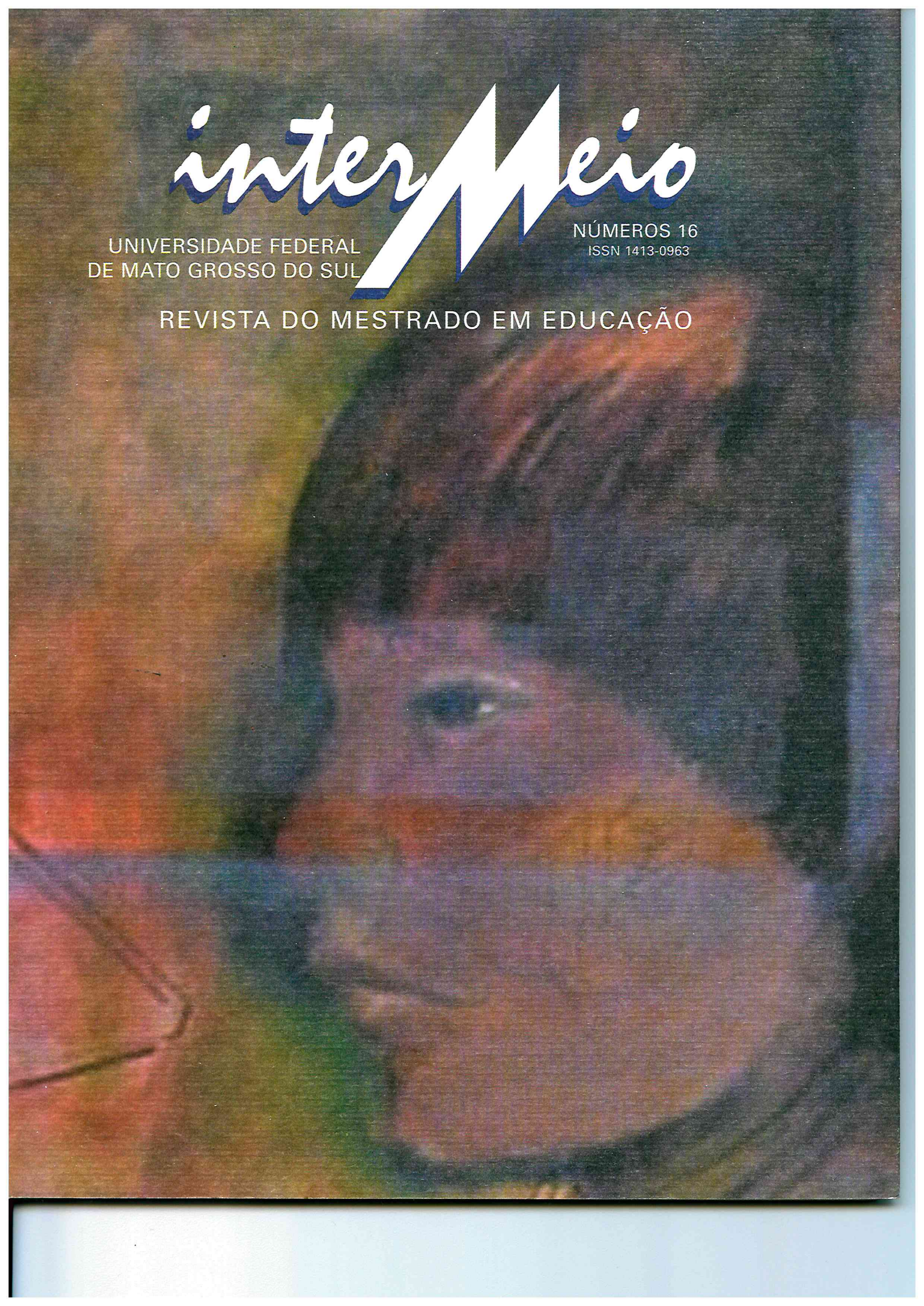


interMeio

UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL

NÚMEROS 16
ISSN 1413-0963

REVISTA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO



História da Cultura Escolar
Através dos Exames:
O Caso dos Exames de Admissão
ao Ginásio (1939-1971)

*Eurize Caldas Pessanha,
Maria Emília Borges Daniel*

História e Ideologia da
Economia da Educação no Brasil

Fernando Casadei Salles

Fontes e Arquivos na Pesquisa
Histórico-Educacional

Maria Teresa Penteado Cartolano

Análise da Percepção de Diretores,
Coordenadores e Professores sobre a
Aplicabilidade da TV Escola na Prática
Pedagógica em Campo Grande – MS

