso, no período compreendido entre 1970 e 1976, habilitou plenamente 96 professores. Este foi o primeiro curso de Licenciatura Plena em Matemática criado no Sul do então Estado de Mato Grosso.

Inicialmente, nos anos de 1970 e 1971, o tempo mínimo para a integralização da estrutura curricular era de quatro anos. Em função da adoção do chamado ciclo básico pela UEMT, o primeiro ano do curso era constituído, na maior parte, por disciplinas comuns a todos os cursos. Deste modo, no primeiro ano do curso de Matemática, durante os dois primeiros semes-

tres, os estudos se concentravam nas disciplinas: Introdução às Ciências Sociais, Evolução do Pensamento Filosófico, Introdução aos Estudos Superiores de Língua Portuguesa, História das Idéias

Políticas e Sociais, Introdução às Ciências Biológicas, Métodos e Técnicas de Pesquisa Social, História da Filosofia, Introdução à Matemática, Introdução à Psicologia, Cultura Brasileira e Estudos de Problemas Brasileiros.

No ano de 1971, entretanto, foi realizada a primeira mudança na estrutura

O Centro Pedagógico de Três Lagoas iniciou seu funcionamento no ano de 1970, oferecendo, dentre outras, a habilitação plena na formação do professor de Matemática.

nalmente, o número de formados na licenciatura curta, comparativamente aos formados na licenciatura plena. Sobre os dois primeiros problemas já foram apresentados, acima, argumentos para os demonstrar. No parágrafo seguinte pode-se constatar a comparação entre o número de formados na licenciatura curta e o da licenciatura plena.

⁴ Fonte: Secretaria Acadêmica do Campus de Corumbá da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

curricular do curso. A partir de então, as disciplinas de cultura geral tiveram uma significativa redução na carga horária, ficando, assim, limitadas ao primeiro semestre do curso.

No ano de 1972 realiza-se nova alteração curricular. Amplia-se novamente o número de horas aula das disciplinas de cultura geral, diminui-se o número de horas aula das disciplinas específicas e aumenta-se o número de horas aula de Psicologia da Educação e de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus. Se, em 1971 o curso contava com uma carga horária de 2790 horas, em 1972 foi reduzido para 2330 horas. Assim, o tempo de integralização do curso passou a ser de três anos e meio.

Nos anos de 1973, 1974 e 1975, o curso ficou reduzido a três anos. Para isto, foi diminuída a carga horária das disciplinas específicas e mantida inalterada a carga horária das disciplinas de formação profissional e formação cultural. O curso passou a funcionar com uma média de 2400 horas aula naquele período. No ano de 1976 foi desativado, tendo habilitado, durante seu funcionamento, 102 professores na licenciatura plena.

A partir do ano de 1977, com a desativação da habilitação plena, optou-se pela implantação da habilitação de 1º grau em Ciências, seguindo o modelo já implantado em Corumbá.

O Centro Pedagógico de Três Lagoas, em função da existência do curso de Licenciatura Plena em Matemática, optou por uma combinação diferente daquela de Corumbá na organização do curso de Ciências. Naquele centro, o curso de Ciências foi organizado com dois anos e meio de duração, enquanto a habilitação plena em Matemática deveria ser realizada, complementarmente, em mais um ano e meio.

Da comparação entre as estruturas curriculares do curso de Licenciatura Ple-

na em Matemática - aquele extinto, o de Ciências e o da Habilitação Plena complementar em Matemática, pode-se observar que a idéia básica predominante na estruturação dos dois últimos foi preservar uma certa identidade com o currículo perdido. Deste modo, apesar de uma diminuição significativa da carga horária total

A partir de então (1975), as disciplinas de cultura geral tiveram uma significativa redução na carga horária, ficando, assim, limitadas ao primeiro semestre do curso.

destinada à habilitação do professor de Matemática, tanto em nível de primeiro como de 2º grau, o que prevaleceu, relativamente à Matemática, foi a organização de uma espécie de Licenciatura Plena em dois níveis. Esta observação pode ser ainda melhor avaliada ao constatar que, durante o funcionamento destes cursos, foram habilitados⁵ 78 profissionais na licenciatura de 1º grau e, por outro lado, 47 concluíram a habilitação plena em Matemática e 26 em Biologia.

A habilitação do professor de matemática no Centro Pedagógico de Dourados e Aquidauana

Nestes dois centros pedagógicos, a habilitação do professor de Matemática restringiu-se, até a federalização da UEMT, à licenciatura de 1º grau, os quais seguiram, basicamente, a mesma estrutura curricular adotada no Centro Pedagógico de Três Lagoas. Todavia, somente após a federalização da UEMT, foram abertas as habilitações de segundo grau em Matemática e Biologia.

Cumprir observar, entretanto, que o curso de Ciências do Centro Pedagógico de Dourados, durante seu funcionamento, habilitou 97 professores. E, por outro lado, 21 foram habilitados na licenciatura de 2º grau em Matemática e 36 em Biologia.

⁵ Dados da secretaria acadêmica do Campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Pode-se perceber, assim, três tendências com relação à organização dos cursos de Ciências na UEMT: primeira, foi a organização, a partir deles, dos cursos de Licenciatura Plena em Biologia e Matemática, dada a contratação de professores destas áreas para ministrarem as disciplinas que compunham, de forma majoritária, o currículo do curso de Ciências; segunda, relativamente à Matemática, a orientação de Corumbá era mais generalista, no sentido de que as disciplinas que compunham a estrutura curricular do curso de Ciências eram, na maioria, de fundamentos da Matemática; terceira, a orientação de Três Lagoas, nesta via, procede ao enquadramento do curso de Ciências como uma verdadeira iniciação à habilitação plena, muito embora ele também tivesse caráter terminal.

Do ponto de vista institucional, a criação dos cursos de Ciências influenciou a organização dos Departamentos de Ciências, de Matemática e de Biologia.

No ano de 1979, com a divisão do estado de Mato Grosso e a conseqüente criação do Estado de Mato Grosso do Sul, efetivou-se também a federalização da UEMT, passando a funcionar a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Com isto, de certo modo, a instituição ganha um grau maior de autonomia. Relativamente às licenciaturas, percebe-se dois movimentos que contribuíram na sua reestruturação. Do ponto de vista externo, decorrente do processo de desgaste da ditadura, ampliou-se a pressão dos educadores brasileiros contra o modelo de formação de professores vigente até então. Do ponto de vista interno à instituição, pode-se constatar um vigoroso processo de abandono das licenciaturas curtas, passando a predominar a licenciatura plena. Outro fenômeno, não menos interessante, foi a implantação de cursos de licenciatura no campus da cidade de Campo Grande.

Conclusão

A formação do professor de Matemática, no sul do Estado de Mato Grosso, teve seus primeiros passos no ano de 1970, nos Institutos Superiores de Corumbá e de Três

Lagoas, no centro do processo de implantação da Universidade Estadual de Mato Grosso.

Este processo ocorreu sob forte influência do processo de reforma do ensino superior, no bojo da ditadura militar. Esta formação foi estruturada, ainda, segundo orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1971, constatando-se a existência de dupla orientação.

A primeira é a imposição de um tecnicismo degradante na formação do professor, implicando, deste modo, numa formação assaz generalista, aligeirada e fortemente vigiada pelos olhos da burocracia militar. São constantes as modificações nas estruturas curriculares dos cursos, visando acompanhar as mudanças na legislação sobre a formação do professor. O discurso sobre a necessidade de se formar professores, em grande quantidade, para suprir a necessidade de profissionais qualificados, era surdo aos reclames de professores e alunos que lutavam por democracia e qualidade na formação.

O outro discurso que versa sobre a necessidade de implantação do ensino superior, no sul do Mato Grosso, como forma de garantir a permanência dos “filhos da terra” nas pequenas cidades, era o eco do discurso de interiorização do ensino superior, porém controlado e vigiado de cima. Na contramão deste discurso, muitos atores, por aqui, lutaram por ensino público, por democracia e por uma formação para além da régua de cálculo do tecnicismo. Estas vozes ainda aguardam, por certo, uma acolhida na escrita da história do ensino superior no sul do Mato Grosso.

Na segunda orientação, acontecida no plano interno, percebe-se duas vertentes na formação do professor de Matemática: Uma foi seguida pelo Centro Pedagógico de Três Lagoas, o qual estruturou esta formação, inicialmente, com a licenciatura plena. Esta modalidade habilitou 102 professores, até ser desativada e substituída pela implantação da licenciatura de primeiro grau em Ciências. Após este período, a licenciatura em Ciências passou a ser tratada como um curso básico, de passagem, para a licenciatura plena em Matemática ou em Biologia, muito embora, apenas cerca de

21% dos concluintes da licenciatura curta tenham concluído a licenciatura plena em Matemática. Apenas cerca de outros 36% concluíram a licenciatura plena em Biologia.

Pela outra vertente, seguida nos demais Centros, a formação do professor de Mate-

mática foi estruturada no interior dos cursos de Ciências, com habilitação em primeiro grau. A habilitação do professor para o ensino médio era estruturada na seqüência da licenciatura curta. Alguns destes cursos funcionaram até meados dos anos oitenta.

BIBLIOGRAFIA

ABRÃO, José Carlos. Algumas questões que marcaram a implantação do curso de pedagogia no Centro Universitário de Dourados. *Revista Científica e Cultural*. Campo Grande-MS: UFMS, V. 6 (nº especial), S/d.

ALVES, Gilberto Luiz. O reexame de currículo no CPC: seu contexto e suas perspectivas, *Revista Dimensão*. Corumbá: UEMT, 4 (4), mar. 1975a.

ALVES, Gilberto Luiz. Pela integração da estrutura acadêmica da UFMT. *Revista Dimensão*. Corumbá: Centro Pedagógico de Corumbá, UEMT, 5 (5), 1975b.

BARUKI, Salomão. A nossa estrutura. *Revista Dimensão*. Corumbá: Centro Pedagógico de Corumbá, UEMT, Ano II, novembro 1972.

BRAGA, Mauro Mendes. A licenciatura no Brasil: um breve histórico sobre o período 1973-1987. *Revista Ciência e Cultura*. Brasília, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, nº 40 (2), fevereiro de 1988.

CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade reformada*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

FALLEIROS, Alcides J. & MARIANI, Sueli L. A UEMT – um audacioso sonho bem sucedido. *Revista Veredas*. Três Lagoas: Centro Pedagógico de Três Lagoas, UEMT, 1(1), 1976.

MAYMONE, Hércules. *Da farmácia e odontologia à Universidade*. Campo Grande, MS: UFMS/Núcleo de Imprensa Universitária, 1989.

PAULA, Milton José de. Universidade Estadual de Mato Grosso Centro Pedagógico de Dourados. *Revista Textos*. Dourados: Centro Pedagógico de Dourados, UEMT, 1 (1), jan. de 1975.

SARMENTO, Diva Chaves. A Universidade Brasileira. *Revista Educação Brasileira*. Brasília: 13 (26):129-145, 1º semestre de 1991.

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. Sugestões para a formação de professores da área científica para as escolas de 1º e 2º graus. *Revista Ciência e Cultura*, 33 (3), março de 1981. pp. 369-377.

.....

O artigo apresenta reflexões sobre a influência da formação dos professores paulistas e de suas reformas educacionais, na Escola Normal, no sul de Mato Grosso, nos anos 1930. As informações apontadas, oriundas de uma pesquisa desenvolvida no final da década de 1990, foram coletadas a partir de fontes documentais (Livros de Atas e cadernos da Escola Normal Joaquim Murtinho) e da literatura, em especial, dos livros utilizados nas escolas normais de São Paulo e do Sul de Mato Grosso, bem como, por meio de entrevistas não padronizadas, com as ex-normalistas da primeira turma da Escola Normal Joaquim Murtinho. O confronto das várias fontes permitiu visualizar não apenas a clara influência das escolas paulistas, mas a forma de penetração do movimento escolanovista, observado na formação inicial, mas não aplicado na prática docente das egressas dessa escola.

Palavras-chave: Formação Docente. Década de 1930. Reformas Educacionais. Escolanovismo. Escola Normal Joaquim Murtinho.

The article presents reflections about the influence of San Paulo teachers' formation and their educational reforms, in the Normalian School, in south of Mato Grosso, during the 1930s. Information, derived from research developed during the late 1990s, was collected from documental sources (Proceedings Annals and notebooks of the Joaquim Murtinho Normalian School) and literature, specially books used in Normalian Schools of San Paulo and the south of Mato Grosso, as well as, by means of not standardized interviews, with the first group of Joaquim Murtinho's Normalian School ex-students. The confrontation between these sources permitted to not only to visualize the clear influence of the Paulista schools, but the form of penetration of the "escolanovista" movement, observed in the initial formation, but not applied in the practical teaching by these school graduates.

Keywords: Teachers formation. Decade of the 1930s. Educational Reforms. Escolanovismo. Joaquim Murtinho Normal School.

A Influência Paulista e o Escolanovismo na Escola Normal no Sul de Mato Grosso.

Carla B. Zandavalli
M. Araújo

Mestra em Educação.
Docente do Centro
Universitário de
Campo Grande - UNAES.
carlasc@terra.com.br

1 Introdução

O presente artigo busca desvelar e discutir os aspectos que caracterizaram o ensino da Didática na Escola Normal no sul de Mato Grosso, na década de trinta a partir da descrição e análise de fontes documentais e literárias. Para tanto, torna-se necessário situar a forte influência do Estado de São Paulo sobre o Estado de Mato Grosso, no que toca às mudanças econômico-políticas e educacionais. E, a partir dela, explicitar a penetração do ideário escolanovista na Escola Normal e, em especial, na cadeira de Didática.

Os conteúdos apresentados baseiam-se na dissertação apresentada ao programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em 1997, sob a orientação de Eurize Caldas Pessanha.

O trabalho está dividido em duas partes: A influência paulista na estruturação do ensino normal em Mato Grosso e o escolanovismo presente na Didática da Escola Normal Joaquim Murtinho.

2 A Influência Paulista na Estruturação do Ensino Normal em Mato Grosso

Em Mato Grosso a influência das Reformas Paulistas e de suas novas metodologias foi bastante significati-

va. Essa influência se fez sentir, de forma mais efetiva, desde o início deste século, como um dos elementos da mudança do eixo econômico, dada pela substituição do comércio de exportação, via porto de Corumbá, para a pecuária, via Estrada de Ferro Noroeste do Brasil. Neste momento, a Reforma desenvolvi-

Essa busca pela modernização, revela a preocupação em inserir Mato Grosso no espírito republicano de ordem e progresso, e também, a necessidade de se formar quadros para a burocracia do Estado.

da pelo então Presidente do Estado, Pedro Celestino Corrêa da Costa, iniciada em 1911, buscou guarida nas experiências educacionais paulistas, consideradas a vanguarda da formação intelectual, moral e cívica dos educandos, importando até professores de São Paulo. Essa busca pela modernização, revela a preocupação em inserir Mato Grosso no espírito republicano de ordem e progresso, e também, a necessidade de se formar quadros para a burocracia do Estado.

Vale acentuar, porém, que nem os professores paulistas contratados, nem suas idéias foram aceitos passivamente. Os professores paulistas, Leovigildo de Mello e Gustavo Kulmann, procuraram imprimir, na Reforma do ensino primário e normal, uma racionalização na organização escolar, garantindo mais ordem e produtividade ao ensino. Criaram assim, em contraposição às escolas isoladas, grupos escolares, sob uma única direção, com classes seriadas e uma seqüência gradual de conteúdos, o que permitia maior controle do processo pedagógico e menores despesas.

Os princípios positivistas e liberais que regiam a Reforma, foram profundamente atacados pela “Liga Católica Matogrossense” que, conforme Rodrigues (1988), surgiu como oposição à “Liga

dos Livres Pensadores” divulgadora da filosofia racional-positivista. A Liga Católica conclamava a população a fornecer recursos para a manutenção de escolas paroquiais gratuitas, em todos os municípios, onde seus filhos pudessem conhecer a Deus, e combater a irracionalidade defendida pelo ensino laico.

Rodrigues transcreve trechos do Jornal “A Cruz”, de 12 de Junho e 1 de Setembro de 1912, onde os católicos alertam a população com o seguinte discurso:

[...] trabalha a moderníssima escola no afan de laicizar a sociedade. Mas isso é o mesmo que trabalhar para bestializa-la. A escola leiga, o Estado leigo, justiça leiga tudo isso, e muito laicismo mais, são instituições de molde para com delícia serem aproveitados pelos irracionais ou desrracionados, pois só as imposições da força bruta em mãos rendem vassalagem e obedecem. [...]. As escolas estão em mãos de professores positivistas e livres pensadores. As faculdades perspectiváveis do menino só se sentem impressionados por imagens ou figuras d'uma razão scéptica. O espírito fica atrofiado pela materialidade das idéias inculcadas aos alunos, e a falta de sentimentos nobres elevados, produz uma relaxação sensual do indivíduo, que constitue em novo ambiente social uma corrupção assoladora. (RODRIGUES, 1988, p. 87-88).

Maria Constança de Barros Machado, normalista da Escola Pedro Celestino, em Cuiabá, e posteriormente importante educadora em Campo Grande, em depoimento à Maria da Glória Sá Rosa (1990, p. 62-63), oferece sua versão aos ataques feitos aos reformadores:

Depois do complementar ia parar de estudar, mas o diretor da Escola Normal, Prof. Leovigildo, sabendo do fato, foi até lá em casa e disse que isso não podia acontecer de jeito nenhum, com uma aluna aplicada como eu. Graças a ele, ingressei na Escola Normal Pedro Celestino, onde fiz um curso que me deu excelente base para toda minha vida. Isso graças à visão do Governador Pedro Celestino Correa da Costa, que consciente da precariedade dos métodos de ensino da época, contratou seis ou oito normalistas de São Paulo para reformar a Educação de Mato Grosso. O mais famoso deles foi o citado Prof. Leovigildo Martins de

Melo, nomeado depois diretor da Escola Normal, fundada pelo Governador Pedro Celestino, em 1910. Com muita coragem, renovou o sistema de alfabetização, mandando buscar uma cartilha em São Paulo, que introduzia as crianças diretamente na leitura. Participou da fundação da Escola Normal de Cuiabá e da inauguração de um grupo escolar em cada cidade de Mato Grosso. Ora, a inveja está sempre ao lado dos que produzem, dos que realizam e por isso se destacam. De sorte que as mudanças do Prof. Leovigildo tornaram-no alvo fácil da maliciância e foram muito mal recebidas em Cuiabá. A Imprensa da capital de Mato Grosso escrevia diariamente contra ele, chamando-o de entre outros adjetivos de 'pau-rodado', que na gíria local significa pessoa fracassada, sem condições de progredir, de ensinar. Inteligente, combativo, ele se defendeu das acusações, gabando-se de ser o único 'pau-rodado' que havia rodado efetivamente contra a corrente. Viera de longe, chegara até Cuiabá para trazer novos métodos de ensino, novas técnicas didáticas, nova luz ao desenvolvimento educacional do Estado. Com o tempo, ele foi sendo aceito, passou a ser admirado e respeitado.

A versão de Maria Constança de Barros, apesar de ignorar as lutas político-ideológicas e indicar a inveja como causa dos conflitos, aponta para algo que provavelmente acabou ocorrendo: a aceitação dos professores paulistas e de seu ideário, de modo que o ensino oferecido em Cuiabá passou a ser indicador de competência para os moradores do Sul do Estado, principalmente de Campo Grande.

A fim de melhor explicitar a influência de São Paulo sobre a formação de professores em Mato Grosso, é útil fazer uma análise comparativa das causas que determinaram as Reformas Caetano de Campos (1890) e Pedro Celestino (1910), os princípios defendidos e os Planos de Estudos propostos para a Escola Normal.

A reforma paulista de maior relevância para este estudo é a elaborada por Rangel Pestana e Caetano de Campos, porque apesar de Saboya Filho (1992)

apontar a Reforma desenvolvida no governo de Bernardino de Campos, sob orientação de Gabriel Prestes e Cesário Motta Júnior (Secretário do Estado dos Negócios do Interior de São Paulo, pasta que administrava a instrução pública), como a de maior influência para a Reforma Pedro Celestino, no que toca à Escola Normal, ela tem, em certos aspectos, apenas caráter de continuidade das propostas elaboradas por Caetano de Campos e não viabilizadas em sua gestão frente a Escola Normal. Em função dessa ressalva, serão apenas citadas as modificações ocorridas na Escola Normal no decorrer do governo de Bernardino de Campos, deixando-se de lado outras mudanças operadas nos demais níveis de ensino.

2.1 A escola normal nas reformas Caetano de Campos e Pedro Celestino

A organização da Reforma da Instrução em São Paulo, no Governo de Prudente de Moraes, ficou, em seu início (1889-1890), principalmente a cargo de Rangel Pestana (Bacharel em Direito, ex-deputado provincial e membro da Junta Provisória) e de Antonio Caetano de Campos (médico e professor). O tratamento especial concedido à Reforma da Escola Normal, deveu-se ao entendimento por parte dos novos dirigentes

... o ensino oferecido em Cuiabá passou a ser indicador de competência para os moradores do Sul do Estado, principalmente de Campo Grande.

republicanos, de que a prioridade eleita, a instrução primária, só seria adequadamente atendida, na medida em que os professores primários tivessem melhor formação. Sobre o assunto comenta Reis Filho:

Não há dúvida, os republicanos-democratas paulistas dos primeiros meses da República

identificam com rigor o passo essencial para a renovação eficiente do ensino: a **preparação científica e técnica** do professor. Essa precisão funda-se no conhecimento da realidade educacional, mais do que em formulação teórica. As tentativas imperiais de reforma do ensino elementar, sem professores, foram tantas e de tão longa data: não há presidente da Província, nem relatório de Diretor Geral da Instrução Pública, que não assinale as deficiências do magistério primário. Deficiências culturais e técnicas. Professores que mal sabem o que ensinam, sem método e sem recursos pedagógicos de qualquer espécie. Recorre-se ao concurso. Surge o Professor de Palácio, melhora o nível de cultura geral do professor, mas pouco adianta, sua habilidade de ensinar reduz-se a usar os meios pelos quais aprendeu. [...] Trata-se, portanto, antes de qualquer reforma geral da Instrução Pública, de reformar o programa de estudo da Escola Normal e dar preparo prático aos seus alunos. É do que vai tratar o Decreto de 12 de março de 1890. [Os grifos são meus] (REIS FILHO, 1987, p. 51, os grifos são meus).

Em Mato Grosso, a Reforma conduzida pelos paulistas Leovigildo de Mello e Gustavo Kulmann, atingiu a instrução primária e secundária com unidade de princípios. O que levou os reformadores a reestruturarem o Curso Normal, foram os mesmos motivos postos em 1890: a necessidade de implantar com eficiência as mudanças, principalmente metodológicas, no ensino primário, que requeria a formação **técnica** de professores, até aquele momento, quase inexistente, já que a maioria dos docentes primários era formada por leigos. Pensando na formação do

Escola Normal de Cuyabá, posteriormente designada Escola Normal Pedro Celestino, por meio do Decreto nº 132, de 20.01.1932.

Rodrigues (1988) chama a atenção para o caráter mais geral da valorização do papel do professor na sociedade brasileira a partir da segunda metade do século XIX:

[...] quando o avanço da expansão e reprodução ampliada do capital, em âmbito mundial, impõe modificações nas relações sociais de produção no recorte geográfico da nação e conseqüentemente a necessidade de rearticulação do poder político como forma de assegurar o desenvolvimento capitalista e a concentração do capital. (RODRIGUES, 1988, p. 112).

A mesma autora esclarece que, nesse processo, a educação era exaltada, pelos republicanos, como a promotora das transformações econômicas, políticas e sociais, o que escamoteava o real processo de transformações da sociedade brasileira e mundial na fase monopolista do capitalismo. Ela constata o uso da educação como elemento disciplinador e bloqueador de conflitos.

A ênfase dada à educação, através da reforma, foi um artifício ideológico propagado nos discursos das autoridades matogrossenses, sem que estas forjassem as condições efetivas para a implantação de quaisquer melhorias, pois os salários continuavam baixos, as verbas destinadas à educação oscilavam ao sabor das decisões políticas e o magistério

primário continuava sendo essencialmente ocupação feminina, em nome da “vocação natural” das mulheres. Assim, as mudanças trazidas pela Reforma Pedro

Celestino, atingiram pouquíssimas escolas, os novos grupos escolares que tinham como clientela os filhos de parte mais abastada da população urbana.

Os reformadores criticaram os concursos públicos realizados para seleção de professores primários e enfatizaram

... a educação era exaltada, pelos republicanos, como a promotora das transformações econômicas, políticas e sociais...

cidadão, na extinção do analfabetismo, na educação enquanto meio de progresso, a prioridade pela instrução primária, conduziu a tentativas de melhorias para a formação de docentes. Assim, em 1910, como elemento essencial à implementação da Reforma, é criada a

a necessidade de uma formação técnica adequada e o domínio de conhecimentos que superassem os adquiridos no curso primário, patamar até então exigido para os concursos. Rodrigues transcreve parte dessas críticas presentes no Relatório apresentado pelos reformadores em 1911:

A regulamentação dos concursos para habilitação no exercício do magistério público primário, não cogita da capacidade técnica dos candidatos. O preparo intelectual dos candidatos exigido pelo mesmo regulamento

[Regulamento da Instrução Pública de 1854], não vai além da instrução primária. (RODRIGUES, 1988, p. 117).

O novo Regulamento da Instrução Pública Primária, que substituiu o Regulamento de 1854, reviu este aspecto priorizando a lotação de professores habilitados, mas continuou-se aceitando, em caso de ausência de normalistas, os professores leigos. Havia também o renitente clientelismo, que fazia prevalecer as escolhas políticas.

2.1.1 Os princípios que regeram as Reformas Caetano de Campos e Pedro Celestino.

O pensamento pedagógico de Caetano de Campos é analisado por Reis Filho, a partir de textos de jornal, discursos, relatórios, enfim, de escritos provenientes de sua atividade enquanto Diretor da Escola Normal, já que não produziu obras mais completas. Reis Filho assim define os princípios pedagógicos de Campos:

O princípio pedagógico que orienta o pensamento de Caetano de Campos é o da educação pública, gratuita, universal, obrigatória e laica. Livre-pensador, convencido das idéias liberais da sua época, reflete as inúmeras influências que várias correntes do pensamento europeu do Século XIX difundiram no Brasil. É possível perceber, entretanto, o predomínio de um

intelectualismo de base biológica que lhe dá visão naturalista ingênua do mundo e do homem. Seu pensamento é fruto da vulgarização das obras dos naturalistas, historiadores e filósofos que no fim do século XIX europeu, utilizaram os conhecimentos científicos para combater a metafísica escolástica. Mas, esse cientificismo, em Caetano de Campos, é usado pragmaticamente para justificar a implantação de um amplo conjunto de instituições de

Monarcha chama atenção para o teor positivista das proposições de Caetano de Campos, de Rangel Pestana e de Arthur Breves, em função de adotarem um programa enciclopédico de ensino...

ensino popular, do qual a educação norte-americana é o modelo ideal que inspira. Ele vê claramente a dependência estreita entre democracia republicana e educação popular. Acredita que os americanos do norte haviam encontrado uma educação que atendia prontamente às exigências do regime democrático. (REIS FILHO, 1987, p. 59-60).

Monarcha, por sua vez, chama atenção para o teor positivista das proposições de Caetano de Campos, de Rangel Pestana e de Arthur Breves¹, em função de adotarem um programa enciclopédico de ensino, orientado pela classificação das ciências. Ele sugere uma possível influência das leituras positivistas irradiadas pela Escola Normal de São Paulo na década de 1880. Ele esclarece que a classificação das ciências corresponde a um desejo de ordem e expressa o anseio de pensadores libertos dos dogmas católicos que pretendiam livrar as consciências da superstição teológica e da anarquia mental, causa da desordem e da degeneração intelectual e moral da sociedade. A irradiação de um programa enciclopédico é articulada com a modificação imediata dos costumes e condutas morais, pretendendo-se a reforma social.

Sobre a visão de mundo de Caetano de Campos, Monarcha tece as seguintes considerações:

¹ Normalista, membro do Grêmio do Professorado Paulista e Deputado Federal.

Utilizando-se de um esquema conceitual genérico e irradiando os conceitos da biologia para as ciências sociais, Caetano de Campos vê o mundo orgânico, social e mental como fruto da ‘evolução’ inscrita na realidade. Nessa perspectiva, o transformismo das espécies biológicas estimula a interpretação das sociedades, considerando-se a humanidade como ser que evolui sob o determinismo das mesmas leis. Para esse ponto de vista, a evolução é o sentido geral da história e lei do progresso, culmi-

[...] a eliminação da teologia do espaço político-social, objetivava a racionalização da sociedade consubstanciada na vulgarização do saber científico de caráter positivo. Nessa perspectiva é que se compreende a questão posta pelos educadores, de ‘educação voltada ao preparo para a vida’.

Imbuídos de uma concepção de educação negadora do adestramento religioso, entendiam que a instrução pública tinha por fim a ‘formação do cidadão, a formação do organismo social’. Nesse sentido, ‘educar é preparar o homem para a vida completa’, através de um ensino que visa ao desenvolvimento gradual e harmonioso das faculdades infantis’. Desta forma, além de obediência a um programa gradual, em harmonia com o

O pensamento que regeu a Reforma matogrossense de 1911, segue os mesmos parâmetros da Reforma Caetano de Campos...

nando com o advento de um universo multiforme e dinamicamente equilibrado, semelhantemente a um organismo que se desenvolve em função de suas determinações internas na busca de adaptação ao meio-ambiente. (MONARCHA, 1994, p. 231).

O pensamento que regeu a Reforma matogrossense de 1911, segue os mesmos parâmetros da Reforma Caetano de Campos, tendo caráter pragmático, moralizante, cívico, disciplinador, racionalizador. E defendendo o ensino laico, gratuito e para todos.

Rodrigues alerta também para o fato de que a Reforma matogrossense ao tomar a orientação paulista, expressa o anseio para que fossem criadas as condições objetivas para a consolidação do “espírito republicano” e da ideologia do progresso social. E lembra que algumas das proposições reformistas já estavam contidas na legislação estadual anterior, mas só ganham força e legitimidade, em 1910, em função do desenvolvimento da região e da aceitação, por parte da elite dirigente, da ideologia que defendia a educação como base para o projeto civilizador e para o progresso.

Rodrigues pontua ainda, outros aspectos da visão de mundo dos reformadores:

horário e idade da criança, entendiam que a educação deveria proporcionar conhecimentos mais proveitosos à vida prática’. (RODRIGUES, 1988, p. 88).

Saboya Filho (1992) ao comentar sobre as reformas republicanas, elenca como “os quatro grandes projetos educacionais” as propostas de: Leôncio de Carvalho-1879, Rui Barbosa-1882/1883, Benjamim Constant-1890 e Bernardino de Campos-1892. Saboya as toma como influenciadoras da Reforma Pedro Celestino, colocando como características comuns a todas elas, além do entusiasmo pela educação, o liberalismo, o positivismo e o pragmatismo norte-americano. Essa generalização, porém, só pode ser aceita a grosso modo, dada a variedade de matizes que as correntes filosóficas do liberalismo e positivismo assumem no Brasil².

2.1.2 Os Planos de Estudo das Escolas Normais de São Paulo e Mato Grosso

Para dar uma idéia das mudanças ocorridas no Plano de Estudos da Escola Normal de São Paulo, serão apontadas as modificações ocorridas de 1880 a

² Maiores informações sobre o assunto podem ser encontradas na Revista da USP, Dossiê Liberalismo Neoliberalismo, n.º 17.

1896, conforme a síntese produzida por Reis Filho:

Desde 1880, com pequena variação de nomes, é mantida a cadeira de Pedagogia e Direção de escolas. As disciplinas de caráter artístico, incluída (sic) na Reforma Caetano de Campos, mantêm-se as mesmas até 1896: música, desenho e trabalhos manuais. O mesmo ocorre com educação física, pela inclusão de ginástica para ambos os sexos e exercícios militares para os homens. As línguas adquirem amplitude em 1892, permanecendo, além de vernáculo, francês, latim e inglês, nos planos de estudos subsequentes. O quadro das disciplinas científicas passa a formar o núcleo do plano, pelo desdobramento das cadeiras. Das duas cadeiras, incluindo quatro disciplinas: aritmética e geometria, física e química, do último plano monárquico, passamos a ter seis cadeiras, com dez disciplinas: aritmética e álgebra, geometria e trigonometria, com aplicações à agrimensura; astronomia elementar e mecânica; física e química; história natural; anatomia, fisiologia e higiene; isso no plano de estudos da Escola Normal de 1896. Já a área de Ciências Sociais sofreu variações, ora incluindo, além de história e geografia geral e do Brasil, economia política e educação cívica, ora se reduzindo às primeiras. Escrituração mercantil, para a seção masculina mantém-se constante. É visível, portanto, a preocupação de formar um professor com enciclopédica informação científica, possivelmente para garantir uma visão naturalista do universo, considerada pelo cientificismo da época o objetivo de toda boa educação.

Desse modo, à fundamentação pedagógica, preferiu-se uma base científica propedêutica e deixou-se a cargo dos exercícios de ensino, na Escola-Modelo, o preparo prático do professor primário. O resultado foi que o curso normal, efetivamente, tornou-se cada vez mais um curso geral de ciências e línguas, talvez um excelente curso de humanidades modernas, como então se dizia, um plano de ensino que incluísse línguas e ciências. (REIS FILHO, 1987, p.158 - 159).

Em função das poucas informações disponíveis, só será

possível, no caso de Mato Grosso, verificar as mudanças ocorridas no período de 1910 a 1911, através das críticas feitas pelo reformador, Leovigildo de Mello, ao programa da Escola Normal de 1910, no Relatório apresentado em 1911 e transcritas por Rodrigues. E posteri-

ormente, compará-lo com o Plano de Estudos da Escola Normal Joaquim Murtinho. São estas as críticas e sugestões do então Diretor da Escola Normal de Cuyabá:

O regulamento feito em 1910, dentro da lei orgânica da escola normal, foi obrigado a distribuir por tres anos de curso matérias do programa daquela, não se cogitando de saber se seria possível o desenvolvimento do programa escolar nesse espaço de tempo. Resultado - deficiência de tempo, acúmulo de matérias, necessidade de programas sérios para cada disciplina, produziram a anti-pedagogia, anormal, falha classificação de matérias, pelos primeiros, segundo a terceiros anos de curso normal atual. [...]. É necessário que sua regulamentação seja lançada sobre bases mais científicas, mais pedagógicas.

A segunda cadeira (francês, caligrafia e desenho) é formada por matérias que não têm o menor vestígio de conexão lógica. Para se saber caligrafia, não se é obrigado a saber desenho e vice-versa [...]. a 4.^a cadeira (física, química e história natural) está muito sobrecarregada em ciências que a constituem[...]. A 3.^a cadeira (geometria, álgebra e geometria plana) precisa ser completada na parte referente ao estudo da geometria. A 6.^a cadeira (pedagogia, educação moral e cívica, direção de escolas, trabalhos manuais e educação física) necessita alterações no sentido de que a ação do seu catedrático enquanto diretor e lente não seja prejudicial, mas sim proveitosa à orientação, à disciplina, à administração e ao ensino da escola. (RODRIGUES, 1988, p. 119-120).

Mediante estas críticas, Leovigildo de Mello estabelece o novo Plano de Estudos para a Escola Normal, num programa distribuído em quatro anos e com dois grupos de matérias; o primeiro for-

Desse modo, à fundamentação pedagógica, preferiu-se uma base científica propedêutica e deixou-se a cargo dos exercícios de ensino, na Escola-Modelo, o preparo prático do professor primário.

mado pelas matérias voltadas para as ciências e línguas : 1.^a cadeira - Português e Literatura Nacional; 2.^a cadeira - Francês; 3.^a cadeira - Aritmética, Álgebra e Geometria; 4.^a cadeira - Física e Química ; 5.^a cadeira - História Natural e Higiene; 6.^a cadeira - Geografia Geral

- Corografia do Brasil - Cosmografia ; 7.^a cadeira - História do Brasil e Universal ; 8.^a cadeira - Pedagogia - Direção Escolar e Educação Moral e Cívica. E o segundo incluindo as matérias relacionadas às artes: 1.^a cadeira - Música e Educação Doméstica (a última somente para o sexo feminino) ; 2.^a cadeira - Caligrafia, Desenho e Trabalhos Manuais (a última somente para o sexo masculino); 3.^a cadeira - Ginástica.

Rodrigues comenta que esse currículo visava o preparo para a vida completa e a formação do homem moderno a partir do desenvolvimento intelectual, moral e físico dos alunos-mestres. E oferece uma noção do significado destes três aspectos:

O cultivo das funções intelectuais no processo de formação do indivíduo, significava instrumentalizá-lo à busca da verdade centrada na observação e experimentação próprias das ciências físicas e naturais consideradas auxiliares diretas da ação educativa, por possibilitar a disciplinarização intelectual na formação científica do aluno.

A educação das tendências morais, inclinações e instintos, através da 'moral e cívica', conduziria o aluno ao cumprimento dos deveres no interior da sociedade, e enquanto que, através da educação física se teria o fortalecimento do organismo do indivíduo. (RODRIGUES, 1988, p. 121).

Fazendo uma análise comparativa entre o plano de estudos da Escola Normal de Cuiabá e os planos de Estudos da Escola Normal de São Paulo vigentes em 1890, 1892 e 1896, percebe-se a seme-

Rodrigues comenta que esse currículo visava o preparo para a vida completa e a formação do homem moderno a partir do desenvolvimento intelectual, moral e físico dos alunos-mestres.

lhança na base posta em 1890, quando o plano era composto por oito cadeiras: 1.^a Português; 2.^a Aritmética e Geometria; 3.^a Geografia e História; 4.^a Pedagogia, Metodologia e Religião; 5.^a Física e Química; 6.^a Francês; 7.^a Caligrafia e Desenho (p/ mulheres); 8.^a Caligrafia e De-

senho (p/ homens). Excetuando-se a organização da 4.^a cadeira que abrangia Religião e Metodologia, todas as demais disciplinas foram mantidas nos outros planos de estudos em 1892 e 1896 em São Paulo e no Plano de 1911 em Cuiabá, mas com desdobramentos, sempre mais extensos nas Escolas Normais de São Paulo. Em 1892, a diferença fica por conta da inclusão, na Escola Normal de São Paulo, das disciplinas : Psicologia, Inglês ou Alemão, Trigonometria, Agrimensura e Escrituração Mercantil, Economia Política e Mecânica. Em 1896: acrescenta-se às disciplinas já citadas, a Astronomia, a Anatomia e a Fisiologia, o Latim e os Exercícios de Ensino na Escola Modelo.

Quanto à ausência, no plano de estudos da Escola Normal de Cuiabá, da Psicologia e dos Exercícios de Ensino na Escola Modelo cabem, ressalvas. No caso da psicologia, apesar de não ter sido citada no programa, há indícios de que fosse ministrada na cadeira de Pedagogia, pois, conforme Rodrigues, havia uma inter-relação entre as disciplinas de Psicologia e Pedagogia, confirmada pelas orientações contidas no "Compêndio de Pedagogia Escolar- Escola Normal", de Feliciano Pinheiro Bittencourt, editado em 1908 e usado na Escola Normal de Cuiabá em 1915.

No tocante aos exercícios de ensino na Escola Modelo, apesar de não terem sido nomeados no plano de estudos, eles certamente ocorriam, em função da criação da "Escola Modelo" anexa à Escola Normal, em 1910 que, conforme o exemplo paulista, tinha como finalidade o atendimento da formação prática profissional dos futuros mestres. Rodrigues aponta para a realização desses exercícios quando comenta as funções do Diretor da Escola Normal. Pois, para garantir

competência e domínio técnico-científico, o cargo deveria ser atribuído ao professor da cadeira de Pedagogia. Ela afirma: “A participação dos alunos na ‘prática do ensino’ realizada na escola modelo, também se deu sob a orientação do professor da cadeira de pedagogia, que era também responsável pelo ensino de ‘direção escolar’ e ‘educação moral e cívica’ ”. (RODRIGUES, 1988, p. 11).

A organização desta cadeira merece um certo destaque pois, ao reunir Pedagogia, Direção Escolar e Educação

Moral e Cívica, percebe-se o teor de ordem e controle posto para o núcleo responsável pela formação pedagógica do futuro professor, numa expressão clara do ideal positivista.

Nessas análises, por falta de dados, não foram observados detalhes como a organização das disciplinas em cadeiras ou a sua seriação, apenas a existência ou não das disciplinas no plano de estudos. Outro aspecto que não foi discutido, igualmente por falta de dados, foi a seqüência dos estudos para que se pudesse cursar a Escola Normal. Como também, a existência, ou não, de provas de seleção ou critérios para o ingresso no Curso Normal.

Feitas as comparações necessárias para evidenciar a preponderância das orientações paulistas sobre a organização no ensino normal no início do século em Mato Grosso, passa-se agora a discutir a permanência dessa influência na década de trinta.

3 A Influência Paulista sobre a escola normal no Sul de Mato Grosso na Década de Trinta

A influência educacional do Estado de São Paulo sobre o Mato Grosso, no início do século, amplamente demonstrada no

item anterior, tem continuidade na década de trinta, mas de forma menos direta, principalmente no sul do Estado. Não há registro de “importação” de professores de São Paulo, com o intuito de promover reformas educacionais. A influência, porém, se deu em outro nível, através do repasse feito pelas ex-normalistas cuiabanas, que se tornaram

.... ao reunir Pedagogia, Direção Escolar e Educação Moral e Cívica, percebe-se o teor de ordem e controle posto para o núcleo responsável pela formação pedagógica do futuro professor...

professoras da Escola Normal em Campo Grande e, também, pelo fato do sul do Estado receber toda a normatização escolar de Cuiabá. A presença marcante das professoras cuiabanas é muito lembrada pelos antigos moradores de Campo Grande e ressaltada nas entrevistas com as ex-normalistas. Vale lembrar que algumas delas assinalaram o fato de que professoras cuiabanas, como D. Lucina Albuquerque e D. Simpliciana Corrêa, serviam-se de antigos cadernos da Escola Normal Pedro Celestino para passarem a matéria de Didática no quadro-negro.

Outras formas de influência ocorreram por conta da disseminação de livros produzidos por professores paulistas e utilizados na Escola Normal. Estas fontes chegavam até Campo Grande, pelas mãos de militares que vinham servir nos quartéis e, que pela escassez de pessoas com formação em nível superior, acabavam lecionando no Ginásio e na Escola Normal. Ou mesmo, através dos próprios filhos da terra que completavam seus estudos no Rio e em São Paulo e, em seu retorno, eram aproveitados pelas escolas, quando utilizavam livros e ensinamentos desses outros estados.

Nota-se aí, uma certa expansão das fontes que serviam de base para o ensino em Campo Grande. Mas é preciso lem-

brar que, no início da década de trinta, excetuando-se alguns estados do Nordeste e Sul do país, São Paulo era tido como fonte inspiradora da maioria dos outros estados, também no âmbito educacional, pois era um sinônimo de renovação e modernidade. De modo que, mesmo as produções de outros Estados, recebiam

[...] teve repercussão em quase todos os estados do Brasil, tendo mesmo servido como modelo a vários deles que, ou enviaram educadores àquele Estado para estudar seu sistema, ou solicitaram o envio de professores paulistas que lhes organizassem os sistemas de ensino. Assim, professores formados pela Escola Normal de São Paulo (hoje Instituto de Educação Caetano de Campos) partiram para organizar o ensino em vários estados do Brasil : Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Ceará e outros. Alguns, como Minas Gerais, Bahia, Pernambuco e o Distrito Federal estruturaram seus sistemas independentemente da influência paulista. (TANURI, 1969, p. 31).

Comparando-se os planos de estudo da Escola Normal de São Paulo, da Pedro Celestino e da Joaquim Murtinho, pode-se ter uma idéia do quanto a estrutura do ensino normal Paulista preponderou na organização da última escola.

igualmente a sua influência. O reconhecimento desse fato se propaga em jornais e periódicos do início do século. Tomo apenas um exemplo, o discurso do pernambucano Carneiro Leão, proferido na III Conferência Nacional de Educação, reproduzido na Revista Educação:

Que atmosfera mais apropriada aos pulmões sequiosos do ar puro da escola nova que a patria de Caetano de Campos e de Cesario Motta, precursores da renovação educativa no Brasil?

Que manancial mais rico de idealismo e de fé que os quarenta longos annos de tenacidade e entusiasmo da escola paulista, nascidos em 1890, na velha Escola Normal da rua da Boa Morte e continuados nessas gerações dos mestres apóstolos que perpetuam, avivando sempre, o fogo sagrado do sacerdocio admiravel? [...].Nos tempos idos são os bandeirantes bate-dores de povoações, de cidades e de Estados, que abrem picadas e clareiras, a ferro e fogo, nas florestas virgens e nas rochas vivas, em luta constante com as feras e os reptis e o gentio e o mysterio tenebroso do desconhecido para conquistarem “a tranquilidade indispensavel ao labor das sementeiras”.

Agora são os mestres paulistas que emigram a outras regiões da patria, numa collaboraçaõ glorificadora da terra e da gente de São Paulo. São Paulo é uma grande lição de civismo e de fraternidade. Quantas vezes saíram das terras paulistas pugillos de annunciadores da boa nova da educação e da cultura? (LEÃO, 1928, p. 15-16).

Tanuri também destaca a influência do Estado de São Paulo, no terreno da educação Primária e Normal, dos primeiros anos da república até a década de vinte, no seguinte trecho de sua obra:

Reis Filho (1987) ratifica esta idéia, afirmando que a organização escolar paulista marcou por longo tempo a evolução do ensino brasileiro, pela influência que exerceu nas outras unidades da federação. Ele cita vários autores que mantém o mesmo entendimento: Gilberto Freire, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. De Gilberto Freire transcreve a seguinte passagem:

São Paulo desde o fim daquele século [século XIX] começou a tornar-se notável por uma renovação de métodos de ensino e de técnicas de educação, em grande parte animada por anglo-americanos.

Fernando de Azevedo considera uma das fases [1890 /1896] mais brilhantes na história do ensino normal, a organização do ensino primário e normal paulista, pela considerável irradiação de suas influências nas outras unidades da federação.

Comparando-se os planos de estudo da Escola Normal de São Paulo, da Escola Normal Pedro Celestino e da Escola Normal Joaquim Murtinho, pode-se ter uma idéia do quanto a estrutura do ensino normal Paulista preponderou na organização da última escola.