*Conceição Canhete,
Paulo Rosa*

Tratando o Problema da Dependência
e Adaptação no Ensino Superior por
meio da Educação à Distância

*Braulio Oliveira dos Santos Filho,
Crediné Silva de Menezes*

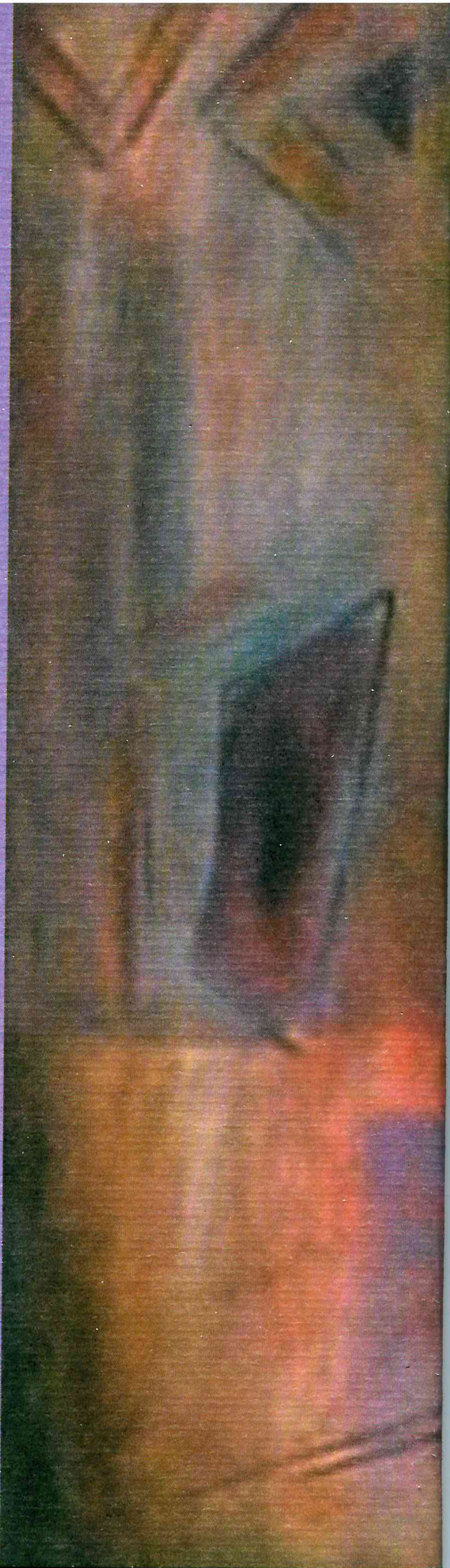
Pesquisa e Aprendizagem no Contexto
das Múltiplas Linguagens Sociais

Ezequiel Theodoro da Silva

ISSN 1413-0963



9 771413 096003



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.8

n.16

p.1-72

2002



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Manoel Catarino Paes - Perú
Reitor

Mauro Polizer
Vice-reitor

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

Jesus Eurico Miranda Regina
Diretor do Centro de Ciências Humanas e Sociais

interMeio

REVISTA DO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Caixa Postal 649 - Fone (67) 345-7617
CEP 79.070-900 - Campo Grande-MS

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

*A revisão lingüística e ortográfica é de
responsabilidade dos autores*

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

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica
Produção Gráfica, Impressão e Acabamento



Portão 14 - Estádio Morenã
Campus da UFMS - Campo Grande - MS
Fone: (67) 345-7200
e-mail: editora@editora.ufms.br

Tiragem: 1.000 exemplares

Os artigos 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) 345-7616 - 345-7618
e-mail: flarruda@brturbo.com

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

Sumário

- 4 História da Cultura Escolar
Através dos Exames:
O Caso dos Exames de
Admissão ao Ginásio
(1939-1971)
*Eurize Caldas Pessanha,
Maria Emília Borges Daniel*
- 16 História e Ideologia da
Economia da Educação
no Brasil
Fernando Casadei Salles
- 30 Fontes e Arquivos
na Pesquisa
Histórico-Educacional
*Maria Teresa Penteado
Cartolano*
- 38 Análise da Percepção de
Diretores, Coordenadores e
Professores sobre a
Aplicabilidade da TV Escola
na Prática Pedagógica
em Campo Grande – MS
*Conceição Canhete,
Paulo Rosa*
- 52 Tratando o Problema da
Dependência e Adaptação
no Ensino Superior por
Meio da Educação à
Distância
*Braulio Oliveira
dos Santos Filho,
Crediné Silva de Menezes*
- 60 Pesquisa e Aprendizagem
no Contexto das Múltiplas
Linguagens Sociais
Ezequiel Theodoro da Silva
- 67 Dissertações Defendidas no
Mestrado em Educação

Apresentação

Prezados leitores e colaboradores,

INTERMEIO, revista do Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, tem como objetivo a divulgação da produção acadêmica, não apenas de nossos pesquisadores, mas também daqueles de diferentes instituições. Nesse sentido tem cumprido seu papel.