Em razão da ausência de dados relativos à distribuição dos conteúdos da Escola Normal Pedro Celestino, nas diferentes séries do curso, serão contrapostos apenas os planos de estudo das Es-

colas Normais de São Paulo e da Escola Normal Joaquim Murtinho. O que será feito no Quadro 1.

Em relação às diferenças apresentadas, percebe-se no primeiro ano, a exclusão de História do Brasil e Música, no currículo da Escola Normal Joaquim Murtinho, mas, deve-se notar que essas cadeiras estão presentes no quarto ano, havendo o acréscimo de Educação Cívica junto à História do Brasil. No segundo ano, há a ausência de Latim, de Economia Doméstica e de Música, sendo que as duas primeiras cadeiras, realmente não aparecem em nenhum outro ano, no plano da escola de Campo Grande. Em contrapartida, há ausência da Psicologia no plano da escola paulista, mas que pode ter sido incluída nos conteúdos da cadeira de Pedagogia e direção de escolas, ministrada no quarto ano. No terceiro ano, ainda há a ausência de Latim, Inglês, Astronomia e Mecânica e Exercício de ensino na Escola Modelo, no currículo da Escola Joaquim Murtinho, sendo que os três primeiros não têm realmente cadeiras correlatas, mas o último, foi desenvolvido na cadeira de Didática e História da Educação no quarto ano, através das aulas práticas. As cadeiras de História Natural, História Universal e Higiene, excluídas do terceiro ano da Escola Paulista, aparecem no programa do quarto ano, permitindo a hipótese de que os conteúdos da cadeira Higiene possam ter sido similares aos da cadeira Anatomia e Fisiologia. No quarto ano, as diferenças devem-se à presença das cadeiras: Inglês, Anatomia e Fisiologia, História Universal e Exercício de Ensino na Escola Modelo, no programa paulista. Das quais, apenas o Inglês não é explorado em outros anos ou aparece em cadeiras correlatas no programa de Mato Grosso. Há também, ausência das

cadeiras de: Literatura, História Natural, Física e Química, Didática e História da Educação, Higiene, História do Brasil e Ed. Cívica no programa da escola paulista. Delas, apenas Literatura e Didática e História da Educação não são citadas em outros anos. Mas, pode-se considerar as possíveis semelhanças entre a cadeira de Didática e a de Pedagogia e Direção de Escolas e entre as cadeiras de Literatura e Português (história da língua).

Num balanço geral, percebe-se, uma grande semelhança nos dois planos de estudo, pelo menos em disciplinas básicas para a formação de professores, já que as cadeiras totalmente inexistentes no programa matogrossense são: Latim, Trabalhos manuais, Economia Doméstica, Inglês, Astronomia e Mecânica.

O Plano de Estudos da Escola Normal Pedro Celestino, embora ignorada sua seriação, é praticamente o mesmo da Escola Normal Joaquim Murtinho, como se observa no Quadro 2.

As diferenças ficam muito mais em função da composição das cadeiras, havendo apenas uma alteração que merece maiores explicações, aquela relativa à constituição da cadeira de Pedagogia na escola cuiabana, frente às cadeiras de Didática e História da Educação e Pedagogia e Psicologia, na escola campograndense. Embora a Educação Cívica apareça junto à História do Bra-

Num balanço geral, percebe-se, uma grande semelhança nos dois planos de estudo, pelo menos em disciplinas básicas para a formação de professores...

sil, vale lembrar que os conteúdos apresentados nos cadernos de 1933 e 1934, estavam essencialmente relacionados aos preceitos morais. Quanto à Direção de Escolas, os registros das matérias lecionadas a partir de 1938, na Escola

Quadro 1 - Planos de estudo das Escolas Normais de São Paulo e da Escola Normal Joaquim Murtinho

Escola Normal de São Paulo (1896)³	Escola Normal Joaquim Murtinho (1931-1940)⁴
1º ano (Seção Feminina)	1º ano
Português	Português
Francês	Francês
Aritmética e álgebra	Aritmética (ou Matemática)
Geografia do Brasil	Geografia e cosmographia
História do Brasil	
Caligrafia e desenho	Desenho e caligrafia
Trabalhos Manuais	
Música	
2º ano	2º ano
Português	Português
Francês (conclusão)	Francês
Latim	
Geometria e trigonometria	Álgebra e Geometria
Geografia geral	Corografia
Desenho (conclusão)	Desenho
Música (conclusão)	
Economia doméstica	
	Psicologia
3º ano	3º ano
Português(história da língua)	Português
Latim (conclusão)	
	História Natural
Inglês	
	História Universal
Física e química	Física e Química
Astronomia e mecânica	
	Higiene
Ginástica	Educação Physica ⁵
	Desenho
Exercício de ensino(Escola Modelo)	
4º ano	4º ano
Inglês (conclusão)	
	Literatura
História Natural	História Natural
	Física e Química
Anatomia e fisiologia	
	Didática e História da Educação
Pedagogia e direção de escolas	Pedagogia ⁶
História Univers al	
	Higiene
	História do Brasil e Ed. Cívica
	Música
Exercício de Ensino (Escola Modelo)	

³ Cf. REIS FILHO, Casemiro dos. op. cit. p. 223-224. Foi tomado apenas o Plano de estudos de 1896, por ser o último indicado pelo autor e temporalmente mais próximo da organização da Escola Normal no sul de Mato Grosso. Só é feita referência à seção feminina, do programa paulista, em função de que na Escola Normal Joaquim Murtinho só havia alunas.

⁴ Este quadro foi elaborado a partir dos registros presentes nos Livros de Atas da Escola Normal Joaquim Murtinho, entre os quais o “Livro de Atas de Exames Trimestrais e Finais da Escola Normal de Campo Grande e Curso Anexo/1931-1935” e o “Livro de Discriminação das Matérias Lecionadas na Escola Normal Joaquim Murtinho / 1935-1941”.

⁵ Embora não apareça no livro de discriminação das matérias lecionadas, há indícios de que a cadeira de Educação Physica tenha sido dada nos quatro anos de Curso, em horário diferente das demais aulas, em função de observações colocadas em Livros de Portarias da Escola, onde a Direção convoca alunas para frequentarem as aulas dessa cadeira.

⁶ A cadeira de Pedagogia aparece apenas a partir dos registros de 1938, como também a de Música.

Joaquim Murtinho, também apontam conteúdos voltados para esse tema. Enfim, não parece haver diferença substancial entre os programas da Escola Normal Paulista e das escolas de Cuiabá e Campo Grande, o que confirma a manutenção do prestígio e da influência de São Paulo, sobre a estruturação educacional matogrossense, também na década de trinta.

Essa forte influência paulista traz em seu bojo a disseminação e inserção dos preceitos e técnicas da escola nova, assunto do próximo tópico.

3 O Escolanovismo presente na cadeira de didática da escola normal Joaquim Murtinho

A presença do escolanovismo nos conteúdos de Didática da Escola Normal Joaquim Murtinho tornou-se evidente em função de aspectos expostos nos capítulos precedentes, tais como: o teor das anotações dos cadernos; as considerações presentes no livro mais usado na disciplina e a análise do programa da cadeira exis-

tente no livro de Atas das matérias lecionadas.

É importante, porém, considerar o escolanovismo no sul de Mato Grosso, como uma irradiação dos centros mais desenvolvidos do país, no caso, essencialmente,

A presença do escolanovismo nos conteúdos de Didática da Escola Normal Joaquim Murtinho tornou-se evidente em função de aspectos expostos...

do Estado de São Paulo. E por sua vez, considerar sua presença do em São Paulo como uma irradiação do movimento internacional, de fonte norte-americana e européia. Assim, o teor dos conteúdos da cadeira de Didática está impregnado das nuances e contradições existentes no movimento nacional, pois é impossível negar a diversidade de tendências arregimentadas sob a bandeira do escolanovismo. Face ao exposto, serão feitos alguns comentários mais gerais acerca desse movimento, antes de situá-lo na Didática do sul de Mato Grosso.

Cury (1988) ao analisar o movimento escolanovista brasileiro, no início da década de trinta, considera que o mesmo reage positivamente ante os proble-

Quadro 2 - Planos de Estudo das Escolas Normais de Cuiabá e Campo Grande

Escola Normal Pedro Celestino	Escola Normal Joaquim Murtinho
Português - Literatura Nacional	Português
	Literatura
Francês	Francês
Aritmética - Álgebra e Geometria (plana e no espaço)	Aritmética
	Álgebra e Geometria
Física e Química	Física e Química
História Natural e Higiene	História Natural
	Higiene
Geografia Geral - Corografia do Brasil - Cosmografia	Geografia e Cosmografia
	Corografia
História do Brasil e Universal	História do Brasil e Educação Cívica
	Didática e História da Educação
Pedagogia - Direção escolar e educação moral e cívica	Pedagogia e Psicologia
Música e educação doméstica (a última somente para o sexo feminino)	Música
Caligrafia, desenho e trabalhos manuais (a última somente para o sexo masculino)	Desenho e Caligrafia
Ginástica	Educação Física

mas criados pelas mudanças a partir da urbanização e industrialização, mas com ações e propostas equivocadas em função da ausência de uma compreensão crítica da situação do país. Para o autor, esses educadores fundaram seu movimento em uma percepção antecipadora das condições brasileiras, pois acabaram por não diferenciar a

Para Cury, esses educadores fundaram seu movimento em uma percepção antecipadora das condições brasileiras...

condição dos países geradores do escolanovismo e daquela existente nos países que o absorveram. E, ao transplantarem as técnicas educacionais mais modernas, implantaram também a cosmovisão dos que a produziram. Essa dependência cultural se fez presente através dos estudos de educadores brasileiros em países estrangeiros. Como exemplo, cita-se a influência de John Dewey sobre Anísio Teixeira, ou a de Emile Durkheim sobre Fernando de Azevedo. Nas palavras de Cury:

A falta de uma análise mais cuidadosa, que olhasse a realidade a partir dela própria, obriga-os a vê-la com os olhos de uma sociologia americana ou européia. E mais, obriga-os a vê-la através das representações ideológicas dos setores de classe a que pertenciam. De qualquer forma, para uma análise não suficientemente crítica, soluções ingênuas.

Nesta linha, entendem a ciência como supra-ideológica, o Estado como supra-nacional, e ambos pairando acima dos interesses particularistas de qualquer classe. (CURY, 1988, p. 184).

Nessa crítica, Cury aponta também para a diversidade existente no movimento nacional, fundada principalmente, pelas diferentes influências sofridas por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Em função das quais, Anísio Teixeira seria o defensor de uma escola democrática única, aberta a todos os indivíduos, internamente organizada, profissionalizada, capaz de produzir o

homem novo e, portanto, de ser o instrumento de reconstrução da sociedade. Por sua vez, Fernando de Azevedo seria mais reticente quanto à questão da igualdade para todos, para as massas, acentuando o aspecto de formação das elites, através do qual a educação privilegiava os dons individuais, alocando uns para o trabalho braçal, outros para a

produção intelectual, mas todos com possibilidade de ascensão social. O autor cita também outras fontes de influência, como o pensamento de Kilpatrick, De-

croly, Kerschensteiner, sobre escolanovistas brasileiros, entre os quais: Lourenço Filho, Almeida Junior, Hermes Lima, Frota Pessoa.

Apesar da falta de homogeneidade, o autor indica um momento de compromisso desses educadores, exemplificado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e pelas teses de oposição à Igreja católica. Observa-se, porém, que no Manifesto prevalece o tom elitista de seu redator, Fernando de Azevedo.

Ghiraldelli Júnior (1990) ao comentar sobre a educação na segunda república, afirma que o período propício ao florescimento da Escola Nova no Brasil, ocorreu após a queda da bolsa de Nova Iorque, em 1929, quando é decretada a morte da oligarquia cafeeira e há o fortalecimento de um novo arranjo social marcado pela entrada no ciclo da industrialização, ocasionando mudança nas relações de trabalho e engendrando novas necessidades, entre as quais a demanda pela escolarização.

O autor acentua outro fator importante à divulgação da Escola Nova:

A divulgação da Pedagogia Nova ocorreu no interior da crescente influência cultural norte-americana sobre o Brasil, principalmente após a Primeira Guerra Mundial. [...].

Após a guerra, com a Inglaterra vencedora mas cambaleante, os Estados Unidos ocuparam o espaço deixado pelos ingleses no cenário financeiro e mercantil internacional. O

imperialismo americano impôs não só padrões novos de consumo de bens materiais, mas também padrões de consumo de bens culturais, que trouxeram ao país as teorias pedagógicas do Movimento da Escola Nova. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1990, p. 25).

A reivindicação de um novo ideário para a prática pedagógica não foi recebida, porém, sem resistências e marcou, durante diferentes fases da Primeira República, a luta entre três setores sociais: as oligarquias dirigentes e a igreja, defendendo a escola tradicional; os movimentos burgueses, das camadas médias que buscavam a modernização do estado e da sociedade, defendendo a escola nova; e os movimentos populares, defendendo a escola libertária.

A Pedagogia Libertária foi expressão das primeiras organizações do proletariado urbano, trazidas pela industrialização e imigração de europeus que disseminaram pela imprensa operária as idéias de Francisco Ferrer e Paul Robim. Essa pedagogia, no entretanto, foi logo neutralizada pela intensificação da repressão aos movimentos operários, no final dos anos dez.

Os apelos da Pedagogia Nova, ao contrário, foram ouvidos por representarem interesses também burgueses e fazerem a exaltação ao moderno, ao que se opunha ao velho.

Os líderes do movimento escolanovista no Brasil criticavam não apenas um modelo de escola, mas a visão de mundo “retrógrada” que a marcava. É o que transparece neste trecho do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”:

Ora, se a educação está intimamente vinculada á philosophia de cada época, que lhe define o character, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pôde deixar de ser uma reacção categorica, intencional e systematica contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. (AZEVEDO, 1990, p. 59).

Mantém-se claramente a concepção liberal através da “teoria das capacidades individuais”, e pela desarticulação da educação com os problemas sociais, expressa no seguinte trecho:

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar ‘a hierarchia democrática’ pela ‘hierarchia das capacidades’, recrutadas de todos os grupos sociaes, a que se abrem as mesmas opportunidades de educação. (AZEVEDO, 1990, p. 59).

Os escolanovistas defendiam uma “nova ordem” que garantisse o progresso pela ciência, mas não pelos seus resultados, ou seja, o conhecimento, e sim, pelo método. É o que advoga Anísio Teixeira:

O ato de fé do homem moderno esclarecido não repousa nas conclusões da ciência, repousa no método científico que lhe está dando um senso nôvo de segurança e de responsabilidade. De segurança, porque, graças a esse novo método, se esta construindo a civilização progressiva dos tempos de hoje, tôda feita pelo homem e para o homem. Por que, graças a êle, ganhou-se o govêrno da natureza e dos elementos a fim de ordená-los para o maior beneficio do homem [...] (TEIXEIRA, 1978, p.31).

A exaltação do método e a premência em inserir a educação no movimento de modernização do espaço social indicam a necessidade de racionalizar processos, simplificá-los, com incremento da técnica e da tecnologia, tornando os diferentes setores da sociedade mais ágeis e produtivos. Ordem e progresso pontu-

A reivindicação de um novo ideário para a prática pedagógica não foi recebida, porém, sem resistências e marcou, durante diferentes fases da Primeira República...

am as diretrizes sociais. E a educação, posta como alicerce do projeto civilizador, acompanha a marcha do capital e, por consequência, a crescente objetivação do trabalho.

Ghiraldelli Júnior (1990) também acentua a diversidade existente no mo-

vimento escolanovista, ao comentar sobre o grupo responsável pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, quando afirma que nada tinha de homogêneo e que, a denominação “liberal” abrigava tanto liberais elitistas, como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, quanto liberais igualitaristas, como Anísio Teixeira. E ainda, lembra a presença de simpatizantes do socialismo, como Paschoal Lemme e Roldão de Barros. Além dessa distinção feita por Ghiraldelli Jr. existem escritos de educadores da época criticando um ou outro representante da escola nova, sob a acusação de conservadorismo. Um fato extremamente significativo, é que o autor do livro *Didáctica*, João Toledo, sofreu essa censura. Denice Catani expõe algumas das críticas feitas à João Toledo:

Conforme já se teve oportunidade de assinalar, no início dos anos 30 foram Diretores da Instrução João Toledo (1932) e Fernando de Azevedo (1933), o primeiro, que já participava da revista, desde o início, era autor de obras didáticas e publicou uma série de ‘planos de ensino’. Dois de seus livros: *Didática* e *O Crescimento Mental* foram objeto de comentário e recomendação nas páginas do periódico [Revista Educação]. Antonio D’Ávila, mestre que produziu vários documentos sobre a história da educação paulista, além de obras didáticas, ao elaborar a biografia de João Toledo, que aparece na *Poliantéia Comemorativa do 100 Centenário do Ensino normal em São Paulo, 1846-1946*, (São Paulo, Gráfica Brésica, 1946, p. 112), pondera que o professor era considerado conservador; em suas palavras: ‘...nunca compreendeu e nem suportou no mo-

expressão e sem conteúdo’. Os escritos de João Toledo seriam principalmente marcados pela tentativa de ‘ensinar a ensinar’, vertente essa que, de modo explícito, e sob a forma de modelos já fora intensamente criticada ao aparecer na *Revista Escolar* (1925-1927). (CATANI, 1994, p. 126).

Os elogios feitos à Toledo nas páginas da *Revista Educação* são citados pela mesma autora ao relacionar os comentários da seção “Através dos livros” veiculada pela Revista Educação:

Curiosamente, não há resenhas de Sud Mennucci no número seguinte da *Revista* e transcreve-se do jornal *Minas Gerais* um comentário sobre o livro *Didática*, de João Toledo em que se lembram as outras obras primorosas do autor como *O crescimento mental* e *A Escola Brasileira*. O autor da recomendação bibliográfica é Firmino Costa (Diretor Técnico do curso de Aplicação da Escola Normal Modelo) que pondera em seu texto: ‘A classe alcançará em tais compêndios a cultura suficiente para poder prosseguir por si mesmo esses estudos compulsando mais tarde outras obras’ (Vol. XI, nº 1, abril de 1930, p. 95). Também, nesse caso, a estrutura do comentário se repete e parte-se da categoria *ausência* ou *falta* para hipervalorizar o texto comentado. Lamenta-se a pobreza da literatura didática sustentando que não há compêndios para o ensino normal. [...].

Três páginas do mesmo número da *Revista* e na mesma seção são dedicadas, novamente ao livro de João Toledo (*Didática*), assinadas por Romão de Campos (p.381/383). A obra é apresentada como ‘dádiva preciosa ao professorado de nossa terra: orienta, instrui, estimula, entusiasmo (...) manancial de coisas sérias, magnífico compêndio de idéias e de beleza inconfundível, régio presente feito a nobre, laboriosa classe, digna classe do professorado desta abençoada terra’. (CATANI, 1994, p. 141-142).

... existem escritos de educadores da época criticando um ou outro representante da escola nova, sob a acusação de conservadorismo.

Ao ler o livro *Didáctica* de João Toledo e contrapor seus conteúdos aos escritos de escolanovistas como Anísio Teixeira, realmente é possível

perceber, no primeiro, algumas ausências, já referidas nos capítulos anteriores, que o retiram da vanguarda do movimento. Mas, quando comparado a escritos da época divulgados pela *Revista Educação*, são notórias as semelhanças, sendo até mesmo possível divisar idéias

vimento revolucionário pedagógico, entre nós, foi o cosmopolitismo escolar que aqui pretenderam implantar e o repúdio declarado à tradição de nossa escola.’ Lembra ainda o biógrafo que João Toledo foi considerado pela propaganda da Escola Nova ‘...como símbolo completo, apontando o dedo das velharias didáticas, dos passos formais de Herbart, dos planos geométricos, lembrança de um passado sem

bem mais conservadoras do que as colocadas por Toledo. Da mesma forma, porém, é preciso relativizar os elogios copiosos feitos por Firmino Costa e Romão de Campos. Quanto às críticas bastante ácidas feitas por Antonio D'Ávila, seria necessário conhecer os bastidores do campo educacional da época para saber se elas constituíam realmente um combate às idéias e escritos de Toledo, ou representavam o repúdio por sua atuação junto à Diretoria da Instrução Pública, ou junto ao próprio campo educacional paulista.

Para realizar tal avaliação seria necessário um estudo aprofundado sobre o assunto. Como esse não é o intento do presente trabalho só serão expostas algumas das realizações deste educador.

João Augusto de Toledo foi um homem dedicado ao magistério e à vida pública. Formou-se em 1900 pela Escola Complementar de Itapetininga e, por ter concluído o curso com distinção, sua primeira nomeação deu-se no cargo de Diretor do grupo escolar Serra Negra. Dirigiu também o grupo escolar de Rio Claro e a Escola Normal do Estado em Campinas, na qual foi lente de Psicologia e Pedagogia. Também foi lente de Pedagogia da Escola Normal de São Carlos. Exerceu os cargos de Assistente Técnico do Ensino do Estado de São Paulo e Inspetor Geral do Ensino do Estado. Após aposentar-se do serviço público passou a dirigir o Instituto "D. Ana Rosa". Publicou vários livros: *Sombras que vivem*, *Crescimento Mental*, *Escola Brasileira*, *Didáctica*, *Planos de lição e São Paulo (história)*. Toda sua produção tinha como destino os bancos escolares, tanto das escolas primárias, quanto das escolas normais. Este fato é claramente

percebido nos subtítulos de suas obras: *Escola Brasileira (desenvolvimento do programa de Pedagogia em vigor nas escolas normaes)*; *O Crescimento Mental (exposição analytica da psyco-pedagogia para uso dos alumnos das escolas normaes e dos professores do Curso primário)*; *Didáctica (nas escolas primárias)*;

Toledo era um implementador, um homem de ação e por isso, sua produção literária tinha esse cunho pragmático, essa intencionalidade de por em funcionamento, nas escolas, as idéias escolanovistas.

*Sombras que vivem (aprovado pela Directoria Geral de Instrução Pública de S.Paulo, para uso nas escolas do Estado)*⁷. Toledo era um implementador, um homem de ação e por isso, sua produção literária tinha esse cunho pragmático, essa intencionalidade de por em funcionamento, nas escolas, as idéias escolanovistas. Tratá-lo pura e simplesmente como um conservador seria ignorar a dimensão de sua obra, apontá-lo como elemento da vanguarda do escolanovismo nacional, seria exagero. A Toledo cabe o lugar do realizador.

4 Considerações Finais

Feitas essas considerações é possível, então, analisar a penetração do escolanovismo no sul de Mato Grosso pela sua via mais próxima, ou seja, os conteúdos dos cadernos de uma das normalistas da Escola Normal Joaquim Murtinho, datados de 1933 e 1934, considerando também sua contraposição às publicações da época.

As informações contidas nos cadernos ora se aproximam do teor dos livros e periódicos da época, ora se dis-

⁷ Esses dados foram retirados do jornal *O Estado de São Paulo*, de 23/12/41.

tanciam deles pela simplificação ou distorção das idéias contidas nos mesmos. A aproximação se dá pelas transcrições quase completas de trechos dos livros, por resumo de idéias e pelo emprego de conteúdos dessas fontes em exercícios. O distanciamento fica por conta da interpretação equivocada do professor da cadeira e/ou de sua aluna

Esse afastamento acaba por ser denunciado nos cadernos, quando ao invés de serem utilizados termos relativos à autoatividade da criança, colocam-se expressões como “obrigar a”, “obedecer” etc. Assim, há a coexistência de orientações muito próximas das do escolanovismo paulista, e outras, ainda arraigadas ao que os escolanovistas denominavam de

tradicional. Há que se enfatizar, porém, que nem todos os elementos situados no caderno e distantes da vanguarda do escolanovismo são fruto de distorções ocorridas no ensino

O teor do escolanovismo presente na Didática da Escola Normal Joaquim Murtinho, portanto, tem as marcas da diversidade de sua manifestação em âmbito nacional e marcas próprias do fazer pedagógico...

e também, pelo tipo de prática pedagógica tradicionalmente empregada nas escolas da região, cristalizada no fazer de professores não só das classes primárias, mas também, da escola normal.

O processo educativo na Escola Normal Joaquim Murtinho, como constatado nas entrevistas realizadas com as normalistas da Escola Normal Joaquim Murtinho da primeira turma (1934), era essencialmente diretivo e bastante distanciado dos preceitos escolanovistas.

da cadeira, mas expressão da falta de homogeneidade do próprio escolanovismo nacional.

O teor do escolanovismo presente na Didática da Escola Normal Joaquim Murtinho, portanto, tem as marcas da diversidade de sua manifestação em âmbito nacional e marcas próprias do fazer pedagógico local condicionado pela absorção peculiar do citado ideário, conforme a leitura realizada pelos professores e alunos desta escola.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de et al. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990. Anexo.

CATANI, Denice B. *Ensaio sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos*. 1994. Tese (Livre Docência) - FEUSP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

CÉSAR, Ayd Camargo. *Caderno de Pedagogia*. Escola Normal em Campo Grande, Mato Grosso, 1933. Acervo particular de Ayd Camargo César.

———. *Apontamentos de Didática*. Escola Normal em Campo Grande, Mato Grosso, 1934. Acervo particular de Ayd Camargo César,

———. *Caderno de rascunho de Didática*. Escola Normal em Campo Grande, Mato Grosso, 1934. Acervo particular de Ayd Camargo César,

CURY, Carlos Jamil Cury. *Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais*. 4. ed. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1988. 201p.

LEÃO, Carneiro. Discurso na III Conferência Nacional de Educação. *Educação*, São Paulo, v. II, nº 1, jan. 1928.

- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- LIVRO de Atas da Congregação da Escola Normal Joaquim Murtinho e Curso Anexo. Campo Grande, 1931-1971. Acervo da Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Joaquim Murtinho.
- LIVRO de Registro de Nomeações, licenças e portarias da Escola Normal Joaquim Murtinho e Curso Complementar. Campo Grande, MS, 1934-1938. Acervo da E.E.P.S.G. Joaquim Murtinho.
- LIVRO de Atas de Exames Trimestrais e Finais da Escola Normal de Campo Grande e Curso Anexo. Campo Grande, MS, 1931-1935. Acervo da E.E.P.S.G. Joaquim Murtinho.
- LIVRO de Portarias da Escola Normal Joaquim Murtinho e Modelo Anexa. Campo Grande, MS, 1934-1945. Acervo da E.E.P.S.G. Joaquim Murtinho.
- LIVRO de Discriminação de Matérias Lecionadas na ENJM. Campo Grande, MS, 1935-1941. Acervo da E.E.P.S.G. Joaquim Murtinho.
- MONARCHA, Carlos. *Escola Normal da praça: O lado noturno das luzes*. São Paulo. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.
- REIS FILHO, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista*. Campinas, São Paulo, Sutores Associados, 1995.
- REVISTA DA USP, São Paulo, nº 17, mar./maio, 1993. (Dossiê Liberalismo/ Neoliberalismo).
- ROCHA, Dorothy. Clientelismo na gestão da Escola Pública de Mato Grosso do Sul. *Intermeio* : R. Mestrado Ed., Campo Grande, MS, ano 2, v.1, p. 30-34, 1995.
- ROSA, Maria da Glória Sá. *Memória da Cultura e da Educação em Mato Grosso do Sul: histórias de vidas*. Campo Grande, MS. : Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1990.
- SABOYA FILHO, Eduardo Gerson de. *Mato Grosso e a Reforma Educacional Pedro Celestino (1910): Produto Histórico do Imperialismo*. Campo Grande, MS., Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1992.
- TANURI, Leonor Maria. *Contribuição para o estudo da Escola Normal Brasileira*. São Paulo. Dissertação (Mestrado)- FAUSP, Universidade de São Paulo, 1969.
- TOLEDO, João. *Didática nas escolas primárias*. São Paulo: Livraria Liberdade, 1934.

.....

Neste artigo estão pautadas as discussões sobre a constituição do professor frente às inovações tecnológicas, partindo do referencial da Psicologia Sócio Histórica, que considera o sujeito como um ser concreto que se estabelece através das interações culturais e sociais. Das tecnologias disponíveis na escola, o computador apresenta-se como um instrumento de apropriação pelo sujeito singularizado de um objeto elaborado socialmente. O sentimento dos professores diante dos computadores também é um ponto de análise e de espaço para a compreensão dessa necessidade que é social e da inserção desse instrumento na atividade docente, provocando e influenciando a identidade pessoal e profissional.

Palavras-chave: Professor. Identidade. Computadores.

This article reports the discussions on the formation of a teacher taking into account the current technological innovations, on the grounds of the Social-Historical Psychology, that considers the individual as a concrete being who sets up by means of cultural and social interaction. Among the various technological apparatus available in a school, the computer is seen as a device owned by an individual and socially elaborated. The teachers feeling towards computers is also a subject of analysis and opens a space for understanding the social importance of that technological device and the need of inserting it into the teaching activities, what promotes and influences both personal and professional identities.

Keywords: Teacher. Identity. Computers.

O Professor Diante dos Computadores: Marcas de sua Constituição Pessoal e Profissional

Vivina Dias
Sol Queiroz

Professora da Universidade para
o Desenvolvimento do Estado e
da Região do Pantanal
(UNIDERP).

vivianasol@terra.com.br

Sonia da
Cunha Urt

Professora do Departamento
de Ciências Humanas e do
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade
Federal de Mato Grosso do Sul.

surt@terra.com.br

1 Situando a atividade do Professor

Para o estudo da constituição pessoal e profissional do professor, primeiramente precisamos situar ao longo da história a sua atividade docente que sempre foi reconhecida em função do lugar ocupado pela educação no processo político de uma sociedade, e do papel que lhe é atribuído por essa sociedade. Embora os objetivos em relação à educação pudessem variar de uma sociedade para outra, a figura do professor foi sempre um instrumento no atendimento desses objetivos.

Na antiguidade greco-ocidental a educação dedicou um papel importante ao professor na figura do sofista no processo de ensino-aprendizagem. Ainda que não tenha havido discussões mais profundas acerca da constituição pessoal e profissional do professor ao longo do desenvolvimento do pensamento pedagógico ocidental, podemos dizer que, desde a antiguidade o professor foi considerado a figura central do processo educacional.

Na Grécia antiga, o professor era o pedagogo cuja atividade consistia em conduzir a criança no processo de ensino-aprendizagem, não só no sentido literal da

palavra, mas também no sentido figurado. Esta atividade transformou-se mais tarde no profissional da educação - o pedagogo - tal como o conhecemos hoje.

Da perspectiva estabelecida pela pedagogia grega, a identidade do professor foi sendo construída, solidificada e desenhada como a figura superior em relação ao outro pólo do processo, o aluno.

Da perspectiva estabelecida pela pedagogia grega, a identidade do professor foi sendo construída, solidificada e desenhada como a figura superior em relação ao outro pólo do processo, o aluno.

Durante a idade média foi o preceptor, numa relação direta e individual com o aprendiz. Com o surgimento das primeiras instituições universitárias de caráter religioso, ainda no período medieval, sua identidade como pólo superior do processo educacional para a formação do cidadão continuou sendo valorizada.

A partir do século XVI e XVII com o crescente avanço das ciências no período moderno, o desenvolvimento do pensamento pedagógico europeu, aliado ao pensamento sociológico e político iniciou-se um processo de discussão acerca do papel do educador em relação a função da sociedade na formação do cidadão.

No século XVIII, Rousseau, ao discutir o papel da sociedade na formação da personalidade humana, atribuiu um papel fundamental à sociedade na formação da natureza humana.

Essa idéia foi confirmada no século XIX por Marx, ao evidenciar que a sociedade e os produtos elaborados pelo ser humano são determinantes na formação da natureza humana.

O modo como os homens produzem os seus meios de vida depende, em primeiro lugar da natureza dos próprios meios de vida encontrados e a reproduzir... Como exprimem a sua vida, assim os indivíduos são. Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, com o que produzem e também como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto das condições materiais de sua produção. (MARX E ENGELS, 1984: 15).

Nessa sociedade o conhecimento técnico-científico começou a ser exigido. A escola adquiriu um caráter urbano, sinônimo de progresso e civilização, local em que os alunos deveriam aprender hábitos civilizados, hábitos de cidadão.

Para atender essa sociedade a escola assumiu a função de preparar o cidadão que era exigido pelo novo modo de produção. O professor foi identificado como aquele que levava o aluno "a dominar as habilidades de ler, escrever, contar e os fundamentos da formação humanístico-científica." (AL-

VES, 2001: 130).

Nóvoa (1995) esclarece que a profissão de professor constituiu-se no século XIX com a substituição da Igreja pelo Estado na tutela do ensino. Assim, no decorrer desse século, consolidou-se a imagem de um professor, cuja atividade docente era o reflexo de múltiplas influências e mudanças externas, resultantes principalmente do processo de industrialização e de urbanização que expandiu o número de escolas trazendo na sua base os novos instrumentos de trabalho.

[...] Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre-dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber demais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos: não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais, etc. (NÓVOA, 1995:16)

Ainda de acordo com Nóvoa em torno da produção de um saber socialmente legitimado relativo às questões do ensino e da delimitação de um poder regulador sobre o professorado confrontam-se visões distintas da profissão docente nas décadas finais do século XIX.

Assim, o que hoje conhecemos como sistema escolar estruturou-se na maioria dos países ao longo do século XIX tendo sido necessário desenvolver diferentes tecnologias que pudessem atender à demanda da população e do poder

regulador da sociedade, uma vez que a educação sempre cumpriu dupla função: de um lado, transmitindo conhecimentos, desenvolvendo habilidades e competências e, de outro, atuando como elemento de controle social mediante a transmissão e promoção de uma série de valores e atitudes considerados socialmente convenientes, respeitáveis e valiosos.

Podemos afirmar que ao longo da nossa história ocidental, desde a educação iniciada pelos sofistas gregos na Antiguidade, até a atualidade com os projetos educacionais de introdução das tecnologias informáticas e comunicacionais no processo de ensino e aprendizagem, o fazer dos professores, ainda que inconsciente, foi sempre mediado por tecnologias. Essas tecnologias, simbólicas ou instrumentais, ocorrem dentro de um espaço físico e temporal, em que um grupo de estudantes deve aprender com seus mestres o conhecimento elaborado pelos homens em suas diversas formas de organização social, reafirmando a identidade do professor como “aquele que ensina a quem precisa aprender”.

2 Os Avanços Tecnológicos e a Educação

A segunda metade do século XX e o início deste século XXI caracterizam-se pela explosão científico-tecnológica conectando o mundo numa rica e complexa teia de inter-relações. Quebram-se as barreiras da comunicação, as distâncias tornam-se irrelevantes, resultando em uma integração econômica e tecnológica dos países.

Essa explosão denominada por Schaff (1992) de revolução técnico-científica, ganhou força e adquiriu velocidade a partir do final da Segunda Guerra Mundial e está presente em objetos produzi-

dos como os relógios de quartzo, as calculadoras de bolso, o forno microondas, os microcomputadores, os telefones celulares, etc., provocando inúmeras transformações na sociedade, que vão desde a formação econômica (produção de bens, serviços, e desemprego estrutural), passando pela formação social (o trabalho, o trabalhador e a classe trabalhadora adquiriram outros significados), atingindo a esfera cultural (em que um novo espaço social foi criado – o ciberespaço, também chamado de virtual) local em que ocorre manifestações culturais de toda natureza, como reuniões, pesquisas, conferências, compras, encontros, bate papos, entre outros tipos de interação.

Essas novas formas de viver, de se relacionar e de se comunicar estão influenciando a sociedade desde as últimas décadas do século XX, que começa a questionar a escola desse tempo em sua organização didático-pedagógica ancorada nos compartimentos das disciplinas inseridas nas grades curriculares; o currículo escola orientado por conteúdos previamente selecionados e ministrados aos alunos agrupados em classes organizadas por série e faixa etária; os métodos de ensino e de aprendizagem centrados na figura do professor; os instrumentos de trabalho desse professor, etc.

Esse processo de transformação social e cultural originados do desenvolvimento tecnológico, nunca antes observado em outro período histórico, vem

Essas novas formas de viver, de se relacionar e de se comunicar estão influenciando a sociedade desde as últimas décadas do século XX.

criando condições para que as informações e os conhecimentos sejam apresentados em diversos formatos, enriquecendo as possibilidades de um aprender mais interativo.

Essa técnica produzida pelas ciências está transformando a atual sociedade,

que por sua vez está modificando a ciência, construindo um espiral de mudanças, contínuo, complexo e acelerado, evidenciando que a sociedade de hoje está distante da de ontem e incerta em relação à de amanhã.

Se antes da revolução industrial no século XVIII trabalhava-se com a dimensão do passado no presente e com a certeza, hoje com a revolução tecnológica trabalha-se com a dimensão do futuro e com a incerteza. Fazem-se prognósticos e espera-se realizá-los. Os planejamentos são feitos sem nenhuma garantia de que serão executados. Olha-se para a escola de hoje e ainda se vê fortes traços da sua origem na sociedade grega, onde o espaço escolar significava um lugar coletivo para manutenção da unidade e da estabilidade, ordenando uma série de fenômenos, modos de vida e hábitos no interior de uma sociedade que, para ser, existir e se organizar, necessitava da escola como instrumento de controle social.

Sob essa ótica, para justificar a existência da escola em nossos dias, a sociedade está exigindo-lhe os cumprimentos à contemporaneidade, desconsiderando que a incorporação das mudanças pela escola, passa pela compreensão de que nela o velho e o novo, o estático e o dinâmico ocupam e dividem o mesmo espaço físico, e que é imprescindível considerar a subjetividade dos sujeitos envolvidos, em especial o professor.

paço físico da instituição, como decorrência das necessidades formativas de crianças e jovens, precisa ser concebido como espaço de vida.

Para tanto é imprescindível preocupar-se com os sentimentos do professor diante dos computadores que estão chegando à escola, para que esse professor compreenda que a necessidade individual que está sendo posta, surgiu primeiramente como necessidade social, e a inserção desse instrumento na sua atividade docente, está influenciando a sua constituição pessoal e profissional, e, conseqüentemente redefinindo a sua atividade docente.

30 Professor e o Computador

A partir do final da década de 70 surgiu uma preocupação dos intelectuais e de representantes de órgãos governamentais em relação ao desenvolvimento da informática, que com sua velocidade estava afetando o setor produtivo da sociedade e gerando necessidade de indivíduos com conhecimentos na área. Para tanto, mobilizaram-se ações e recursos públicos para o desenvolvimento de pesquisas sobre a possibilidade de uso e aplicabilidade desse novo recurso tecnológico no processo educativo.

Na passagem da década de 70 para a década de 80 e no decorrer desta, despontou no país política de informática, uma incipiente, orientada à educação, com o computador sendo considerado uma poderosa ferramenta de uso educacional para melhorar a qualidade do ensino público.

No Brasil, na década de 80, foi lançada as bases da política de introdução dos computadores na educação, uma tecnologia que não foi produzida no interior da escola, mas que depois de criada foi pensada para ser absorvida pelo cotidiano esco-

É imprescindível preocupar-se com os sentimentos do professor diante dos computadores que estão chegando à escola.

De acordo com Alves (2001) as funções sociais da escola contemporânea e a nova forma de organização do trabalho didático ocasionam conseqüências, por exemplo, sobre a concepção de espaço escolar e a arquitetura escolar. O es-

lar. Na academia teve início discussões e investigações sobre o papel do professor diante de todo esse avanço tecnológico.

Nestas investigações foi pouco abordado o professor como sujeito pessoal e profissional permanentemente constituído nas relações sociais estabelecidas, bem como na produção de suas condições objetivas e subjetivas de vida. As discussões têm sido centralizadas mais no que diz respeito ao uso desses instrumentos como recursos didáticos –metodológicos externos ao professor, que tem sido apontado no processo de ensino e aprendizagem, ora como mediador e facilitador (VALENTE, 1995, RIPPER, 1996) ora como coordenador das atividades coletivas e animador da inteligência coletiva (SANTA ROSA, 1992).

Pesquisas desenvolvidas por La Taille (1990), Carraher (1992) e Valente (1993) demonstraram que os professores utilizavam o computador no processo de ensino e aprendizagem através de três modelos básicos: Máquinas de Ensinar, Tutor Inteligente e Ferramenta do Processo de Ensino e Aprendizagem.

Sob pena de fortalecer a tendência pedagógica que justificou a presença dos computadores na educação a partir das máquinas de ensinar, propostas por Skinner na década de 50 nos EUA, representando uma importante etapa da teoria skinneriana, por proporcionar uma instrução mais refinada, os pesquisadores procuraram justificar o uso do computador na educação como ferramenta de aprendizagem, o que significa teoricamente, uma inversão de papéis, não é a máquina que ensina, é o sujeito quem aprende.

O computador considerado como ferramenta auxiliar do processo de construção do conhecimento, encontrou respaldo principalmente na epistemologia genética piagetiana, e seu maior expo-

ente a Linguagem Logo, criada por Seymour Papert na década de 60 foi importada para o Brasil na década de 80.

Defensores e desafetos à introdução dessa tecnologia na educação ecoaram seus gritos nos mais diversos meios da comunidade científica. Os argumentos

O computador considerado como ferramenta auxiliar do processo de construção do conhecimento, encontrou respaldo principalmente na epistemologia genética piagetiana.

para utilizar ou não os computadores variavam desde a desumanização que a máquina poderia causar até a aceleração das nossas faculdades mentais, desconsiderando o fato de que o computador isolado é uma máquina muito limitada do ponto de vista cognitivo

Para Falcão (1989) alguns mitos permearam o uso do computador no processo de ensino nessa década: O *computador redentor* que por si só revolucionaria o processo de ensino, o *computador esfinge* que provocaria o analfabeto informata, o *computador golem* que controlaria o mundo todo, o *computador caviar* que não combinaria com a pobreza da escola pública e o *computador moda* que, assim como uma febre, iria passar.

Apple (1995) questionou o uso do computador no processo de ensino. Para ele, o cuidado com a inserção da máquina mereceria ser analisada, para não se cair no erro de seu endeusamento.

Segundo Apple, ao chegar à escola, o computador pode ampliar o abismo das desigualdades sociais, pelo fato de não estar disponível ainda a toda população, ou seja, as escolas públicas periféricas continuariam em segundo plano na divisão do acesso tecnológico, além do fato de professores e professoras serem aliados de seu poder de decisão, pois a velocidade com que avança a informática faz com que cada vez mais a produção de softwares esteja concen-

trada nas mãos de uns poucos, para que muitos os coloquem em operacionalização.

Para este autor é preciso que este instrumento seja olhado criticamente por alunos e professores a fim de poderem estabelecer um parâmetro de avaliação de seus benefícios e malefícios à educação.

... assim como a educação, o sujeito pessoal e profissional se transforma e acompanha o desenvolvimento da sociedade que o produziu.

Enguita (1991) pontuou sobre a existência dos otimistas e dos pessimistas em relação ao computador. Para os otimistas, como Nicholas Negroponte, essa tecnologia seria libertadora, portanto, imprescindível; para os pessimistas como Waldemar Setzer, o uso dessa tecnologia alienaria e destruiria qualquer atividade humana, pois ao invés de promover, diluiria qualquer relação entre os homens, que se tornariam cada vez mais escravos de uma máquina.

Entre os defensores dos computadores como ferramenta benéfica do processo de ensino e aprendizagem, citamos José Armando Valente, pesquisador da UNICAMP, que em 1995, editou um livro intitulado “O Professor no Ambiente LOGO: Formação e Atuação”, reunindo 15 (quinze) pesquisas que tratavam do papel do facilitador (professor) no Ambiente Logo.

Utilizar ou não os computadores no processo de ensino e de aprendizagem; se eles são benéficos ou não aos alunos, no nosso entender são discussões que mereceram preocupações em seu devido tempo, mas que hoje estão ultrapassadas. Mais do que discutir o por quê do fazer, ou o como fazer educação com esse recurso tecnológico, o desafio está em compreender como essa ferramenta vêm modificando as estruturas mentais de quem a utiliza, e, como as mudanças na

sociedade decorrentes da produção e disseminação desses instrumentos estão influenciando a constituição pessoal e profissional do professor que parece não ter tomado consciência dessa identidade que está emergindo.

Para que isso possa acontecer, além de aprenderem a manusear o computador, os professores, ao se apropriarem desse ferramental precisam interpretá-lo à luz de seus condicionamentos e fundamentos, visto que uma outra educação - uma educação tecnológica-, um

outro aluno e um outro professor estão se constituindo, influenciados pelos avanços tecnológicos. Nesse sentido, Grinspun (1999:65) afirma que “a fundamentação básica da educação tecnológica resume-se no saber-fazer, saber-pensar e criar, que não se esgota na transmissão de conhecimentos, mas inicia-se na busca da construção de conhecimentos que possibilite transformar e superar o conhecido e ensinado”.

Para Grinspun a educação tecnológica não é tecnicismo, determinismo ou conformismo a um *status quo* da sociedade, e sim um posicionamento, um conhecimento e envolvimento com saberes que não acabam na escola, não se iniciam com um trabalho, mas que faz com que os alunos sejam permanentemente solicitados a pensar-refletir-agir, num mundo marcado por progressivas transformações.

4 A Psicologia Sócio-Histórica e a Constituição do Professor

Sabemos que assim como a educação, o sujeito pessoal e profissional se transforma e acompanha o desenvolvimento da sociedade que o produziu.

Assim, para entendermos o papel do professor no cotidiano escolar a partir

da introdução das chamadas novas tecnologias, discutir sua didática e metodologia precisamos desvelar como se dá sua constituição pessoal e profissional, consciente do seu fazer docente como sujeito histórico pertencente a um grupo social e cultural, cuja experiência ao ser apreendida é internalizada, reelaborada e devolvida para a sociedade que lhe atribuiu uma identidade.

A Psicologia Sócio-Histórica com base epistemológica na teoria marxista, tem a preocupação em estudar o homem a partir de três aspectos fundamentais: 1 - a relação entre os seres humanos e seu ambiente físico e natural; 2 - as formas novas de atitudes que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre o homem e a natureza, e as conseqüências psicológicas dessas formas de atividade; 3 - a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem (VYGOTSKY, 1989:21).