Temos buscado, ainda, garantir a sua periodicidade. Isso tem sido possível graças à contribuição de nossos pesquisadores colaboradores e em função do compromisso institucional com a produção da revista: da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, da Coordenação do Mestrado em Educação e dos Profissionais da Editora UFMS.

Os artigos que compõem este número expressam uma diversidade de temáticas e de metodologias, característica que tem marcado nossas publicações. Esperamos que essa marca possa constituir num convite ao debate. Portanto, venha publicar em INTERMEIO.

Elcia Esnarriaga de Arruda

.....

Baseando-se em pesquisas sobre história da cultura escolar, os autores discutem as possibilidades de se analisar provas e exames como uma das formas de reconstituir a história da cultura escolar, focalizando especialmente os “exames de admissão ao ginásio”, obrigatórios nas escolas públicas do Brasil, até 1971. São analisados os dispositivos legais e as orientações específicas para as provas de Português dos exames de admissão em duas escolas, uma de São Paulo e outra de Campo Grande, relacionando-os com a história da disciplina Língua Portuguesa no Brasil no mesmo período.

Palavras-chave: Cultura Escolar; Exames; Disciplinas Escolares;
Língua Portuguesa

Based on research in the history of schooling culture, the authors discuss the possibilities of analyzing tests and exams as forms of reconstituting the history of schooling culture, focusing, with special attention, on “middle-school entrance exams”, obligatory in Brazil until 1971. The authors analyze legal documents and orientations specific to the Portuguese tests for the admission to two schools, one in San Paulo and the other in Campo Grande, related to the history of Portuguese Language in Brazil during the same period.

*Keywords: Schooling culture; Tests; School subjects;
Portuguese Language*

História da Cultura

Escolar Através dos Exames

O Caso dos Exames de Admissão ao Ginásio (1939-1971)

Eurize Caldas
Pessanha

Departamento de Educação/
CCHS-Universidade Federal
de Mato Grosso do Sul.
eurizep@hotmail.com

Maria Emília
Borges Daniel

Departamento de Letras/
CCHS-Universidade Federal
de Mato Grosso do Sul.
mariaemi@nin.ufms.br

Neste artigo, pretendemos tecer algumas considerações a respeito das possibilidades de se analisar provas e exames como uma das formas de reconstituir a história da cultura escolar, focalizando especialmente os “exames de admissão ao ginásio”, obrigatórios nas escolas públicas do Brasil, até 1971.

Nossa opção pela história da cultura escolar como objeto de conhecimento tem sua origem na série de pesquisas realizadas por nosso grupo¹ sobre a história de várias disciplinas escolares². Considerando que a prática escolar fornece informações sobre a produção do conhecimento que não são encontradas no nível de sua produção dentro da ciência ou em outras instâncias da sociedade (Chervel, 1990), dirigimos nossos estudos para a investigação da história das disciplinas escolares que lida com fontes primárias nem sempre utilizadas pelos pesquisadores de História da Educação tais como; manuais didáticos, cadernos escolares, provas, diários de classe e outros registros esco-

¹ Grupo de Pesquisa Professor e disciplinas escolares (Diretório de grupos de pesquisa CNPq).

² A esse respeito ver Feliz, 1998; Araújo, 1997; Daniel, 1995 e 2001; Josgrilbert, 1998; Rauber, 1999; Barros, 2000.

lares que podem revelar uma história ainda não relatada nem analisada.

A história da origem das disciplinas estudadas mostrou uma convergência: cada uma delas expressou o “fervor” de organizar, consolidar, ordenar e disciplinar

A história da origem das disciplinas estudadas mostrou uma convergência: cada uma delas expressou o “fervor” de organizar, consolidar, ordenar e disciplinar que caracterizava uma sociedade preocupada com a ordem e o controle...

nar que caracterizava uma sociedade preocupada com a ordem e o controle³, revelando como se procurou colocar em prática a inserção da escola no processo de ajustamento dos indivíduos à sociedade, isto é, na direção que o movimento vitorioso em 1930 havia escolhido.