Para essa corrente psicológica, o homem é um ser histórico e social e o seu psiquismo é o reflexo da realidade material externa com a qual interage, sendo sua consciência um processo de constituição da sua subjetividade a partir de situações de intersubjetividade, consciência essa que fica bem ilustrada nos versos do grande poeta cearense Patativa do Assaré:

(...) Repare que a minha vida
É deferente da sua.
A sua rima pulida
Nasceu no salão da rua.
Á eu sou bem deferente,

Meu verso é como a
simente
Que nasce inriba do
chão;
Não tenho estudo
nem arte,
A minha rima faz
parte

Das obras da criação.(...) (ASSARÉ,2002, p. 25-29)

Sendo o sujeito um ser histórico e social que se constitui nas interações estabelecidas com o meio, apropriando-se dos bens culturais e das experiências vivenciadas pela humanidade atra-

vés dessas interações, a sua constituição só pode ser entendida a partir das transformações ocorridas na sociedade. Isto é, se a sociedade se transforma, o sujeito também é transformado, sendo permanentemente constituído nas relações estabelecidas ao longo de sua existência.

“É necessário conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo) em que, se a individualidade tem máxima importância, não é, porém, o único elemento a ser considerado”. E mais: indivíduo + os outros homens + a natureza. O indivíduo relaciona-se com os outros homens na medida em que participa de organismos e se relaciona com a natureza ativamente por meio do trabalho e da técnica. São relações “não mecânicas”. São ativas e conscientes, “isto é, correspondem a um grau maior ou menor da compreensão que delas tem o indivíduo singular” (RAGAZZINI, 2005:69-70)

Nessa perspectiva o homem não é produto apenas do biológico e tão somente do meio, mas da relação que se desenvolve entre ambos, cabendo ao homem o papel ativo de interferir, criar e transformar o meio em que vive, através das interações que estabelece ao longo de sua existência. Assim, o sujeito é permanentemente constituído, construído, reconstruído, alterado e modificado, o que envolve necessariamente a atividade e a consciência.

Pela atividade que é essencialmente humana, o homem transforma a sua história e é transformado por ela. É através da atividade que o homem cria objetos e meios de produção desses objetos

*Pela atividade que é essencialmente humana,
o homem transforma a sua história e é
transformado por ela.*

com a finalidade de satisfazer suas necessidades individuais e sociais.

Essa capacidade não só de desenvolver utensílios e instrumentos de uso imediato, mas de atribuir novos significados aos objetos criados, permitiu aos homens se organizarem socialmente e

estabelecerem relações de trabalho que “desde a origem, é um processo mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade” (LEONTIEV, 1978: 74).

O trabalho é um processo que liga o homem à natureza, o processo de ação do homem sobre a natureza. Marx escreve: “O trabalho é primeiramente um acto que se passa entre o homem e a natureza. O homem desempenha aí para com a natureza o papel de uma potência natural. As forças de que seu corpo é dotado, braços e pernas, cabeça e mãos, ele as põe em movimento a fim de assimilar as matérias dando-lhes uma forma útil à sua vida. Ao mesmo tempo que age por este movimento sobre a natureza exterior e a modifica, ele modifica a sua própria natureza também e desenvolve as faculdades que nele estão adormecidas. (MARX, K: O Capital, Livro I, Ed. Sociales, p. 180 apud Leontiev, 1978:74)

Nesse contexto para estudarmos a constituição pessoal e profissional do professor em uma sociedade cujo trabalho físico vem sendo gradativamente realizado pelas máquinas e o mental pelos recursos informáticos, tendo nos computadores o seu ferramental mais expressivo, consideramos necessário compreender que a identidade não é um dado imutável, mas um processo de construção do sujeito historicamente situado, cuja atividade de sobrevivência revela sobremaneira o processo imediato de produção da sua vida material, bem como as concepções mentais decorrentes dessa produção.

Sendo assim, a identidade profissional é construída a partir do significado social da profissão, bem como, do signifi-

demandas da sociedade. No atual momento tem se atribuído muito valor ao conhecimento, à cultura, à arte e à estética, por exemplo. Assim, as profissões consideradas “em alta”, necessariamente perpassam por esses valores, exigindo desse profissional uma formação global, com conhecimentos de informática, domínio de várias línguas, competências para atuar em várias áreas, capacidade de inovação, predisposição para mudanças, atualização contínua na atividade, capacidade analítica, postura crítica, interpretação antecipada das necessidades futuras da sociedade, facilidade de comunicação e de interação, domínio das emoções, ética e racionalidade, entre outros.

Para atender a essa demanda, espera-se que a escola seja contemporânea dessa sociedade, assim, o ensino escolarizado apregoado é aquele que deve propiciar a seus alunos as condições materiais e intelectuais para adquirirem os conhecimentos científicos desenvolvidos por esta sociedade tecnológica, multimídia e globalizada. Para Pretto (1999) a escola que temos continua privilegiando o discurso oral, centrada em procedimentos dedutivos e lineares, e praticamente desconhecendo o universo audiovisual que domina o mundo contemporâneo.

Esse autor evidencia que as informações repassadas pela escola não acompanharam a evolução dos recursos tecnológicos - o rádio, a televisão, o

vídeo-cassete e por último o computador - ocorrida nas quatro últimas décadas do século XX, que além de serem veículos de informação e de comunicação, possi-

bilitaram novas formas de relações, provocando transformações na consciência individual, na percepção de mundo, na construção de novos conhecimentos, nos valores e nas formas de atuação social.

... a identidade profissional é construída a partir do significado social da profissão, bem como, do significado que cada profissional confere à sua atividade...

ficado que cada profissional confere à sua atividade enquanto provedora das suas necessidades materiais e imateriais, pois ao longo da história, ofícios e profissões foram surgindo e se transformando a fim de atenderem às

O computador como instrumento de ensino-aprendizagem é uma prova concreta dessas transformações, pois ninguém coloca em dúvida que uma pessoa pode aprender por intermédio de uma máquina. Assim, tanto a escola quanto a sociedade estão postulando uma nova atividade para o professor, apesar delas mesmas ainda não saberem que atividade é esta.

Essa complexidade presente nas relações do mundo do trabalho, mediadas por modernas tecnologias, também ocorre no manuseio de um computador.

A cada novo dia, utilizar um software aplicativo ou navegar na internet, por exemplo, não demanda conhecer todo o funcionamento das engrenagens da máquina, facilitando aos alunos e professores interagirem com instrumentos fáceis de manusear, atraentes e ao mesmo tempo provocadores de novas formas de ensinar e de aprender.

Todavia é preciso estar atento à estas inovações vinculando-as ao contexto social que as produziram, certificando que a sua expansão provocou profundas mudanças nas relações sociais à medida que foi penetrando no nosso cotidiano, e, no cotidiano escolar. Os professores precisam tomar consciência de que as mudanças tecnológicas ao interferirem na construção da sua identidade profissional, transforma sua prática docente, exigindo uma postura diferenciada da recebida ao longo da sua formação profissional, para que possa compreender-se como sujeito que se forma e se transforma diante das mudanças ocorridas na natureza, como bem pontuou Giroux, (1997: 113):

A sociedade dominante não apenas distribui materiais e mercadorias como também reproduz e distribui capital cultural, isto é, aqueles sistemas de significados, gostos, disposições, atitudes e normas que são direta e indiretamente definidos pela sociedade dominante como socialmente legítimos.

Nesse contexto, não se pode sucumbir ao determinismo e negar a utiliza-

ção dos computadores na educação, porque este é um instrumento criado pelo trabalho humano, configurando-se em um bem cultural, ao qual todos podem e devem ter acesso.

Nessa perspectiva, entendemos que a racionalidade tecnológica, presente nos setores de produção, reservadas as im-

... tanto a escola quanto a sociedade estão postulando uma nova atividade para o professor...

plicações ideológicas, já nos atinge, facilitando relativamente o nosso cotidiano.

Dentre as tecnologias disponíveis na escola, o computador apresenta-se como um objeto que além das propriedades físicas, possui também propriedades intelectuais, informativas e interativas.

O computador é ao mesmo tempo uma ferramenta e instrumento de mediação, pois permite ao usuário (aluno ou professor) construir objetos virtuais, modelar fenômenos em quase todos os campos do conhecimento. Ele possibilita o estabelecimento de novas relações para a construção do conhecimento ao mediar o modo de representações das coisas através do pensamento formal ...[e] elemento de mudança radical na atividade de solução de problemas.[...] RIPPER (1996: 66 e 67)

Desse ponto de vista, o computador como instrumento é um objeto social, e como tal é fruto do desenvolvimento da técnica e da tecnologia que culminou nas várias revoluções pelas quais passou a humanidade; não é apenas um objeto absoluto em si, é também resultado do desenvolvimento da sociedade, é também um objeto coletivo.

Sendo um instrumento resultante do desenvolvimento econômico, social, cultural e tecnológico das civilizações, deve ser apropriado pelo sujeito nas interações estabelecidas por este no decorrer da sua existência, no sentido de lhe proporcionar desenvolvimento em todos os aspectos da atividade humana. O sujeito ao está se ao se apropriar desse instrumento está se apropriando não

apenas de um objeto de forma particular, mas de um objeto elaborado socialmente na organização do trabalho coletivo.

5 Retomando:

Algumas marcas da relação professor x identidade x computador

Os modelos de psicologias constituídos na sociedade burguesa têm se caracterizado por uma concepção atomizada

... a introdução de novas tecnologias e de novas formas de organização do trabalho têm gerado modificações no processo de trabalho...

de sujeito. Na própria história de sua constituição, como ciência, a psicologia reflete os determinantes que envolveram a constituição de sua cientificidade – as influências do liberalismo e positivismo.

Por outro lado, uma abordagem Sócio-Histórica de sujeito considera que a sua constituição se dá a partir de sua atividade concreta de vida, mediada pela linguagem, pelas emoções, e que dessa forma constrói a sua consciência e sua “identidade”. O psiquismo humano se constituiria através das relações dos homens com outros homens, pela apropriação dos bens disponíveis na cultura. A constituição psíquica caracteriza-se inicialmente por uma forma interpsíquica e em seguida, pelo processo de internalização, torna-se intrapsíquica. Os representantes dessa abordagem (Vygotsky, Leontiev, Luria, Rubinstein) creditam às condições objetivas de vida, e à atividade concreta do sujeito a configuração do seu psiquismo. O sujeito, entretanto é ativo e participa dialeticamente dessa constituição podendo criar e recriar sua consciência e sua “identidade”.

A partir dos trabalhos de Leontiev (1978), nas apropriações realizadas, o

professor pode se constituir como um sujeito crítico, capaz de questionar as crenças e/ou cristalizações, que permeiam o contexto social, ou não, ele pode se deixar orientar pelos “parâmetros” que permeiam o contexto social em que vive e trabalha.

Ciampa (1994:163), ao estudar o processo de constituição da identidade, chama de autodeterminação o movimento de transformação das condições exteriores (e não uma simples libertação dessas condições) e de re-posição a não-transformação. A re-posição envolve uma identidade pressuposta que é re-posta a cada momento: uma réplica como é o caso do professor que se deixa levar pelo dis-

curso “do novo”, sem se aprofundar na questão.

Converta-me a minha última magia
Numa estátua de mim em corpo vivo!
Morra quem sou, mas quem me fiz e havia.
Anônima presença que se beija,
Carne do meu abstracto amor cativo,
Seja a morte de mim em que revivo:
E tal qual fui, não sendo nada, eu seja! (PESSOA,
F.1995, p. 48)

É inegável que a introdução de novas tecnologias e de novas formas de organização do trabalho têm gerado modificações no processo de trabalho mudando o seu conteúdo, mas permanecendo a relação social capitalista. É necessário que se entenda a ciência, a técnica e a tecnologia como resultado da atividade humana, fruto das relações históricas e sociais para que possamos situar os processos produtivos e o papel da escola nesse embate. Não se trata de adaptar o projeto educacional às novas exigências do mercado de trabalho e sim romper com a concepção mercadológica e imediatista de educação.

A ciência e a tecnologia são produzidas pelos homens no interior das relações sociais caracterizadas pela exploração e pela exclusão, numa sociedade capitalista. O quadro de perversidade que envolve as relações de produção e a

organização do trabalho têm levado a análises pessimistas da ciência e da tecnologia, cujos efeitos são atribuídos indevidamente como sendo problemas advindos e inerentes à própria ciência e à tecnologia.

No processo produtivo as mudanças e o avanço tecnológico, de fato, ampliam as capacidades intelectuais; o que não modifica e permanece é o modo capitalista de relação social.

No plano educacional as inovações tecnológicas não devem servir para ressuscitar o tecnicismo de outrora, apenas com a finalidade de atender às exigências do mercado de trabalho. Não deve se configurar como adiestramento, puro e simples, e sim, como busca de redirecionamento do sentido da tecnologia para que atenda aos interesses e necessidades dos setores dominados da sociedade.

As instituições sociais não podem excluir, por muito tempo, componentes culturais da vida cotidiana, ou seja, quanto mais as novas tecnologias de informação e comunicação se tornam presentes na cultura cotidiana, mais elas têm que ser incorporadas aos processos escolares.

A questão, não é a incorporação ou não, pura e simplesmente, da informática na educação, e sim a redefinição do próprio papel formador da escola que o levaria a reflexão do modo, do tempo e do peso da apropriação pela tecnologia.

Se a meta, ao lidarmos com essa nova tecnologia, é o domínio da máquina e não simplesmente seguir receitas e instruções, a mera apresentação do computador e das operações instrumentais para o seu uso é suficiente e não aumenta, necessariamente, a autonomia nem estimula a criatividade. Muito pelo contrário, torna-se dessa forma (reforça) uma relação tão robotizada e massificante quanto as velhas tecnologias educacionais, ou idealista e mecânica.

As contradições existentes nas relações de produção na sociedade, não serão necessariamente eliminadas ou suprimidas pela inserção das inovações tecnológicas. A separação entre o saber e o fazer, poderão até ser acentuadas, entre aqueles que têm acesso aos conhecimentos, avanços, e domínio da linguagem informatizada e aqueles que executam instruções e programas que exigem pessoal pouco qualificado. A introdução da informática na Educação deve se dar considerando uma apropriação crítica dessa tecnologia, o domínio da máquina e a ressalva de que a simples modernização de técnicas não garante melhorias significativas no processo educativo, visto que a compreensão da computação e informática estreitamente acentuada no sentido técnico é uma questão altamente problemática e equivocada.

Na escola a entrada do computador tem sido motivo de muita polêmica. Questionam-se como se pode pensar em Informática Educativa quando não se tem merenda escolar, giz, cadernos e ainda a questão do mal salário dos professores. Se por um lado encontramos o que chamam “o pesadelo do computador”, representando aqueles que têm uma posição muito crítica e negativa dos computadores na escola, há o “sonho do computador”, que são aqueles cujas expectativas são grandes dos benefícios dos computadores para melhorar a edu-

*As instituições sociais não podem excluir,
por muito tempo, componentes culturais
da vida cotidiana...*

cação. Os professores, que quase sempre se encontram à mercê da imposição de novas propostas e inovações educacionais interrompidas a cada mudança governamental, já estão céticos e desmotivados ao acolhimento de novos projetos. Enfrentam ainda, o descaso do

governo com a Educação, baixos salários, péssimas condições de trabalho e encontram-se, em sua maioria, acomodados, massificados e ancorados no mito do porto seguro.

Mudanças, assumir o novo quando é preciso, buscar outras opções pressupõe mexer em velhas estruturas e até

... assumir o novo quando é preciso, buscar outras opções pressupõe mexer em velhas estruturas e até mesmo se repensar enquanto sujeito e profissional.

mesmo se repensar enquanto sujeito e profissional. Mudar é doloroso, incômodo, dá trabalho, requer abertura para lidar com incertezas. E aí vêm as resistências. Resistências para defender o “certo”, o “conhecido”, mesmo que isso implique em robotização e até em ter que rever a concepção de uma identidade única e imutável.

Diante dos computadores os professores parecem estar revendo conceitos cristalizados acerca de si como sujeito e profissional. Lidar com essa tecnologia parece que tem provocado, dependendo da forma como se dá essa aproximação

e relação, formas de pensar possibilidades de rompimento com a linearidade do pensamento, desenhando para si como sujeito e professor, que se constitui e é constituído na relações que estabelece, outros espaços e cenários. Assim sendo, os professores diante dos computadores podem estar redefinindo

sua identidade pessoal e profissional e, de fato vivenciar que não se justificava defender velhas estruturas quando estas já não lhes satisfazem mais. E este parece ser o caminho do crescimento do professor como pessoa e profissional.

mesmo se repensar enquanto sujeito e profissional.

E só Fernando Pessoa poderia estar sintetizando essa concepção metamorfoseada da identidade do professor diante dos computadores. Eis então suas palavras:

Procuro despir-me do que aprendi,
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,
Desembrulhar-me e ser eu, não Alberto Caetano,
Mas um animal humano que a Natureza produziu. (PESSOA, F.,1995,p. 104)

REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilberto Luiz. *A Produção da Escola Pública Contemporânea*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- APPLE, Michael W. *As Novas Tecnologias em Educação: parte da solução ou parte do problema*. In: Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995, p.p. 150 a 173.
- ASSARÉ, Patativa do. *Cante lá que eu canto cá – Filosofia de um trovador nordestino*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2002
- CARRAHER, David W. *O Papel do Computador na Aprendizagem*. In: Revista Acesso, v. 5, p.p. 21-30, São Paulo, 1992
- CIAMPA, A . C. *A estória de Severino e a estória de Severina*. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- ENGUITA, Mariano F. *Tecnologia e Sociedade: A ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação*. In: SILVA, Tomás Tadeu (org) Trabalho, Educação e Prática Social: Por uma teoria da formação humana. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991, p.p. 230 a 252.

- FALCÃO, Jorge Tarcísio R. *Computadores e Educação: Breves Comentários Sobre Alguns Mitos*. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, INEP, 70 (165): 243-56, maio/agosto, 1989.
- GAMA, Ruy. *A Tecnologia e o Trabalho na História*. São Paulo, Nobel/EDUSP, 1987.
- GIROUX, Henry A. *Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GRINSPUN, Miriam P. S. Zippin (org.). *Educação tecnológica – desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora Cortez, 1999.
- LA TAYLLE, Yves de. *Ensaio Sobre o Lugar do Computador na Educação*. São Paulo, Iglu Editora, 1990
- LEONTIEV, Alexis. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitária, 1978.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo, Moraes, 1984.
- NEGROPONTE, Nicholas. *O Computador Liberta*. In: Revista Veja, 26 de julho de 1995, p.p. 7 a 10.
- PALANGANA, Izilda. *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: A Relevância do Social*. São Paulo, Plexus, 1994.
- PESSOA, Fernando. *Poesias escolhidas por Eugénio de Andrade*. Porto: Campo das Letras, 1995.
- PRETTO, Nelson de Luca. *Uma escola sem/com futuro: Educação e multimídia*. Campinas, São Paulo, Papirus, 1999
- RAGAZZINI, D. *Teoria da Personalidade na sociedade de massa*. A contribuição de Gramsci. Campinas – São Paulo, Autores Associados, 2005.
- RIPPER, Afira Viana. *O preparo do professor para as novas tecnologias*. In: Informática em Psicopedagogia (org) Vera Barros de Oliveira. São Paulo, Editora SENAC, 1996.
- SANTAROSA, Lucila Maria Costi. *Reflexões sobre a Formação de Recursos Humanos em Informática na Educação*. In: Informática Educativa Proyecto SIEE, v. 5 nº 3, pp.199-215, Colômbia, 1992.
- SCHAFF, A. *A sociedade Informática*. São Paulo, Unesp/Brasiliense, 1992.
- VALENTE José Armando (org). *Liberando a Mente*. Campinas, Gráfica Central da UNICAMP, 1991.
- VALENTE José Armando. *O Professor no Ambiente LOGO: Formação e Atuação*. Campinas, Gráfica Central da UNICAMP, 1995.

.....

O objetivo deste artigo é analisar como as universidades de Mato Grosso do Sul, por meio dos cursos de licenciatura, contemplam as disciplinas de Educação Especial e enfocam a política de educação inclusiva preconizada pelas políticas educacionais. Como procedimentos e instrumentos de coleta de dados foram utilizados documentos oficiais das universidades, ementas das disciplinas de educação especial e legislações pertinentes. Os resultados apontam que as universidades, até o ano de 2004, não incluíam em todas as licenciaturas, disciplina de educação especial; nos cursos em que é oferecida a ênfase é na formação para os primeiros anos do ensino fundamental. Denota-se um descompasso entre o preconizado pela legislação e a prática cotidiana das universidades. Diante de movimentos sociais organizados há maior possibilidade de influenciar nas políticas internas das universidades.

Palavras-chave: Educação especial. Políticas educacionais. Universidade.

The aim of this article is to analyze how universities in Mato Grosso do Sul contemplate special Education disciplines in Licentiate courses and focus on inclusive education previewed in educational policies. Official university documents, special education précis and pertinent legislation were used as proceedings and instruments for data collection. The results showed that, until 2004, the universities did not include special education disciplines in all licenciates; in the courses where they were offered, the emphasis is on formation for the initial years of fundamental education. A hiatus was noted between legislation and daily practice in universities. Faced with organized social movements, there is a greater possibility of influence in internal policies of universities.

Keywords: Special Education. Educational policies. Universities.

Universidade: Educação Especial e o Processo de Inclusão nos Cursos das Licenciaturas*

Carina Elisabeth
Maciel de Almeida

Doutoranda do Programa
de Pós-Graduação da
Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul
(UFMS), Bolsista da
CAPES.
carina.em@pop.com.br

Mariluce Bittar

Coordenadora do Programa
de Pós-Graduação -
Mestrado em Educação
da Universidade Católica
Dom Bosco (UCDB),
Vice-Presidente da
Associação Nacional de
Pós-Graduação e Pesquisa
em Educação (ANPEd),
Coordenadora do Grupo de
Estudos e Pesquisas sobre
Política de Educação
Superior (GEPPEs).
bittar@ucdb.br

1 Introdução

A universidade é cenário de diferentes realidades, de contradições e embates políticos e teóricos. Analisar essa instituição permite identificar um “universo” de diferentes concepções e diversas formas de relação. O processo de inclusão interfere nas políticas e na prática da universidade, assim como a sua função social que é pensada sob diferentes perspectivas.

Uma das ações decorrentes do processo de inclusão nos currículos das universidades foi a normatização e ênfase destinada a educação especial, que se configura como uma modalidade de educação, responsável pelo apoio educacional às pessoas com necessidades especiais em todos os níveis de ensino. A formação de profissionais que atuam e atuarão na educação é função da universidade, dessa forma o processo de inclusão interfere direta e indiretamente na formação acadêmica e profissional dos sujeitos/trabalhadores e na organização social e do trabalho.

* Este artigo é resultado da Dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, concluído no ano de 2005, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Mariluce Bittar, na UCDB.

Este artigo tem por objetivo analisar a inserção de disciplinas de educação especial nas licenciaturas das universidades de Mato Grosso do Sul, pois, em geral, a reflexão sobre o processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino regular, é realizada nessas disciplinas, posto que uma finalidade das licenciaturas

ça social e cultural e favorece a obtenção de dados sem o constrangimento dos sujeitos. (GIL, 1999).

2 Universidade e Inclusão

O conceito de inclusão permeia tanto a educação superior, quanto a educação especial, uma vez que se caracteriza

como processo econômico, social e político diretamente relacionado a segmentos excluídos ou subalternizados. Os organismos internacionais, como Banco Mundial, Or-

O conceito de inclusão permeia tanto a educação superior, quanto a educação especial, uma vez que se caracteriza como processo econômico, social e político...