Essas constatações nos fizeram concluir que a história das disciplinas escolares não se pode esgotar na descrição de um processo linear, organizado apenas internamente, como se a instituição escolar fosse “tributária” dos processos que ocorrem na sociedade, como se houvesse um fluxo autônomo da geração mais velha para a geração mais nova. É preciso ir além da história das disciplinas e perguntar que sociedade era essa na qual se produziram tais disciplinas, com essas configurações, isto é, analisar a constituição de uma disciplina escolar como “produto e processo que impõe significado às práticas humanas” (Valente, 1991), isto é, como cultura.

A constituição histórica de um espaço⁴ destinado/privilegiado para transmissão

de conhecimentos, práticas sociais e, principalmente, valores, está na origem da escola tal como a conhecemos hoje (Warde, 1997; Faria Filho, 1996; Julia, 2001; Hamilton, 1990). Embora esses conhecimentos, valores e comportamentos tenham assumido uma expressão peculiar na escola, são produtos das lutas de classe, ou frações de classe, e expressões das relações de produção nas quais foram forjados.

A constituição das normas e práticas definidoras dos conhecimentos que seriam ensinados e dos valores e comportamentos que seriam inculcados configura o que se pode chamar de cultura escolar. No entanto, se o espaço, ou seja, o lócus, é o território comum para analisar a cultura escolar⁵, a sua definição como objeto de conhecimento não é tão simples. Para Julia,

poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (2001:10)

A constituição de uma cultura escolar exigiu três elementos essenciais, um espaço escolar específico, cursos graduados em níveis e corpo profissional específico (Julia, 2001). São esses os elementos essenciais que constituem a base para a análise das práticas que permitiram a transmissão de conhecimentos e a inculcação de condutas.

³ Ver Pessanha, 2001.

⁴ As origens das palavras disciplina e didática parecem trazer também a idéia de espaço, pátio onde se reuniam estudantes, ou lugares (livros, estantes) onde se reuniam as idéias. Assim parece ter surgido a expressão “em primeiro lugar” usada nas argumentações: *This juxtaposition of index, places and matters is indicative. Index provides the easiest definition of syllabus - a table of contents. And places links it to the Greek word topos, and its Latin equivalent locus; and matters links syllabus with the Latin word res (thing, matter; issue). (...) They are analogous to the ideas that students gathered in their studies and the places (syllabuses, tables of contents) visited by sixteenth century teachers and preachers when compiling lessons and sermons.* (Hamilton, 2001).

⁵ O uso da expressão “cultura escolar” não implica considerar a existência de uma cultura oposta ou desvinculada da cultura da sociedade que a produziu e foi por ela produzida.

Considerando cultura como produto e processo que dão significado às práticas humanas (Menegazzo, 2001), estudar a cultura escolar é estudar os processos e produtos das práticas escolares, isto é, práticas que permitem a transmissão de conhecimentos e a inculcação de condutas circunscritas a um espaço/tempo identificado como escola. Como uma prática social, a cultura escolar não se articula em torno do conhecimento, mas da possibilidade de construção de uma instituição. Instituição cuja construção esteve frequentemente associada a um projeto político e à noção de progresso (Julia, 2001: 23).

Parece claro, portanto, que considerar a cultura escolar como objeto histórico implica analisar o significado imposto aos processos de transmissão de saberes e inculcação de valores dentro desse espaço. Implica também considerar a transmissão como elemento central desse processo, tendo-se o cuidado de não fazer exclusivamente uma análise ideológica (Julia, 2001:34).

Um dos caminhos para analisar a história de uma disciplina escolar consiste em procurar as suas finalidades, isto é, as necessidades sociais a que ela corresponde. Essas finalidades podem estar explícitas ou implícitas na legislação que instituiu a disciplina, nos objetivos dos planos de ensino e nos manuais utilizados. No entanto, as provas e exames parecem constituir fonte mais completa dessas finalidades.

Se as provas podem conter a “tradução” que cada professor faz dessas finalidades, os exames podem ser considerados instrumentos mais institucionais. Através dos exames, a instituição deixa claro que alunos podem receber seu certificado de conclusão do curso e, principalmen-

te, no caso dos exames para admissão, que tipo de candidatos podem ser recebidos como seus alunos.

Nesse sentido, os exames assumem um papel regulador sobre a disciplina chegando mesmo a alterar as finalidades para ela determinadas pela legislação⁶. Qualquer professor de curso preparatório para o vestibular prepara suas aulas em função dos programas e, principalmente, das provas anteriores das universidades nas quais seus alunos concorrem a uma vaga. Razão pela qual os exames são considerados um dos dispositivos mais importantes da escolarização moderna, porque eles contribuem decisivamente para a definição da função social da escola, assumindo um papel regulador sobre a formação ministrada, podendo ser vistos como verdadeiras instituições (Chervel, 1987).

Todo exame, não importa sua origem ou objetivo, apresenta um duplo objetivo: fornecer os conhecimentos, ver os meios de ação necessários para exercer um poder; construir uma ordem na qual cada sujeito examinado deve encontrar seu lugar. É nesse sentido que se pode analisar os Exames de Admissão ao Ginásio durante a sua vigência, de 1931 a 1971.

O processo de centralização e controle que caracterizou os anos 30, no Brasil, evidenciou-se muito claramente na

Parece claro, portanto, que considerar a cultura escolar como objeto histórico implica analisar o significado imposto aos processos de transmissão de saberes e inculcação de valores dentro desse espaço.

legislação educacional. Mesmo antes da vigência das Leis Orgânicas, na tentativa de dar um caráter “nacional” e padronizado à educação ministrada no país, foram criados os Exames de Admissão ao Ginásio, através de uma legislação que foi se tornando cada vez

⁶ Ver Pessanha, 2000.

mais detalhista, com a qual se pretendia dispor de um instrumento que substituísse os Exames do Colégio Pedro II.

Em 1931, no bojo da Reforma “Francisco Campos”, o Decreto No. 19.890, de 18 de abril de 1931, estabelecia:

Art. 18 – O candidato à matrícula na 1ª série de estabelecimento de ensino secundário prestará exame de admissão na segunda quinzena de Fevereiro.⁷

Iniciava-se, assim, um processo seletivo que, mesmo sofrendo alterações, persistiu durante 40 anos como o fio da navalha para o ingresso no Ginásio, objeto de desejo da classe média em ascensão até a década de 60 (Sposito, 1993; Pessanha, 1994).

Em Mato Grosso, a percepção de que o exame de admissão era um obstáculo levou o governador Arnaldo Estevão de Figueiredo a propor, em 1948, a criação de um Curso de Admissão para preparar alunos da 4ª série primária para realizarem o exame de admissão: “O curso é gratuito e se destina aos filhos dos funcionários públicos estaduais e de operários de modestos proventos...” (Alves, 1998:144). Processos semelhantes ocorreram em outros estados.

O caráter seletivo desse exame é explicitado em vários dispositivos da legislação complementar que acompanhou sua existência como, por exemplo, a CIRCULAR Nº 3, de 30 de dezembro

de 1940, que altera as instruções e os programas para os exames de admissão dos estabelecimentos de ensino secundário:

Aos EXAMES ESCRITOS, de caráter eliminatório, deve ser dada a maior importância, pois são de fato os que permitem aferição mais exata das condições reais do candidato ao curso secundário. Na prova de PORTUGUÊS é necessário que o trecho escolhido para o ditado tenha em vista este indispensável critério seletivo, e a redação não uma simples reprodução decorada. Será, pois, aconselhável que o inspetor escolha no momento a gravura a ser descrita, não convindo já seja ela conhecida do aluno.

Reforçando a intenção de padronizar o ensino ginásial, ou melhor, o tipo de candidato que poderia ultrapassar a barreira do Exame de Admissão, os sucessivos decretos e portarias⁸ apresentavam, além dos dispositivos gerais como período e forma dos exames, documentação exigida para inscrição, o detalhamento dos conteúdos das provas e, inclusive, da correção. Durante 40 anos, crianças entre 10 e 13 anos foram submetidas ao mesmo exame, pois, embora as provas fossem diferentes, o fio do corte era o mesmo e a disciplina Língua Portuguesa parece ter exercido um papel preponderante nesse processo.

Analisando a história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, é possível perceber como seus conteúdos e práticas se relacionaram com os Exames de Admissão, durante o período de sua vigência.

Até a década de 1950, o ensino de língua portuguesa, na escola brasileira, correspondia,

Iniciava-se, assim, um processo seletivo que persistiu durante 40 anos como o fio da navalha para o ingresso no Ginásio, objeto de desejo da classe média em ascensão até a década de 60.

⁷ Todas as referências à legislação foram obtidas em Valente, 2001.