é de formar o futuro professor que trabalhará, em sala de aula, com esse segmento da população. Além disso, procura-se verificar o “lugar” das licenciaturas nessas Instituições de Educação Superior – IES, em relação ao total de cursos de graduação, tendo como parâmetro a missão e os objetivos institucionais de cada universidade.

A metodologia utilizada durante a pesquisa caracterizou-se como documental, uma vez que foram analisados regimentos, estatutos, manuais e ementas das disciplinas de educação especial das quatro universidades de Mato Grosso do Sul: UCDB, UFMS, UNIDERP e UEMS; assim como leis que orientam a formação docente nas instituições de educação superior no Brasil e que regem as instituições universitárias. O levantamento de documentos institucionais e de fatos que construíram a história das universidades (portarias, deliberações, atas, entre outros), a análise e a interpretação de dados caracterizaram a pesquisa como documental que utiliza “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objetivo da pesquisa” (GIL, 1999, p. 66). A principal vantagem de utilizar fonte documental é que esta possibilita o conhecimento do passado; a investigação dos processos de mudan-

ganização Mundial do Comércio e outros, utilizam e difundem esse conceito, na perspectiva do capital humano, isto é, qualificar recursos humanos que, potencialmente, podem contribuir para “agregar” valores ao sistema produtivo, isto é, ao sistema capitalista. Assim, enquanto os organismos internacionais referem-se às “minorias excluídas”, parte significativa da população é incorporada como sendo “excluída”. A inclusão é defendida por esses organismos mundiais como propiciadora do equilíbrio econômico necessário à manutenção do capital; por outro lado, também é defendida por ONGs e movimentos sociais devido ao caráter emergencial das necessidades sociais e econômicas básicas da grande maioria da população. De acordo com Frigotto (2001, p. 37), essas organizações da sociedade civil objetivam criar formas e estratégias de enfrentamento do processo de exclusão.

Um novo campo de luta centra-se diretamente contra os efeitos destrutivos das políticas econômicas ditadas pelo núcleo orgânico do capital mundial, sobre a vida e os direitos da maioria dos seres humanos. Encampam esta luta uma enorme constelação de grupos, movimentos sociais, ONGs, igrejas, sindicatos etc., de origem, expressão social cultural e política profundamente heterogêneas. O que os move é, ao mesmo tempo, o senso do limite, revolta e, certamente, a utopia e a crença de que é possível dar um outro destino à ciência e aos frutos do trabalho social.

A utopia e a crença de que é possível construir outro destino à sociedade e aos resultados do trabalho coletivo, assim como à educação, mobiliza parte da sociedade nacional e internacional, movimento que gerou a crença no processo de inclusão, concomitantemente apropriado pelo mercado e pela lógica do capital, quanto pelas organizações da sociedade civil.

O processo de inclusão interfere na formulação de políticas públicas e, conseqüentemente, interfere nas diretrizes da educação superior e da educação especial.

No que diz respeito às universidades, os primeiros cursos de educação superior foram criados, no Brasil, para atender à vontade da elite da sociedade brasileira. Na época da Colônia e do Império a educação era vista como estratégia de notoriedade social. O acesso à leitura e à escrita era para poucos e o acesso à educação superior era para um número muito pequeno de ingressantes. A elitização da educação estava implícita no projeto de construção de um país conivente com os interesses da classe dominante, pois o governo almejava formar uma elite que consolidasse o desenvolvimento do capitalismo brasileiro. No entanto, a grande maioria da população não era alfabetizada e somente os filhos da população abastada tinha acesso à educação escolar e, conseqüentemente, ao ensino superior.

A defesa da universidade pública tinha como objetivo garantir às classes dominantes que seus herdeiros pudessem estudar e se formar em seu país de origem, sem precisar viajar ao exterior para se tornarem médicos, engenheiros ou advogados, para dessa então perpetuarem seu status social e econômico. Nesse contexto “[...] a universidade pública - e o sistema educacional como um todo - esteve sempre ligada à construção do

projeto de país, um projeto nacional quase sempre elitista que a universidade deveria formar”. (SANTOS, 2004, p. 45).

A dificuldade de acesso e de permanência na educação superior e, a partir da década de 1920, do acesso à universidade, sempre foi para uma minoria, excluindo do saber acadêmico as camadas menos abastadas. O meio de sobrevivência era a agricultura e a exigência para garantir o sustento era a de condições físicas para trabalhar nas lavouras, não sendo necessário saber ler, escrever ou contar. A exclusão existia, porém, não era considerada como tal, uma vez que a mão de obra era necessária para o desenvolvimento das lavouras e para a consolidação econômica do país.

Com a industrialização, as exigências do mercado modificaram-se e novas competências eram exigidas para que o sustento das famílias fosse garantido, ou que tivessem, por meio do trabalho, condições de sobreviver. A universidade sofreu as influências das mudanças sociais e foi objeto principal de reformas e de projetos políticos do Estado.

Frente às novas exigências, a universidade alterou sua estrutura de acordo com os novos ideais da classe dominante: militares e empresários. Nessa mudança de diretrizes a universidade assumiu diferentes formas, sempre com o objetivo de atender às necessidades impressas pelo seu papel social e econômico. É importante ressaltar que as

A universidade sofreu as influências das mudanças sociais e foi objeto principal de reformas e de projetos políticos do Estado.

mudanças ocorridas nas universidades em outros países orientaram e imprimiram suas características no modelo de universidade que se criava no Brasil. De acordo com Valdemar Sguissardi,

Para conformar-se às necessidades da Revolução Francesa, [a universidade] tornou-se profissionalizante, *napoleônica*. Para responder às exigências do desenvolvimento científico da Prússia, tornou-se universidade de pesquisa, *humboldtiana*. Para fazer frente à democratização do acesso à educação em países de rápido desenvolvimento ao final do século XIX e início do século XX, tornou-se universidade de massas, adotando múltiplos modelos, como ocorre, desde então, por exemplo, nos EUA. (SGUISSARDI, 2004, p. 647)

Desse modo, pode-se afirmar que, embora se registrem movimentos de resistência no interior da universidade, essa instituição tem colaborado para consolidar o modelo econômico implantado no país: o capitalismo. Com esse objetivo, ou seja, de incluir, na perspectiva do capitalismo, estão em curso propostas de incluir que as propostas para a reforma da universidade que incorporam a perspectiva da inclusão, tanto na ótica acadêmica, quanto física, econômica, social ou meramente discursiva. Alguns projetos de democratização das universidades do Ministério da Educação: Universidade para Todos (ProUni)¹; Sistema Especial de Reserva de Vagas².

Com esses projetos de lei, o governo desvia a atenção da necessidade de financiamento e de apoio às universidades públicas e destina a grupos excluídos a oportunidade de acesso a uma educação superior cada vez mais pobre e carente de apoio financeiro e político.

Visando desenvolver ações que favoreçam a permanência de pessoas com necessidades especiais na educação superior, o Ministério de Educação apro-

vou uma Portaria que preconiza a criação de núcleos de apoio à inclusão do aluno com necessidades especiais no referido nível de ensino.

A Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, publicada no Diário Oficial da União no dia 11 de novembro de 2003, reforça o disposto na Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, assegurando às pessoas com necessidades especiais o direito de acesso ao ensino superior. Esse documento obriga as instituições de educação superior a se adaptarem para atender às necessidades específicas de pessoas com necessidades educacionais especiais. A portaria, mencionada acima, “[...] dispõe sobre requisitos de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições”. (BRASIL, 2003, p. 12).

A universidade, por meio dos cursos de licenciatura, forma educadores e assim transforma estudantes em professores, ou seja, é com o conhecimento e a educação desenvolvidos nas universidades que esses sujeitos atuarão na educação básica. A educação especial é modalidade da educação e o processo de inclusão obriga a aceitação da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Dessa forma, o profissional que escolheu a profissão do magistério, optou também, pela possibilidade de atuar diretamente com alunos com necessidades educacionais especiais.

O profissional que escolheu a profissão do magistério, optou também, pela possibilidade de atuar diretamente com alunos com necessidades educacionais especiais.

¹ O ProUni tem como principal objetivo a ocupação de vagas ociosas nas universidades privadas por estudantes que frequentaram o ensino médio na rede pública, e por professores do ensino básico sem curso superior. (BRASIL, 2004, p. 12).

² Prevê a reserva de vagas nas universidades públicas para estudantes oriundos das escolas públicas, assim como vagas para negros e índios.

2.1 Contexto das Licenciaturas nas Universidades de Mato Grosso do Sul

As universidades, “[...] são instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas, de formação de quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão”. (Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>.

Acessado em: 26

ago. 2004). O estado de Mato Grosso do Sul conta com quatro universidades, cada uma com natureza jurídica diversa:

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - pública federal;

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - pública estadual;

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco – privada não-estatal (comunitária, confessional e filantrópica);

UNIDERP – Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal - privada empresarial (particular em sentido estrito).

Além das diferentes naturezas jurídicas, essas universidades tiveram, desde sua criação, interesses e áreas de atuação distintas. A Universidade Católica Dom Bosco é a mais antiga Instituição de Ensino Superior do Estado de Mato Grosso do Sul, porém, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul foi a primeira a ser credenciada como universidade. Das quatro instituições, duas tinham desde sua criação a formação de professores como principal área de atuação: UCDB e UEMS. A UFMS e a UNIDERP também oferecem cursos de licenciatura, porém, as primeiras áreas contempladas foram a saúde, as ciências exatas e tecnológicas, como se pode observar no quadro abaixo.

Conforme demonstram os dados, as antigas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMT), que deram origem à atual Universidade Católica Dom Bosco, foram criadas em 1961, com a implantação dos cursos de pedagogia e letras, com objetivo explícito de formar

O estado de Mato Grosso do Sul conta com quatro universidades, cada uma com natureza jurídica diversa.

professores para a rede pública municipal e estadual de educação, carente de profissionais nessa área. A instituição salesiana foi o primeiro centro de ensino superior a instalar-se no antigo sul de Mato Grosso, oferecendo a oportunidade de acesso a esse nível de ensino aos jovens que, sem condições de saírem do estado, puderam realizar o sonho de obter diploma de nível superior no próprio estado. Ainda na década de 1960 observa-se a criação de um campus da UFMT, cuja sede se fixava na capital do então antigo estado de Mato Grosso. Com a divisão do estado, ocorrida em 1976, mas instalado oficialmente em 1979, a instituição federaliza-se, passando a denominar-se Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com ênfase para os cursos da área de saúde. No ano de 1974, ainda no antigo Mato Grosso, ocorre a criação do Centro de ensino Superior Plínio Mendes dos Santos (CESUP), que, décadas mais tarde deu origem a UNIDERP. Esta, desde sua origem, oferece cursos nas áreas das ciências exatas e tecnológicas, numa estratégia de atrair outro tipo de demanda por ensino superior. Finalmente, em 1993 ocorre a criação da Universidade Estadual de

Quadro 1 - Criação e credenciamento das Universidades de MS/ áreas de atuação

	FUCMT/UCDB	UFMT/UFMS	CESUP/UNIDERP	UEMS
Criação	1961	1962	1974	1993
Credenciamento	1993	1979	1996	2002
Área de atuação principal (na origem da IES)	formação de professores	saúde	ciências exatas e tecnológicas	formação de professores

Fonte: Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 maio 2004.

Mato Grosso do Sul, uma antiga aspiração da sociedade sul-mato-grossense, especialmente da população do interior do estado, por outra alternativa de ensino público e gratuito, já que a UFMS não conseguia atender o total de jovens aptos a frequentarem esse nível de ensino. A UEMS nasce com uma forte tendência para a área de ciências hu-

3 Educação Especial nos Cursos de Licenciatura

Existem parcerias entre as universidades de Mato Grosso do Sul e a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul no sentido de organizar e efetivar capacitações para os professores da rede estadual de ensino, mas não há um programa ou projeto em que a Secretaria desenvolva ações que requeiram das universidades uma contrapartida no que se refere à

A inserção de disciplinas de educação especial nos cursos de licenciatura, não é suficiente... mas permite um espaço para estudo e discussão sobre essa modalidade de educação.

manas, especialmente no que se refere à formação de professores para a educação básica.

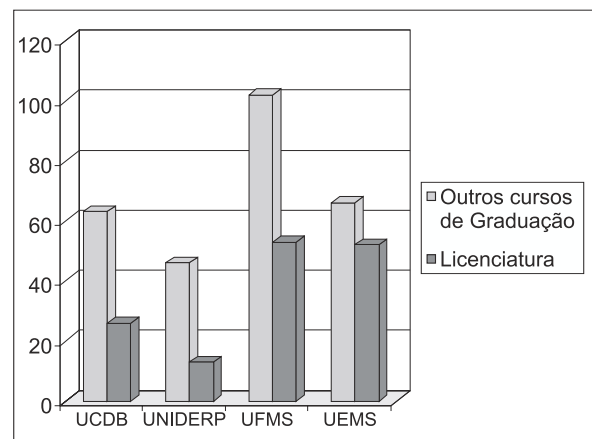
As quatro universidades oferecem cursos de licenciatura, sendo que três têm um percentual significativo, ou seja, apresentam um número elevado de licenciaturas se comparado aos outros cursos de graduação. A UCDB tem 41% de seus cursos destinados à formação docente, revelando uma possível inversão da tendência de sua criação, ou seja, voltando-se mais para o oferecimento de cursos nas áreas de saúde, exatas e tecnológicas; a UFMS tem 51% de cursos de licenciatura, ocorrendo um processo inverso ao da UCDB; a UNIDERP apresenta o menor percentual, 28% de seus cursos destinam-se à formação de professores, não se revelando, portanto, nenhuma tendência de inversão de prioridades na criação de seus cursos e, finalmente, a UEMS é a universidade que tem maior percentual de cursos de licenciatura, pois 78% deles destinam-se à formação docente, conforme revela o quadro ao lado:

A inserção de disciplinas de educação especial nos cursos de licenciatura, não é suficiente para que o professor sane todas as suas dúvidas sobre a temática (assim como nenhuma disciplina o é), mas permite um espaço para estudo e discussão sobre essa modalidade de educação.

adaptação dos conteúdos dos cursos de licenciatura para atenderem às necessidades de formação dos futuros professores da rede regular, que atuarão com alunos com deficiências, uma vez que na maioria das licenciaturas essa disciplina não é oferecida.

As universidades possuem missão e objetivos específicos explícitos em seus Regimentos e Estatutos, que norteiam não só a base da formação profissional oferecida nos cursos de graduação e pós-graduação, como também as práticas acadêmicas no ensino, na pesquisa e na extensão. Em Mato Grosso do Sul, nas quatro instituições pesquisadas, esses objetivos se caracterizam pela formação

Quadro 2 - Cursos de graduação e de licenciatura por universidade



Fonte: MEC/INEP, 2003.

do homem para atuar no mercado de trabalho e ser bom profissional, consequentemente, “bom cidadão”.

As universidades podem optar pelo sistema curricular³ que lhes aprouver. As quatro instituições pesquisadas UCDB, UEMS, UFMS e UNIDERP optaram por sistemas diferenciados. A UCDB utiliza o Sistema de Créditos⁴ semestral. A UFMS, a UEMS e a UNIDERP funcionam pelo Sistema Seriado⁵, sendo que as duas instituições públicas optaram pelo sistema seriado anual e a UNIDERP pelo seriado semestral. A opção pelo sistema curricular é realizada pelo colegiado superior competente de cada instituição. Dessa forma, todas as licenciaturas de uma mesma instituição têm o mesmo sistema curricular.

Dois direções são apontadas no que diz respeito à formação de professores que atuarão com pessoas com necessidades especiais: a formação específica e a formação generalista. Segundo José Geraldo Silveira Bueno (2004a, p. 04):

a formação de professores e a qualificação do ensino para crianças com necessidades educativas especiais, na perspectiva da construção efetiva de uma educação inclusiva, envolve, pelo menos, dois tipos de formação profissional a saber: a) dos professores de ensino regular com vistas a um domínio de formação, já que a expectativa é da inclusão dos alunos com ‘necessidades educativas especiais’; b) dos professores especializados nas diferentes ‘necessidades

educativas especiais’, quer seja para atendimento direto à essa população, quer seja para apoio ao trabalho realizado por professores de classes regulares que integrem esses alunos.

A importância das duas perspectivas é indiscutível, mas, de acordo com os rumos das políticas educacionais. A discussão é mais ampla e refere-se à profundidade ou superficialidade com que a formação de professores é tratada nas leis complementares da educação brasileira:

Se por um lado, a educação inclusiva exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características. (BUENO, 2004, p. 10).

Não bastam disciplinas que discutam a educação especial, é necessário comprometimento político e institucional para com a formação de professores. Porém, as universidades, ao discutirem sobre a temática e inserirem disciplinas sobre educação especial nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, demonstram avanço e preocupação com essa particularidade das licenciaturas. Preocupação que deriva de determinado grupo interessado na temática, ou de

Dois direções são apontadas no que diz respeito à formação de professores que atuarão com pessoas com necessidades especiais: a formação específica e a formação generalista.

³ “O sistema curricular é a forma de organização do currículo de um curso. Pode ser de Créditos ou Seriado” (INEP).

⁴ Sistema de Créditos é a “organização de um currículo em que as disciplinas de teóricas ou práticas são independentes, embora organicamente relacionadas (algumas podem se constituir em pré-requisitos de outras), cada uma correspondendo a um determinado número de créditos ou horas-aula semanais que, quando somados, deverão integralizar o número de créditos exigidos para a conclusão do curso. Usualmente, os sistemas de créditos oferecem mais flexibilidade na formação, compartilhando disciplinas com vários cursos e facilitando a transferência do aluno de um curso para outro”. (MEC/INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>).

⁵ Sistema Seriado é a “[...] organização de um currículo em que as atividades e disciplinas teóricas ou práticas são distribuídas em blocos solidários, realizados num determinado período de tempo chamado de série. Embora as disciplinas não possam ser cursadas isoladamente, na maioria dos cursos são aceitas disciplinas de dependência da série anterior. (MEC/INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>).

algum professor mais comprometido com a problemática. A iniciativa do Fórum de Educação Especial e dos movimentos sociais fortaleceu essa iniciativa e contribuiu para que tais disciplinas integrassem as grades dos cursos de pedagogia. O Conselho Estadual da Pessoa Portadora de Deficiência (CONSEP), a Sociedade Pestalozzi, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), as Secretarias de Educação do estado e do município, por meio dos Fóruns sediados na UFMS, uniram-se às demais universidades, nos anos de 1996 e 1997, e propiciaram ações mais efetivas no estado de Mato Grosso do Sul, o que favoreceu a organização de programas e disciplinas voltados à educação especial.

É importante que existam diretrizes sobre a inserção de disciplinas que discutam a educação especial nos cursos de licenciatura, mas a instituição é responsável pela concatenação entre o que está disposto em seus regimentos e estatutos e como tais direcionamentos se apresentam nos cursos que oferece. A preocupação com a inclusão social é pertinente em documentos oriundos das universidades de Mato Grosso do Sul; no conjunto dessa população “favorecida” pelas políticas inclusivas encontra-se a pessoa com necessidades especiais que também é merecedora de atenção e de estudos.

A influência das ações organizadas e direcionadas pelo Fórum Nacional de Educação Especial, das Instituições de

Nível Superior⁶, ocasionou os Fóruns Regionais de Educação Especial das Instituições de Educação Superior, que definiram ações a serem implantadas em instituições de educação superior, dentre estas, as universidades.

Antônio Lino Rodrigues de Sá (1997, p. 73), em seu discurso de abertura do II Fórum Nacional de Educação Especial das IES, apresentou as expectativas frente às ações a serem desenvolvidas pelas universidades:

Nossa expectativa neste II Fórum Nacional é a consolidação deste trabalho e de possibilidade de se apontar para a busca de novos paradigmas que orientem as universidades em suas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, com uma reflexão sistemática capaz de fundamentar e explicitar as ações voltadas para a Educação Especial.

As universidades têm um papel fundamental na formação dos professores que atuarão (também) com pessoas com necessidades especiais; ao discutir sua função e seu compromisso social, a referência à educação especial está implícita, uma vez que é parte do contexto escolar e do grupo social em que esta se insere:

Cabe à educação universitária preocupar-se com a consciência da ciência; compete-lhe esclarecer histórica e sociologicamente as relações complexas entre o *saber* e o *poder*, oferecendo mesmo condições para que se compreenda epistemologicamente a relação entre prática científico-tecnológica e responsabilidade social. (MORAIS, 1995, p. 52).

A responsabilidade social da universidade, e das escolas de nível básico, abarca a educação especial e as ações educacionais perante pessoas com necessidades especiais. Discutir as políticas de inclusão, e as diretrizes da educação especial implica conhecer o processo político e social em que estas políticas se emba-

A preocupação com a inclusão social é pertinente em documentos oriundos das universidades de Mato Grosso do Sul...

⁶ O encontro em nível nacional denominava-se: I Fórum de Educação Especial das Instituições de Nível Superior, nome que foi alterado. O segundo encontro nacional denominava-se: II Fórum de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior.

sam. Estudar educação especial consiste em estudar os mecanismos econômicos e de poder que favorecem diretrizes inclusivas.

Observa-se, nos documentos das universidades, a preocupação com a formação de profissionais que atuarão no mercado de trabalho, entre eles, o professor. A formação de professores, nessas universidades, não foge à regra dos demais cursos de graduação, ficando sob a égide da “qualificação profissional” e sendo alvo das exigências desta. As licenciaturas sofrem as influências dessas diretrizes institucionais e isso se configura na alteração das grades curriculares que incluem disciplinas para desenvolver nos futuros professores, as competências necessárias para que obtenham sucesso profissional ou, simplesmente, que consigam se inserir no mercado de trabalho. A educação é utilizada como mecanismo de coerção social, segundo Kuenzer (2002, p. 79):

O novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social; seria necessário articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, e que fossem adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho das tarefas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais também orientam a organização de matrizes curriculares que devem fundamentar a “espinha dorsal” do curso de graduação, oferecendo a possibilidade, inclusive, de autonomia institucional no sentido de que cada universidade possa incluir, em suas matrizes, elementos que caracterizam a identidade e o perfil de determinado curso. O Conselho Nacional de Educação estabelece que:

Art. 1º - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licen-

ciatura, de graduação plena, se constituem de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p. 49).

Estudar educação especial consiste em estudar os mecanismos econômicos e de poder que favorecem diretrizes inclusivas.

Devido à sua função social e ao objetivo de formar cidadãos aptos à enfrentarem as realidades sociais e o mercado de trabalho, a universidade tem como dever discutir e elaborar alternativas para a formação de um sujeito que tenha, no mínimo, noções básicas de como atender pessoas com diferenças significativas, aluno que pertence a determinada sociedade, cuja cultura foi desenvolvida em um processo histórico específico, formando um conjunto que determina concepções e atitudes do sujeito com o qual o futuro professor deverá atuar e educar.

3.1 Análise dos planos de ensino das disciplinas de educação especial

As quatro universidades de Mato Grosso do Sul apresentam disciplina de educação especial em, ao menos, um curso de licenciatura; nos quatro casos escolhidos, os cursos que oferecem essas disciplinas são destinados à formação de professores que atuarão na educação básica, principalmente nas quatro primeiras séries. Na UCDB, UFMS E UNIDERP selecionou-se o Plano de Ensino da disciplina que trata sobre a educação especial do curso de Pedagogia; na UEMS o curso de Pedagogia é oferecido apenas na Unidade de Maracaju (município do interior do estado), sendo selecionado o curso Normal Superior que é oferecido em vários municípios, inclusive na capital de Mato Grosso do Sul. Os

quatro planos de ensino têm em comum o item “ementa”, apresentada no quadro III:

De acordo com as ementas, a educação especial, nas quatro universidades é apresentada aos alunos primeiramente como conceito e, posteriormente, como se apresenta nas políticas públicas. A definição de educação especial segue um

De acordo com as ementas, a educação especial, nas quatro universidades é apresentada aos alunos primeiramente como conceito e, posteriormente, como se apresenta nas políticas públicas.

percurso histórico paralelo ao conceito de deficiência, sendo que o primeiro é desenvolvido em função do segundo; os avanços obtidos por esse grupo (pessoas com deficiências) se devem à persistência e à organização política e social conquistada ao longo dos anos, assim como a pesquisas desenvolvidas em outras áreas, principalmente na área da saúde, que vêm desmistificar muitas crenças em relação à origem das deficiências; os avanços tecnológicos também influenciaram nas mudanças conceituais dessas duas categorias.

A análise desse processo e do contexto em que a educação especial é mencionada, permite ao futuro professor identificar como e por que a educação especial é hoje uma modalidade de educação, além de proporcionar o questionamento sobre como esse processo se manifesta e como as políticas públicas influenciavam, ou não, nas práticas educacionais. A crítica é necessária para o desenvol-

vimento de novos conceitos; a contextualização e o embasamento teórico norteiam e orientam para que o futuro professor possa ter diferentes olhares para um mesmo objeto. Bianchetti (2002, p. 9) menciona que é “[...] preciso cultivar o olhar de estranhamento que nunca parte daquilo que está posto como natural e sempre

buscar compreender as manifestações no seu processo de manifestar-se”.

Na UNIDERP e na UEMS há referência ao processo de inclusão (que implica

compreender o processo que o precedeu: integração), enquanto na UCDB e UFMS a análise é direcionada à educação especial; integração é um conceito anterior ao de inclusão, visto que atualmente tal concepção é utilizada pelo processo de globalização e pela ideologia neoliberal com interesses e fins específicos, isto é o de integrar os excluídos à sociedade em desenvolvimento, sem contradições ou conflitos sociais. Nessa perspectiva, utilizava-se muito mais o conceito de integração, pois o objetivo era o de integrar a pessoa aos processos já existentes, considerando que os problemas e as soluções eram individuais e não coletivos ou de grupos de pessoas que sofriam a mesma discriminação. Por outro lado, a inclusão é um processo amplo e deve significar o acesso das pessoas a todas as instâncias da vida social; significa afirmar que o processo de inclusão é um movimento de mão dupla onde não apenas o indivíduo pre-

Quadro 3 - Ementas das disciplinas de educação especial Universidades de MS

UCDB	UFMS	UNIDERP	UEMS
Propiciar aos alunos referenciais teóricos, pressupostos e princípios da educação especial capacitando-os a distinguir educandos com necessidades educacionais especiais assegurando aos mesmos a melhor educação possível.	Conceitos filosóficos e antropológicos na contextualização da evolução da História da Educação Geral e Especial. A Educação Especial no contexto das políticas públicas Brasileiras.	Educação Especial: aspectos históricos; Política de Educação Especial; Processos de Integração e Exclusão; Educação Especial e Currículo; O processo pedagógico em Educação Especial.	Educação Especial: aspectos históricos; Política de Educação Especial; Processos de Integração, Inclusão e Exclusão; O Processo Pedagógico em Educação Especial e Currículo.

Fonte: Ementa das disciplinas de educação especial, dos cursos de licenciatura das Universidades de MS, 2004.

Intermeio: revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS, v. 11, n. 21, p. 86-102, 2005.

cisa se incluir à sociedade, mas a sociedade precisa estar apta a incluir todos os cidadãos, sejam eles com necessidades especiais ou não.

As ementas pesquisadas demonstram que o assunto estudado nas quatro universidades é semelhante e discute os conceitos acerca dessa modalidade de educação, seguindo o conteúdo do disposto na Portaria nº 1793, assim como nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Compreender a história e seus conceitos é base para entender o lugar que ocupa a educação especial nas políticas públicas e educacionais. Conhecer para compreender e questionar a forma como se desenvolve esse processo, além de adquirir a noção de quem é o aluno com necessidades educacionais especiais e, principalmente, o que são “deficiências”, consiste no mínimo necessário para o professor que atuará com alunos com necessidades educacionais especiais. As quatro instituições oferecem, nessas disciplinas, conteúdos importantes para a formação do professor que atuará em escolas do ensino regular; considerando as Diretrizes Nacionais, esses profissionais atuarão em escolas inclusivas, onde os alunos mencionados serão parte da realidade escolar.

Por meio das políticas educacionais o governo indica, cada vez com maior ênfase, a matrícula de alunos com necessidades especiais no ensino regular, orientando a extinção das “escolas especiais”; essas ações implicam em número crescente de alunos no ensino comum, em que professores recebem alunos com necessidades específicas sem nenhuma capacitação anterior. O documento do Ministério Público (2004, p. 8) “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, expõe que:

O atendimento educacional especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino escolar, de preferência nas escolas comuns da rede regular. Este é o ambiente escolar mais

adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com seus pares da mesma idade cronológica e para a estimulação de todo o tipo de interação que possa beneficiar seu desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo.

Observa-se um processo “ao contrário”, pois a formação desses profissionais deveria contemplar conteúdos sobre alunos com necessidades especiais ou que as capacitações fossem oferecidas antes que as políticas aumentassem a pressão sobre esse aspecto: a inclusão (obrigatória) de alunos com deficiências (graves ou não) no ensino regular. Porém, devido à contradição existente entre o disposto nas leis e a realidade das instituições escolares (sejam de educação básica ou de educação superior), não permite que esperemos o cumprimento da legislação para implementarmos as ações inclusivas.

O estudo de realidades contraditórias e da função das políticas educacionais favorece ao futuro professor a compreensão de uma realidade diversa do preconizado na letra das leis. A política educacional, se analisada como “[...] um dos instrumentos para se projetar a formação dos tipos de pessoas de que uma sociedade necessita”. (MARTINS, 1994, p. 9), é mecanismo para incluir todos na escola, caso contrário os que não a frequentarem não poderão ser considerados cidadãos. Estudar diferen-

Por meio das políticas educacionais o governo indica, cada vez com maior ênfase, a matrícula de alunos com necessidades especiais no ensino regular...

tes conceitos e as funções das políticas educacionais permite uma análise crítica destas e da realidade que se configura em consequência das mesmas.

A universidade tem papel importantíssimo na formação do professor e no desenvolvimento de profissionais que atuarão com a formação de futuros cidadãos, sejam pessoas com necessidades especiais ou não. A preocupação com

a formação do sujeito crítico e consciente de seu processo histórico e cultural é base necessária para a formação acadêmica e, a partir dessa formação, construir um novo projeto social, no qual a compreensão do sujeito com necessidades especiais seja incorporada como reconhecimento de suas capacidades e não de suas dificuldades. Contextualizar esse sujeito, que mesmo com deficiência seja entendido como aluno com histórico de vida e não aluno com histórico de deficiência.⁷ José Geraldo Silveira Bueno (2004, p. 67) analisa como são contextualizados esses alunos e como são elaborados os relatórios que imprimem em suas vidas a marca do estigma:

As histórias desses indivíduos, verificáveis em suas anamneses e em seus relatórios escolares, são as histórias de suas deficiências, de suas dificuldades, de seus fracassos, de suas crises emocionais e de suas atitudes sociais inadequadas, enquanto que suas vidas, fora disso, nada são, nada valem, nada representam

A análise dos objetivos das disciplinas de educação especial apresenta aspectos importantes em todos os Planos de Ensino pesquisados; em comum é observada a discussão das políticas públicas e dos conceitos que envolvem a educação especial, entretanto, cada instituição é promotora de olhares diversos sobre como a educação especial se configura na realidade brasileira. Diferentes prismas são desenvolvidos e apresentados a alunos dos cursos de Pedagogia e Normal Superior. Os demais cursos de licenciatura não oferecem aos

Nas diretrizes recomendadas pelo Ministério Público Federal, a formação de professores deve acontecer da seguinte forma:

[...] todos os cursos de formação de professores, do Magistério às Licenciaturas, devem dar-lhes a consciência e a preparação necessária para que recebam, em suas salas de aula, alunos com e sem necessidades educacionais especiais, dentre os quais, alunos com deficiência;

[...] os cursos de formação de professores especializados em Educação Especial devem preparar esses profissionais, de modo que possam prestar atendimento educacional especializado, em escolas comuns e em instituições especializadas, envolvendo conhecimentos como: código Braille, Libras, técnicas que facilitem o acesso da pessoa com deficiência ao ensino em geral, e outros com a mesma finalidade. (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2004, p. 20).

A formação docente é compreendida nesse documento como se destinada à formação do professor generalista ou especialista. A referência às licenciaturas diz respeito à educação superior, uma vez que a universidade tem como função social a contrapartida com a escola básica, por meio dos cursos de formação docente. É possível observar nas diretrizes educacionais, que a necessidade de formar o docente para trabalhar com os desafios da profissão de educador é cada vez mais exposta frente à inclusão de alunos com deficiências, pois para que o professor possa adaptar determinado conteúdo é necessário que o domine e o incorpore em seu fazer pedagógico.

A formação de docentes que atuarão nas últimas séries do ensino fundamental não responde à necessidade de um professor que terá alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, sem nenhuma

... construir um novo projeto social, no qual a compreensão do sujeito com necessidades especiais seja incorporada como reconhecimento de suas capacidades e não de suas dificuldades.

seus alunos disciplinas que abarquem essa temática, mesmo sendo orientação das políticas educacionais.

disciplina que discuta e estude a educação especial, o futuro professor encontrará situação para a qual não teve

⁷ Leia-se aqui deficiência como impedimento, dificuldade.

estudo, análise, muito menos a oportunidade de desenvolver qualquer conhecimento sobre como atuar com os alunos mencionados.

A formação de professores sofre as influências dessas mudanças na concepção da função das universidades, que se reflete na seleção das disciplinas que deveriam compor as grades curriculares dos cursos mencionados. A inclusão de disciplinas de educação especial nos cursos de licenciatura expressa a consonância entre a função social da universidade com sua missão e seu objetivo: formar profissionais comprometidos com o desenvolvimento social e coletivo.

Considerações finais

Indiretamente a inserção de disciplinas, que oferecem conteúdos sobre o contexto no qual o futuro professor irá atuar, está presente nos documentos das quatro universidades de Mato Grosso do Sul. Por meio da disciplina de educação especial são oferecidos conteúdos relacionados às pessoas com necessidades educacionais especiais, que por sua vez, serão alunos regulares (ou não) e farão parte da realidade em que o futuro docente irá trabalhar.

As universidades são influenciadas pelo processo de inclusão e de exclusão, desenvolvendo aspectos positivos e negativos em consequência de diretrizes emanadas dos organismos internacionais. Como aspectos positivos, menciona-se o respeito às diferenças, favorecendo a participação das minorias historicamente excluídas e, como aspectos negativos, identifica-se a massificação provocada pela expansão quantitativa, por não considerar as especificidades locais, regionais e individuais, necessárias para se garantir o mínimo de qualidade na educação. A democratização dessas instituições é preconizada na reforma proposta pelo governo de Luiz

Inácio Lula da Silva, com o objetivo de democratizar e garantir o acesso à educação superior, visando a eliminar a exclusão e o elitismo presentes nesse nível de educação. Não obstante, são os movimentos sociais - acadêmicos e políticos - que contribuem para a modificação gradual desse contexto nas universidades brasileiras, ou seja, a nova re-

A formação de professores sofre as influências dessas mudanças na concepção da função das universidades, que se reflete na seleção das disciplinas que deveriam compor as grades curriculares dos cursos mencionados.

forma que se preconiza deve estar em consonância com as necessidades históricas das universidades brasileiras, caso contrário poderá correr o risco de não sair do papel e das boas intenções.

A importância do respeito às necessidades educacionais, específicas de alunos com deficiências, é alvo principal da educação especial. A permanência desses alunos no ensino regular é política nacional aprovada e regulamentada, que orienta e normatiza a educação brasileira. Nessa perspectiva foram analisadas as influências sofridas pela educação superior, sobretudo pelas universidades, e pela educação especial, em consequência das diretrizes inclusivas, que originaram documentos e legislações nacionais, entre estas a Portaria Ministerial nº 1.793 de 1994, a LDB/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a maioria dos documentos educacionais aprovados na década de 1990.

Ao se investigar a trajetória da educação, e mais especificamente da educação superior e da educação especial, identificaram-se interferências econômicas e políticas que direcionam os rumos de uma e de outra no mesmo sentido: o processo de inclusão. Partindo do pressuposto de que a educação especial deve ser contemplada nos cursos de formação docente, identificou-se que todas as universidades atendem a essa necessidade nos cursos de licenciatura desti-

nados à formação de professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental, porém não oferecem essa disciplina nas demais licenciaturas.

Buscando fundamentos e explicação nos documentos institucionais e na legislação que orienta a formação de professores em nível superior, observa-se que a educação especial é considerada

No que se refere à formação de professores, a educação especial é um exemplo de como a prática se adianta à teoria, e de como o conteúdo das leis precisa da pressão social para que sejam executadas.

disciplina imprescindível nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior; entretanto, as universidades de Mato Grosso do Sul não acatam essas orientações em sua totalidade, uma vez que a maioria dos cursos de licenciatura, das quatro instituições pesquisadas, não apresentou disciplinas de educação especial em suas matrizes curriculares, até o final do ano de 2003.

A obrigatoriedade da inclusão da disciplina de educação especial nos currículos dos cursos de formação de professores não consta em nenhum documento pesquisado, apesar dessas diretrizes orientarem e reforçarem várias vezes a importância da disciplina mencionada para a formação de professores. É possível afirmar que após dez anos de aprovação da Portaria Ministerial nº 1793, de 1994, as universidades resistem à inclusão de uma disciplina específica para a educação especial. Enquanto as universidades não acatam as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais e não incluem disciplinas de educação especial na matriz curricular de todos os seus cursos de licenciatura, alunos com necessidades educacionais especiais frequentam o ensino regular e alcançam o ensino médio e a educação superior, sem professores que compreendam suas necessidades específicas.

Constata-se que a posição das universidades frente à sua missão, concepção de ensino e natureza jurídica, é a de priorizar sua função social e a formação do profissional qualificado para atender ao mercado de trabalho. Considera-se que mesmo incluindo em seus regimentos e estatutos a preocupação com as desigualdades, as universidades de

Mato Grosso do Sul ainda não atendem totalmente as orientações sobre a inclusão de disciplinas de educação especial. Entretanto, observou-se, por meio desta pesquisa, o

movimento específico de cada instituição frente a essa decisão. Movimentos que são expressos por meio de iniciativas diversas como: criação de grupos de estudos sobre as deficiências na UFMS; oferecimento do curso de Libras para professores da universidade e para alunos que queiram aprender a linguagem de sinais na UCDB; desenvolvimento de Jornadas de Educação com alguns minicursos sobre educação especial na UNIDERP e na UEMS.

As tendências econômicas e sociais influenciam a ação das universidades e, essas, na formação de professores, atingindo as instituições por meio de leis e diretrizes que orientam essas ações. Entretanto, na sociedade essas ações acontecem com maior rapidez, o que infere certo descompasso entre a educação superior, mais especificamente a formação de professores, e a realidade social. No que se refere à formação de professores, a educação especial é um exemplo de como a prática se adianta à teoria, e de como o conteúdo das leis precisa da pressão social para que sejam executadas. Após anos de orientação legal sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular e indicação de que a formação de professores deveria oferecer aos futuros professores conteúdos sobre essa temática.

As universidades de Mato Grosso do Sul ainda não atendem plenamente ao disposto em seus documentos, quando mencionam como objetivo a formação de profissionais conscientes e que contribuam para o desenvolvimento social, devido, entre outras, à não inserção da disciplina de educação especial na maioria dos cursos de licenciatura, porém, em parte empregam tentativas através do oferecimento dessas disciplinas em algumas das licenciaturas e por meio do conteúdo destas. Assim, a função social das universidades é efetivada, mas pode ser ampliada e aprofundada.

No processo educacional as necessidades próprias do contexto local estão diretamente ligadas à função social inerente à universidade. Santos comenta sobre a nova concepção do papel da universidade defendido pela globalização neoliberal e que está implícito nos documentos institucionais:

[...] o papel da universidade pública na definição e resolução colectiva dos problemas sociais que agora, sejam locais ou nacionais, não são resolúveis sem considerar a sua contextualização global. O novo contrato universitário parte assim da premissa que a universidade tem um papel crucial na construção do lugar do país num mundo polarizado entre globalizações contraditórias. (SANTOS, 2004, p. 56).

Considerando o papel da universidade, influenciado pelo processo de inclusão e pela globalização, a educação es-

pecial é conteúdo que deveria ser intrínseco a todos os cursos de graduação, uma vez que as categorias mencionadas, inclusão e exclusão, apontam para a oportunidade de educação e de direitos para todos os sujeitos, inclusive os que são historicamente excluídos: as pessoas com deficiências.

Ser uma pessoa com necessidades especiais é quesito para o recebimento de bolsas de estudo, política que aponta o futuro acadêmico no qual as pessoas com deficiências comporão as salas de aula das universidades, o que infere passagem anterior pela educação básica.

As ações das universidades de Mato Grosso do Sul são desenvolvidas isoladas, ou seja, cada instituição define como será oferecida a disciplina de educação especial, e qual curso será contemplado por essa disciplina. Se uma ação conjunta fosse priorizada em âmbito estadual, as universidades poderiam contribuir de modo significativo para a elaboração e implementação de políticas de formação de professores, que passariam a atuar na realidade social e na realidade educacional de forma mais efetiva, em diferentes instâncias, proporcionando maior qualidade na educação e atuando com consciência, seja em relação a alunos com necessidades especiais ou a todos os alunos.

REFERÊNCIAS

- BLANCHETTI, Lucídio. Um olhar sobre a diferença: as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília/UNESP, n. 1, vol. 8, p. 1-8, 2002.
- BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. 2. ed. rev. São Paulo: EDUC, 2004. (Série hipótese).
- BRASIL. *Políticas Públicas do Ministério da Educação*. Síntese dos programas prioritários. Brasília, 2004. p. 1-24.
- BRASIL. *DOU Nº 219*, 11/11/2003, seção 1, p. 12. Brasília, DF, 2003.
- . Parecer nº 9/2001 CNE/CP, aprovado em 08/05/2001. Brasília, DF, 2001.
- FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria (Orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- INEP, Senso da educação superior. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em 10/05/2004.

- KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetivo as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei et alii. *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados - HISTEDBR, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).
- MARTINS, Clélia. *O que é política educacional*. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs.). *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*. 2. ed. rev. e atualizada. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.
- MORAIS, Regis de. *A universidade desafiada*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1995.
- SÁ, Antônio Lino Rodrigues de. Palestra de Abertura do I Fórum Regional de Educação Especial das Instituições de Educação Superior da Região Centro Oeste. In: *Relatório das atividades dos Fóruns Regionais e Nacional de educação especial das IES*. Campo Grande: UFMS, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 120).
- SGUISSARDI, Valdemar. Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado? Mercantilização do conhecimento e deserção do estado. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade* - São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES - vol. 25, número especial, 2004, p. 647-651.

RESUMO DAS DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS

SETEMBRO DE 2003 A SETEMBRO DE 2004

<i>Autora:</i> Deonice Maria Castanha Lovato	A escola pública contemporânea (rural) e o processo de trabalho no campo
--	---

<i>Data da defesa:</i> 29/08/2003 <i>Orientadora:</i> Elcia Esnarriaga de Arruda <i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves (UNC) Prof ^ª . Dr. ^a Regina Tereza Cestari de Oliveira (UFMS) Prof. Dr. Cícero Tredezini (UFMS)	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Este estudo tem como objeto de pesquisa a escola pública contemporânea (rural) e a proposta da Educação Básica do Campo, buscando estabelecer relação com a organização do trabalho no campo. Toma como ponto de partida a análise das atividades agropecuárias desenvolvidas no campo empírico delimitado e a escola que aí se insere. Apoiou-se na categoria trabalho para compreender como estão sendo postas e criadas as necessidades históricas das novas relações no mundo do trabalho. Estabeleceu-se como objetivos: a abordagem histórica da educação rural, a análise das políticas que preconizam a necessidade de uma escola específica para o campo e a função da escola pública contemporânea (rural) no movimento da sociedade capitalista. O procedimento metodológico teve as seguintes etapas: em primeiro lugar realizou-se uma pesquisa com base na entrevista semi-estrutura com os proprietários de terras e a luz da teoria sobre a expansão do capitalismo no campo com o objetivo de compreender o processo de trabalho no meio rural. Em seguida, foi realizada uma revisão bibliográfica de autores, documentos oficiais, teses e dissertações que abordam o tema sobre a educação rural com o objetivo de identificar historicamente a educação no meio rural; e ainda realizaram-se entrevistas no campo empírico com o objetivo de saber como estava organizada a escola rural. Na última etapa, analisaram-se os autores que defendem uma escola específica para o campo e os contrários a essa concepção, bem como os teóricos que analisam a escola pública no modo de produção capitalista com o objetivo de entender a função da escola pública contemporânea (rural) no movimento do capital. A pesquisa, na medida em que permitiu entender como o processo de trabalho se organiza no campo, possibilita-nos ilustrar, de forma inequívoca, primeiro que a incorporação de tecnologia prescinde cada vez mais de trabalho humano e de escolaridade; segundo, a proposta da Educação Básica do Campo em relação à especificidade do meio e à fixação do homem no campo, ao incorrer em um erro teórico e de distorções na prática. A presente pesquisa, a partir do movimento do singular e do universal na sociedade capitalista permite afirmar que o enfoque da especificidade do trabalho rural não existe, logo, não faz sentido discutir uma escola diferente e sim uma escola inserida num único processo educacional.</p> <p>Palavras Chave: Trabalho rural, Escola rural, Política educacional</p>
--	---

<p><i>Autora:</i> Janira de Lourdes Radaelli da Silva</p>	<p>Os Impactos do FUNDEF na Rede Municipal de Ensino de Ponta Porã/MS (1996 a 2000)</p>
---	--