⁸ DECRETO N.º 19.890, de 18 de abril de 1931; DECRETO N.º 21.241, de 4 de abril de 1932; PORTARIA de 15 de abril de 1932; DECRETO N.º 22.106 de 18 de novembro de 1932; DECRETO N.º 292, de 23 de fevereiro de 1938; PORTARIA N.º 142, de 24 de abril de 1939; CIRCULAR N.º 8, de 19 de agosto de 1939; DECRETO-LEI N.º 1750, de 8 de dezembro de 1939; PORTARIA N.º 479, de 30 de novembro de 1940; CIRCULAR N.º 3, de 30 de dezembro de 1940; CIRCULAR N.º 13, de 12 de dezembro de 1941; PORTARIA N.º 458, de 27 de fevereiro de 1951; PORTARIA N.º 193, de 13 de maio de 1950; CIRCULAR N.º 1, de 15 de março de 1951; PORTARIA N.º 325, de 13 de outubro de 1959; CIRCULAR N.º 3, de 11 de novembro de 1959.

LEI N.º 4024, de 20 de dezembro de 1961.

essencialmente, ao ensino da *gramática normativa* (Meserani, 1995:14). Nessa escola, que orientava o aluno para o cumprimento da disciplina e do dever, bem como para a imitação de modelos exemplares, as normas gramaticais ensinadas, em favor do texto escrito, articulavam-se em torno de um modelo de língua muito distante da língua viva na época (Silva, 1995).

Assim, por exemplo, no curso ginásial, considerando documentos oficiais, manuais de gramática e antologias, da década de 1930 (Daniel, 2001; Razzini, 2000), o ensino de Português tinha os seguintes objetivos básicos:

1) o domínio da língua como patrimônio cultural fixado pelos autores de excertos selecionados, considerados modelos incontestáveis, ressaltando-se o fato de que as antologias da época só incluíam excertos de autores já falecidos;

2) a valorização da modalidade escrita da língua, pela leitura de excertos selecionados, associada à observação e à imitação do estilo de autores de textos, pertencentes a diversas fases da literatura portuguesa e brasileira;

3) o respeito aos valores morais veiculados pelos textos selecionados, segundo os padrões da moral dominante oficial;

4) o estudo das regras gramaticais nas ocorrências exemplares identificadas nos excertos selecionados, considerados modelos de desempenho lingüístico.

Depreende-se desses objetivos, a existência de um projeto pedagógico em que, no ensino de língua materna, o texto literário era usado como pretexto, sobretudo para o ensino de gramática. Quanto aos procedimentos relativos ao processo propriamente dito de ensino e aprendizagem de leitura e redação, vale

frisar que isso não era preocupação da escola. Acreditava-se, porém, no chamado “dom de escrever” e na “inspiração”, reservados para escritores eleitos dos deuses. Entretanto, Meserani (1995: 18) enfatiza que

Depreende-se desses objetivos, a existência de um projeto pedagógico em que, no ensino de língua materna, o texto literário era usado como pretexto, sobretudo para o ensino de gramática.

A escola contava com hábitos sociais do ler/escrever, ensinava muita gramática e literatura, às vezes dava elementos de retórica diluída e tinha esperanças de prodigalidade divina na distribuição dos dotes literários. Por causa disso, ou apesar disso, o aluno escrevia. Com um tema e um limite espacial ele tinha de escrever.

Ainda segundo Meserani, na década de 1960, uma extensa rede de televisão, que tinha começado a ser implantada na década anterior, passa a cobrir todo o território nacional, estendendo-se aos domicílios mais humildes (1995: 18-21). Assim, em termos de comunicação, os anos 60 foram revolucionários. O novo veículo passa a competir com a cultura escrita, provocando a substituição dos hábitos de leitura, valorizados pela escola, pelos novos hábitos de ver televisão. Essa década marca, especialmente, o advento da pluralidade cultural e da competição entre veículos, linguagens e mensagens.

Nesse novo contexto, fundamentadas nas ciências surgidas após a Segunda Guerra Mundial, ocorrem propostas educacionais específicas, nas várias disciplinas escolares. Para a área de Português, destacam-se a cibernética, a teoria da comunicação, as teorias sobre as linguagens, tais como as novas correntes lingüísticas, a semiótica, o formalismo e o estruturalismo literários⁹.

Entretanto, as teorias lingüísticas dessa época, referentes à fonologia, à

⁹ Ver, por exemplo: Camacho, 1988; Castilho, 1988, Lyons, 1987.

morfologia e à sintaxe, não sendo ainda aplicáveis ao ensino escolar de leitura e redação, não conseguem impedir que a gramática tradicional volte a ocupar o seu espaço no ensino de Português. Apesar disso, evidencia-se a necessidade de

A partir dessa década, as discussões sobre a necessidade de melhorar a qualidade da educação no País focalizam, principalmente, o ensino de Língua Portuguesa.

a escola assumir o desafio de ensinar a ler e, sobretudo, a escrever de modo mais eficaz.