<p><i>Data da defesa:</i> 29/08/2003</p> <p><i>Orientadora:</i> Prof^ª. Dr. ^a Regina Tereza Cestari de Oliveira (UFMS)</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira (USP) Prof^ª. Dr^a. Maria Diléia Espíndola Fernandes (UFMS) Prof^ª. Dr^a. Elcia Esnarriaga de Arruda (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Este trabalho tem como objetivo descrever e analisar os impactos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) no Município de Ponta Porã/MS. Instituído pela Emenda Constitucional n°14/96 e regulamentado pela Lei Federal n°. 9424/96, como principal mecanismo de financiamento do Ensino Fundamental, o FUNDEF se constitui, basicamente, em uma nova sistemática de redistribuição dos recursos financeiros destinados à educação. A pesquisa sobre o período de 1998 a 2000 baseou-se em três tipos de levantamento definidos como de natureza bibliográfica, de natureza documental e de natureza empírica. Optou-se pela análise das dimensões educacional, política e econômico-financeira. O trabalho apresentou, no primeiro capítulo, uma reflexão sobre a política educacional brasileira dos anos 1990, além de uma descrição da implantação do FUNDEF. No segundo capítulo buscou-se caracterizar a implantação, implementação e os impactos do FUNDEF no município de Ponta Porã/MS, quanto a dimensão educacional, por meio dos indicadores: oferta e distribuição de matrículas no Ensino Fundamental e formação, carreira e remuneração do magistério e quanto a dimensão política tendo como indicador a atuação do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF. No terceiro capítulo desenvolveu-se a análise da dimensão econômico-financeira com base nos indicadores receitas e despesas municipais. A pesquisa empírica e documental permitiu que se constatasse os seguintes impactos: alterações de ordem financeira, considerando que o município de Ponta Porã se classifica entre os municípios que "ganham" com o efeito redistributivo do FUNDEF; crescimento nas matrículas do Ensino Fundamental na Rede Pública, com destaque para a Rede Municipal; redução na oferta de matrículas na Educação Infantil; implantação de novo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério (PCCRM)), que, por sua vez, estimulou a procura por formação em nível superior entre os docentes deixando, no entanto, de atingir o objetivo de valorização do magistério no que se refere a melhoria salarial; e, finalmente, o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF (CACS) oportunizou a participação social no que se refere a aplicação dos recursos do Fundo.</p> <p>Palavras-chave: Fundef – Ensino Fundamental – Município de Ponta Porã</p>
--	---

<p><i>Autora:</i> Sonia Maria Alves</p>	<p>A função da Escola Pública contemporânea em relação aos programas e projetos oficiais para a erradicação do trabalho infantil em Mato Grosso do Sul, no período de 1996 a 2002</p>
---	--

<p><i>Data:</i> 29/08/2003</p> <p><i>Orientador:</i> Prof^ª. Dr. ^a Elcia Esnarriaga de Arruda</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof^ª. Dr. ^a Lea de Lourdes Calvão da Silva (UFF) Prof^ª. Dr. ^a Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (UFMS) Prof^ª. Dr. ^a Éster Senna (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Neste estudo apresentamos o relato de uma pesquisa desenvolvida para identificar o movimento de expansão do atendimento escolar em Mato Grosso do Sul, no período de 1.996 a 2.002, por meio da implementação dos programas e projetos oficiais de inclusão social e erradicação do trabalho infantil. A partir do relato e da análise sobre o atendimento desses programas e projetos assistenciais, discutimos a função que a escola pública realiza na sociedade contemporânea, pois todos eles condicionam o benefício financeiro concedido pelos governos para as famílias que estão na "linha de pobreza", à matrícula das crianças e dos adolescentes na escola, sob a justificativa de que essa escola pública constitui-se o lócus para a proteção social e formação para a cidadania. Discutimos os conceitos de trabalho infantil adotados pelos programas e projetos assistenciais nessa fase de desenvolvimento do processo produtivo, tomando a participação da criança e do adolescente como um dos elementos desse processo. A análise aponta que o trabalho infantil é determinado historicamente, ora sendo recrutado, ora sendo dispensado, conforme os interesses e as necessidades da acumulação capitalista no movimento engendrado pelos homens em suas relações sociais produtivas. No contexto dos programas e projetos assistenciais implementados na década de 90, o trabalho infantil caracteriza-se como a participação das crianças em estratégias de sobrevivência familiar. A matrícula das crianças e dos adolescentes "trabalhadores" na escola pública garantindo um abrigo e alimentação básica no contexto dos programas e projetos de inclusão social identifica a função assistencial que lhe é atribuída, atendendo as necessidades humanas apresentadas pelas famílias dessas crianças. Correspondem às políticas focalistas e compensatórias implementadas pelo Estado Capitalista, que atendem, de um lado, as necessidades materiais das famílias da classe trabalhadora mediante o desemprego estrutural e a precarização das relações de trabalho e, de outro, as exigências dos planos de ajuste estrutural impostos pelos organismos internacionais, visando dar continuidade ao projeto neoliberal implantado para atender os interesses econômicos das oligarquias mundiais.</p> <p>Palavras-chave: trabalho - infância - educação.</p>
---	---

<p><i>Autor:</i> Milton Chicalé Correia</p>	<p>Programa de Gestão Única da Rede Pública de Ensino de Mato Grosso: Os Municípios de Peixoto de Azevedo e Terra Nova do Norte - 1998 a 2002</p>
---	--

<p><i>Data:</i> 28/08/2003</p> <p><i>Orientador:</i> Prof^ª. Dr. ^a Regina Tereza Cestari de Oliveira</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof^ª. Dr. ^a Yoshie Ussami Ferrari Leite (UNESP) Prof^ª. Dr. ^a Maria Dilnéia Espindola Fernandes (UFMS) Prof^ª. Dr. ^a Ester Senna (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Este estudo tem por objetivo compreender o processo de implantação e implementação do Programa de Gestão Única na Rede Pública de Ensino de Mato Grosso, e em especial nos Municípios de Peixoto de Azevedo e Terra Nova do Norte, no período de 1998 a 2002, estabelecendo uma analogia com os Municípios de Colíder e Carlinda, localizados na mesma região, com algumas características similares e que não aderiram ao Programa. Tal compreensão passa pelo exame do cumprimento da finalidade principal do Programa: "Unificar a escola pública em termos de objetivos e resultados, eliminando as disparidades no padrão de atendimento, a melhoria e expansão do Ensino Público, propiciando a todas as crianças condições de real acesso à escola e que nela permaneçam, atendendo ao disposto nos artigos 211, 212, 213 da Constituição Federal, ao Art. 11, Parágrafo Único da Lei n.º 9.394/96 - LDB" (MATO GROSSO, 1998, p. 12), utilizando-se os seguintes indicadores: evolução da matrícula e das taxas de rendimento escolar (abandono, aprovação e reprovação), e índices de distorção idade-série e idade-conclusão. Fazemos também uma análise da política de valorização do magistério e dos reflexos do Programa na estrutura física, nos referidos Municípios. O trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro discute a política educacional adotada para o Ensino Fundamental pelo Governo de Mato Grosso, nas duas Gestões Dante Martins de Oliveira (1995/1998 e 1999/2002), de que trata o Plano de Metas de sua plataforma eleitoral, com uma rápida sinopse dos governos anteriores (1987/1994); o segundo analisa o programa em sua constituição, de 1998 a 2002, os termos dos convênios celebrados com os Municípios e os resultados obtidos no período, de acordo com a avaliação oficial; e no terceiro nos detemos mais especificamente em sua implementação nos Municípios elencados e resultados alcançados. Nas Considerações Finais concluímos que houve uma ampliação razoável no acesso ao ensino fundamental, mas a permanência e o progresso dos educandos não apresentaram bons resultados, de acordo com os indicadores disponibilizados. Opinamos sobre o Programa e sua possibilidade na conversão em Sistema Único de Educação Pública Básica, a que se reporta o art. 244, parágrafo único da Constituição Estadual.</p> <p>Palavras-chave: Gestão única - Ensino Fundamental - Descentralização</p>
---	--

<p><i>Autora:</i> Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani</p>	<p>Ética e Práticas Sociais Contemporâneas: A Educação Escolarizada e a Constituição do Agente Moral</p>
---	---

<p><i>Data da Defesa:</i> 31/03/2004</p> <p><i>Orientador:</i> Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. José Alfredo Veiga-Neto/UFGRS Prof^ª Dr^a Alda Maria do Nascimento Osório/UFMS Prof. Dr. Luiz Carlos Pais/UFMS</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Esta pesquisa teve como objetivo investigar a ética enquanto conteúdo nas políticas curriculares contemporâneas visando explicitar em que condições ela emerge nos discursos oficiais em circulação no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, colocado como "lógico" no atual projeto de escolarização, como elemento relevante para a constituição do "sujeito". Como suporte teórico e metodológico foi utilizado os referenciais de Michel Foucault, procurando reconstituir um conjunto de práticas sociais que subsidiassem o movimento da Ética, explicitando-se por meio das análises arqueológicas e genealógicas, em níveis de articulações implícitas e explícitas; oficiais e não oficiais; o dito e o silêncio nas relações de dominação e sujeição presentes em nossa sociedade e a constituição do "sujeito da escola". Por meio dessas relações ambíguas e contraditórias é que buscou-se diferentes significados da ética. Como parte documental selecionou-se, como representativos os discursos e práticas exercitados na Constituição Federal (1988), no Projeto de Lei N° 1258-C (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais, em especial o Tema Transversal em Educação – Ética; tendo como "locus" o currículo escolar. Ante a diversidade de indefinições, conflitos de interesses, incertezas decorrentes desses contextos pedagógicos observa-se o reducionismo, a crítica fácil, o ecletismo e os modismos, que levam a uma indefinição de qual o sentido da educação nacional e do ensino da própria ética, enquanto desenvolvimento social, que não extrapolem as regras e o interesse difuso do Estado no controle da própria sociedade brasileira. A problematização da ética na atualidade constitui-se elemento indispensável para a luta contra o governo da individualização, ao qual o Estado Moderno nos prende; luta que deve ser empreendida, também, no interior da escola.</p> <p>Palavras-chave: Ética; Práticas Sociais; Currículo.</p>
--	---

<p><i>Autora:</i> Marcia Rita Trindade Leite Malheiros</p>	<p>Possibilidades e perplexidades nas propostas de formação para professores: A ordem do discurso no campo de estudo da Pedagogia</p>
--	--

<p><i>Data da Defesa:</i> 07/05/2004</p> <p><i>Orientador:</i> Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof^a Dr^a Maria Emília Borges Daniel / UFMS Prof^a Dr^a Alda Maria do Nascimento Osório / UFMS Prof^a Dr^a Helena Faria de Barros / UCDB</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Este trabalho trata de desvelar as perplexidades e as possibilidades presentes no discurso histórico e legal da formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como base o campo da pedagogia entendido como ciência da educação. O ponto de partida é o próprio cotidiano profissional da pesquisadora, passando pela história da pedagogia e o movimento normativo presente nesta área, especialmente no período entre 1999 e 2002. Como suporte de análise foram utilizados os princípios foucaultianos da descontinuidade, da especificidade e da exterioridade. A descontinuidade é analisada como o discurso “oficial” acerca da formação docente e dos cursos de Graduação em Pedagogia. Como especificidade, a tentativa do desvelamento do discurso e como exterioridade, a análise dos documentos que autorizam os cursos de formação de professores, em duas Instituições de Ensino Superior. O trabalho se sustenta, enquanto técnica de pesquisa, na análise de documentos relativos à formação de professores e ao curso de Graduação em Pedagogia, a partir de 1996, com o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 9394/96. Como resultado desse estudo, é possível afirmar que há nas propostas de formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma deslegalização, oscila entre o discurso legal/oficial e o efetivado no saber e no fazer docente, ancorados na discussão acerca do lócus da formação docente no Brasil. Destaca-se, dentre os resultados na análise dos relatórios das Comissões de Especialistas o fato de que um dos aspectos não atendidos nos projetos de curso é a metodologia de ensino proposta, mesmo não sendo este um aspecto essencial aos pressupostos dos documentos normativos. O que se deve alterar não é o lócus de formação de professores, mas do lócus de onde se faz o discurso, construído no processo de reflexão daqueles profissionais envolvidos em tal formação, a inversão do discurso posto como verdadeiro.</p> <p>Palavras-chave: Trabalho Docente. Formação em Pedagogia. Legalidade.</p>
--	--

<p><i>Autora:</i> Vera de Mattos Machado</p>	<p>Análise do estudo coletivo na formação continuada dos professores de ciências, de 5^a a 8^a série, do Ensino Fundamental: da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS</p>
--	--

<p><i>Data da Defesa:</i> 06/07/2004</p> <p><i>Orientador:</i> Prof^a. Dr.^a Angela Maria Zanon</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Luiz Marcelo de Carvalho / UNESP Prof. Dr. Luiz Carlos Pais / UFMS</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>A presente investigação busca analisar o estudo coletivo no processo de formação continuada de professores de ciência de 5^a à 8^a série do ensino fundamental, regular, da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, ao longo dos anos 2000 e 2001, através de eventos nomeados por “Encontros Continuados de Ciências Naturais”. Para tanto, optou-se pela utilização do método fenomenológico de pesquisa qualitativa, que possibilitou a análise da percepção dos sujeitos colaboradores da pesquisa, através de entrevistas que interrogavam sobre a metodologia desenvolvida no referido grupo de estudo, as relações estabelecidas entre os participantes desse grupo, bem como da aplicabilidade do referencial teórico-metodológico desenvolvido nos encontros em sala de aula. A nossa intenção com a presente pesquisa foi apenas a de contribuir com as discussões e pesquisas já existentes sobre formação continuada de professores, entendendo que todo conhecimento é provisório e passível de ser revisto ou complementado. Baseados nessa experiência concluímos que a formação continuada coletiva de professores deve ser estimulada por todos os órgãos e instâncias educacionais.</p> <p>Palavras-chave: Professores; Formação Continuada; Estudo Coletivo; Ensino de Ciências</p>
---	---

<i>Autora:</i> Maria de Lourdes Silva	Mulher negra e trajetória profissional: O magistério como caminho de inserção no mercado de trabalho
---	---

<i>Data da Defesa:</i> 09/07/2004 <i>Orientador:</i> Prof ^a . Dr. ^a Ordália Alves de Almeida <i>Banca Examinadora:</i> Prof ^a . Dr ^a . Mariluce Bittar/UCDB Prof ^a . Dr ^a . Terezinha Bazé de Lima/UNIGRAN	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>O presente trabalho é resultado de uma pesquisa, que teve o propósito de evidenciar a trajetória profissional da mulher negra e sua inserção no mercado de trabalho, destacando a importância da profissão do magistério neste processo. Nosso principal objetivo foi o de identificar profissionais, professoras negras, do município de Campo Grande/MS e as razões que as levaram a atuar na educação, constatando se a profissão professora foi um mecanismo de inserção no mercado de trabalho, ou não. Para melhor compreender a nossa atuação profissional no magistério, fizemos a opção de adotar a perspectiva da construção histórica, tendo como referencial metodológico a pesquisa qualitativa. Inicialmente, adotou-se como procedimento uma revisão de literatura sobre a temática investigativa e, no segundo momento, lançamos mão de um roteiro de entrevista semi-estruturada, realizando seis entrevistas com professoras da rede pública de ensino, atuantes na educação básica e no ensino superior, com o intuito de conhecer e evidenciar suas trajetórias profissionais. Desenvolvemos nossas análises e discussões, referenciando-nos na revisão bibliográfica, realizada para apresentarmos o processo vivido e o resultado de nossa pesquisa, em que constatamos que as mulheres negras professoras, neste município, são minoria, e enfrentam a tríplice discriminação: de gênero, raça/etnia e condição sócio-econômica. A profissão do magistério surge para elas como uma oportunidade de melhoria de condições de vida, e não, por vocação, além de representar a possibilidade de inserção no mundo do trabalho, e um avanço no sentido de que, nesse espaço, elas têm respeitabilidade, pois a seu modo, o magistério ainda tem seu status social, configurando-se como lócus diferenciado para as mulheres negras cuja história tem sido marcada pela exclusão.</p> <p>Palavras-chave: Mulher negra; Magistério; Trajetória profissional.</p>
---	--

<i>Autora:</i> Maria Alice de Miranda Aranda	A constituinte escolar de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001): uma proposta de gestão democrática
--	---

<i>Data da Defesa:</i> 20/08/2004 <i>Orientador:</i> Prof ^a . Dr. ^a Éster Senna <i>Banca Examinadora:</i> Prof ^a . Dr ^a . Maria das Dores Daros/UFSC Prof ^a . Dr ^a . Maria Dilnéia Espíndola Fernandes/UFMS	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>O estudo em foco tem como eixo temático a gestão da educação e como tempo histórico a década de 1990. Seu objeto de análise é a Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999-2001), um dos projetos constitutivos de um projeto educacional maior denominado Escola Guaicuru: Vivendo uma Nova Lição, formulado e apresentado aos educadores e comunidades escolares como uma proposta de gestão democrática, pautado na democracia participativa e colocado como um exercício possível para a superação de práticas arraigadas ao longo da história da educação do estado. Apresenta como objetivo: Aprender a concepção de gestão democrática e de democracia presentes na Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999 – 2001) e como se configurou a articulação entre ambas (gestão e democracia). A proposição metodológica concretizou-se a partir de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Teve como ponto de partida a construção do objeto, conhecendo-o, identificando-o, bem como apreendendo os modos como foi produzido no seio dessa sociedade, focando o olhar para o conceito de gestão democrática, para a concepção de democracia que lhe dá sustentação ou a gestão democrática e sua articulação com a democracia. Buscou-se fazer o caminho do empírico ao concreto pensado, chegando a algumas abstrações científicas que não negam o conceito de gestão democrática presente na Constituinte Escolar, porém, a concepção de democracia participativa, de caráter popular, que seria a sua sustentação, não encontrou alicerce nesse momento histórico. Considerando os acertos e os desacertos com a democracia, a Constituinte Escolar é uma proposta de gestão democrática. A sugestão é ir além da proposição e multiplicar experiência como essa, entendida como alternativa possível para, em processo, viabilizar a democracia participativa, em graus mais elevados de possibilidades.</p> <p>Palavras-chave: Gestão Educacional. Política Pública. Gestão Democrática. Constituinte Escolar.</p>
---	---

<p><i>Autora:</i> Denise Jovê Cesar Ghiselli</p>	<p>A prática pedagógica do professor de educação física na educação infantil</p>
--	---

<p><i>Data da Defesa:</i> 30/08/2004</p> <p><i>Orientador:</i> Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof^a. Dr^a. Alda Maria do Nascimento Osório/UFMS Prof^a. Dr^a. Ordália Alves de Almeida/UFMS</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Este trabalho destina-se a investigar a prática pedagógica do professor de Educação Física no contexto da sala de aula, tendo por objetivo evidenciar as contribuições deste professor na Educação Infantil. Tal professor utiliza-se de uma metodologia própria, com atividades pedagógicas que se constituem por meio de jogos e brincadeiras, num ambiente diferenciado da sala de aula. Usamos como referencial teórico metodológico para desenvolver esta pesquisa, a Fenomenologia, tendo como sujeitos colaboradores de pesquisa os professores de Educação Física das Redes Municipais e Particular de Ensino de Campo Grande / MS, em um número de sete profissionais. Os dados pesquisados foram adquiridos através da coleta de depoimentos dos sujeitos, etapa esta em que realizamos as análises ideográficas e nomotéticas e da observação das aulas. Concluímos que este professor desenvolve o seu trabalho pedagógico por meio de atividades baseadas na ludicidade, numa ênfase muito delimitada, assumindo a postura de efetuar uma educação de "corpo inteiro", onde se associam aspectos sociais, afetivos, cognitivos, configurados pela prática dos jogos e brincadeiras. Tais evidências são observadas pela atuação em sala de aula, bem como pela sua fala, onde revela uma tentativa diferenciada de atuação da Educação Física. Os resultados encontrados nesta pesquisa reportam a uma reflexão sobre a necessidade de repensar a Educação Física, rompendo com alguns conceito e princípios constituídos ao longo do processo de escolarização, revendo o processo de construção de uma cultura restrita ao corpo, compreendendo que a Educação Infantil necessita das mesmas responsabilidades curriculares que as demais áreas do conhecimento, sendo um desafio pedagógico na prática escolar da Educação Infantil.</p> <p>Palavras-chave: Prática Pedagógica – Professor de Educação Física – Educação Infantil</p>
--	---

<p><i>Autora:</i> Maria de Fátima Xavier da Anunciação de Almeida</p>	<p>Educação de jovens e adultos: Análise das concepções de língua(gem) e de leitura dos professores de português</p>
---	---

<p><i>Data da Defesa:</i> 30/08/2004</p> <p><i>Orientador:</i> Prof^a. Dr^a. Alda Maria do Nascimento Osório/UFMS</p> <p><i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Leônicio José Gomes Soares / UFMG Prof^a. Dr.ª Maria Emilia Borges Daniel / UFMS Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório / UFMS</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Este estudo teve como objetivos conhecer e analisar as concepções teórico-metodológicas de língua(gem) e leitura dos professores de Português da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Ensino Fundamental, da rede municipal de Campo Grande/MS. Os sujeitos colaboradores da pesquisa foram professores de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos, de 5ª a 8ª séries, do Ensino Fundamental, da referida rede de ensino. A justificativa desse estudo se dá pela importância e pelo papel mediador do professor de Português da EJA ao trabalhar com a língua(gem) e a leitura junto a pessoas jovens e adultas para que as mesmas apropriem-se do letramento e sejam sujeitos mais autônomos. E ainda, por possibilitar a explicitação das concepções teórico-metodológicas de língua(gem) e de leitura que fundamentam o trabalho pedagógico desses professores, no intuito de instigar reflexões capazes de intervir no fazer pedagógico deles, uma vez que pela prática desses docentes o ensino de Língua Portuguesa da EJA pode ser significativo ou não. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, baseada no referencial sócio-histórico, tendo como pilares os pressupostos do materialismo histórico-dialético, o qual considera a história como o eixo da explicação e da compreensão científica, olha os sujeitos enquanto seres concretos dentro de uma realidade social, sendo também, criador desta realidade e transformador deste contexto social. Para esclarecer a questão da pesquisa, apropriou-se de duas técnicas: a entrevista e a análise de conteúdo. A análise das falas dos professores evidenciou que estes: a) apesar de explicitarem conceitos de língua(gem) e de leitura, eles, ainda, não têm consciência de quais são seus referenciais teórico-metodológicos para trabalhá-las, bem como não conseguem, também, relacioná-los à prática docente; b) as concepções de língua e linguagem estão atreladas às teorias linguísticas estruturalistas e idealistas, pois os professores colaboradores deste estudo, não conseguem, ainda, enxergá-las como objetos sócio-histórico-ideológicos; c) suas práticas amparam-se no empirismo; d) não conceituam a leitura como simplesmente uma decodificação de palavras, possuindo múltiplos sentidos, mas, ainda, não conseguem enxergar que a leitura se dá dentro de uma realidade sócio-histórico-ideológica; e) a maioria deles, nos três últimos anos, tiveram poucas oportunidades de participar de capacitação continuada na área de atuação profissional; f) e, também, que os órgãos empregadores têm investido pouco em capacitação profissional para esses docentes.</p> <p>Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; prática pedagógica; língua(gem) e leitura.</p>
--	--

A Voz da Regente de Classe ou
a Voz da "Professora Leiga"?

Maria Cecília de Medeiros Abras

Notícia como representação social e a
educação profissional jornalística

Cristiane Hengler Corrêa Bernardo e Inara Barbosa Leão

Estudo sobre a Constituição da Subjetividade
de Crianças Exploradas no/pelo Trabalho

Lara Nassar Scalise

A Formação do Professor de Matemática nos
Cursos de Licenciatura da UEMT: 1962-1979

Renato Gomes Nogueira

A Influência Paulista e o Escolanovismo na
Escola Normal no Sul de Mato Grosso

Carla B. Zandavalli M. Araújo

O Professor Diante dos Computadores:
Marcas de sua Constituição Pessoal e Profissional

Vivina Dias Sol Queiroz e Sonia da Cunha Urt

Universidade: Educação Especial e o Processo
de Inclusão nos Cursos das Licenciaturas

Carina Elisabeth Maciel de Almeida e Mariluce Bittar