Se analisarmos o período de 1971 a 1991, confrontado com o período de 1931 a 1971, poderemos destacar os aspectos referentes à evolução do ensino de Português mencionados a seguir.

Com o crescimento quantitativo e a diversificação do alunado, decorrentes da aceleração do processo de democratização do ensino, na educação básica e superior, sobretudo na década de 70, agravam-se os problemas na área do ensino e da aprendizagem da língua materna, na escola brasileira (Soares, 1983:1).

A partir dessa década, as discussões sobre a necessidade de melhorar a qualidade da educação no País focalizam, principalmente, o ensino de Língua Portuguesa (Asche, 1997). No Ensino Fundamental, segundo os PCN — Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos (Brasil, 1997: 14):

... o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série.

As propostas de reformulação do ensino de língua materna indicavam mudanças que incidiam, fundamentalmente, no modo de ensinar, em detrimento dos conteúdos de ensino. Acreditava-se que valorizar a criatividade seria con-

dição suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno. Além disso, tais propostas se restringiam aos setores médios da sociedade, sem con-

siderar as implicações relativas ao acesso dos filhos das camadas pobres à escola.

Na década de 80, houve avanços consideráveis nas áreas da educação, da psicologia da aprendizagem e, sobretudo, da aquisição da escrita, decorrentes das pesquisas fundamentadas em uma lingüística autônoma, desvinculada da tradição normativa e filológica, bem como dos estudos centrados em variação lingüística e em psicolingüística.

Graças a tais avanços, foi possível reunir um corpo relativamente coeso de reflexões sobre as finalidades e os conteúdos do ensino de língua materna. Verificou-se, assim, de modo mais consistente, que os tipos de abordagem de ensino até então vigentes pouco contribuíam para melhorar o propalado “baixo nível” do desempenho em língua escrita dos alunos. Dentre as críticas mais freqüentes ao ensino tradicional, como registram os PCN — Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos (Brasil, 1998: 18), destacavam-se:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos

cos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas;

• a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente $\frac{3}{4}$ uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada.

O que se propõe (cf. PCN), atualmente, é assumir o texto (oral e escrito) como unidade de ensino e aprendizagem, uma proposta que Geraldini (1990) já havia apresentado desde o final da década de 1970 e que vem sendo aprofundada por outros pesquisadores entre os quais, Chiapini (1997). Tal orientação se justifica, visto que o ensino e a aprendizagem da produção de textos, principalmente escritos, tem sido uma dificuldade que a escola não tem conseguido superar, de modo satisfatório, desde a década de 1960, aproximadamente.

Em relação às provas de Português dos Exames de Admissão, é possível perceber uma sensível alteração nas instruções e programas, com reflexos nas práticas da disciplina. Assim, por exemplo, o Decreto Nº 19890, de abril de 1931, apenas mencionava que a prova de Português deveria incluir redação e ditado e que o Departamento Nacional de Ensino regularia o processo e o julgamento das provas, dispositivo mantido no Decreto Nº 21 241, de 1932.

DECRETO N.º 19.890, de 18 de abril de 1931

Art. 22 – O exame de admissão constará de provas escritas, uma de Português (redação e ditado) e outra de aritmética (cálculo elementar), e de provas orais sobre elementos dessas disciplinas e mais sobre rudimentos de Geografia, História do Brasil e Ciências Naturais.

Art. 23 – O Departamento Nacional de Ensino expedirá instruções que regulem o processo de julgamento dessas provas.

Comparando-se com o disposto na Portaria 142, de abril de 1939, percebe-se um maior detalhamento nesta última, especificando que, na prova de Português, devem ser avaliadas a ortografia, a pontuação e a caligrafia, “além de outros elementos” não especificados.

PORTARIA 142, DE 24 DE ABRIL DE 1939: 19. A prova escrita de Português, na qual se apreciarão, além de outros elementos, a ortografia, a pontuação e a caligrafia, constará de um ditado, de cerca de quinze linhas de trecho de autor brasileiro contemporâneo, sorteado de lista previamente aprovada pelo inspetor, e de uma redação sobre o motivo de uma estampa, a qual variará para cada turma.

Além disso, a mesma Portaria determina as formas para correção e pontuação:

22. Português: Critério de correção de provas e atribuição de notas às provas escritas. À redação será atribuído o valor 60 e ao ditado valor 40. Correção: Serão assinalados a lápis ou tinta de cor todos os erros cometidos pelo candidato e para a apuração da média total da prova fica estabelecido o seguinte critério: a) Quanto ao assunto - 1) qualidade de imaginação - 10 pontos; 2) qualidades de originalidade - 10 pontos; 3) facilidade de expressão - 10 pontos. Quanto à forma - Correção - 30 pontos. Erros de grafia de palavras - menos 1/2 ponto para cada erro simples e menos 1 ponto para cada erro grave. Erros de acentuação - menos 1 ponto para 6 sinais (erro, falta ou excesso). Erros de pontuação - Menos 2 pontos para cada falta de ponto; menos 1 ponto para cada erro, falta ou excesso de cinco sinais outros. Erros de sintaxe - Concordância - menos 2 pontos para cada erro. Tratamento - menos 2 pontos para cada erro. Observação - Para o ditado vigoram apenas as instruções do item “b” quanta à contagem dos erros.

A Portaria Nº 470, de novembro de 1940, introduz um elemento novo: a leitura e a interpretação de um texto de autor contemporâneo na prova oral, além de detalhamento do conteúdo de Gramática:

II -PORTUGUÊS - Leitura e interpretação de um trecho de 25 a 30 linhas de escritor nacional contemporâneo. Arguição sobre o alfabeto, vogais e consoantes, grupos vocálicos e grupos consonantais, sílaba, vocábulo, notações léxicas e acento tônico. Conhecimentos das categorias gramaticais (excluídas as classificações das conjunções de 1ª e 2ª classe): análise léxica. Exercícios sobre as flexões de gênero, número e grau. Conjunção completa dos verbos auxiliares e dos regulares. Exercícios de sinônimo antônimos. Exercícios de redação.

Ainda em 1940, uma Circular reforça a obediência às normas de correção da Portaria 142 e acrescenta que

É importante apreciar o desembaraço caligráfico, devendo ser diminuída a nota das provas que assim não se apresentem.

(...)

OS EXAMES ORAIS – Têm por principal objetivo apurar o grau de desenvolvimento da linguagem expressiva do candidato, depois de ter sido ele submetido, nas provas escritas, à mesma apuração no que diz respeito à linguagem receptiva. Assim, cumpre não tornar demasiadamente memorista o caráter destas provas, atendendo às seguintes indicações:

PORTUGUÊS – Importa antes do mais a compreensão exata do trecho lido, que deve, pois, ser escolhido criteriosamente. São aconselháveis os exercícios de sinonímia, o reconhecimento rápido das categorias gramaticais, a conjugação de alguns tempos dos verbos encontrados no trecho, etc. Não tem valor prático os longos enunciados de palavras invariáveis, visto como será preferível que o aluno mostre conhecê-las no trecho lido.

Em 1952, percebe-se a primeira alteração nas orientações sobre a Prova Escrita de Português. Se até então fora mantida a redação “à vista de uma estampa”, agora apenas se indica que, na prova de Português, deverá constar uma redação, cujo valor mínimo será de quatro (4) pontos, sem especificar que tipo de redação seria e, em 1959, já se admite uma redação, de livre escolha da banca examinadora.

Essas pequenas alterações na legislação parecem indicar algumas inflexões dentro da história da disciplina Língua Portuguesa ou, simplesmente, Português, como era denominada durante esse período. Cabe analisar como essas inflexões se expressaram nas provas dos exames e que influência esses exames exerceram sobre o ensino de Língua Portuguesa nas quatro séries do ensino primário que o antecederam.

À primeira vista, parece que o que era exigido nos exames de admissão não estava previsto nas orientações de Metodologia Especial do livro mais utilizado nas Escolas Normais, o de Theobaldo Miranda Santos (1950). Provavelmente, os professores das 4^{as} séries do curso primário e dos Cursos Preparatórios para o Exame de Admissão guiavam-se mais pelos manuais especializados em exames de admissão, entre os quais se encontravam os editados pelo próprio Theobaldo Miranda Santos (1962) e os de Azevedo et al. (1970), dentre outros.

Uma análise mais profunda e detalhada da legislação, dos manuais didáticos e das provas de Português do Exame de Admissão ao Ginásio, permitirá a reconstituição da história da disciplina em cada período.

Os exames de admissão ao Ginásio no Colégio São Paulo e no Maria Constança Barros Machado.

Considerando que a história de uma determinada disciplina produz e é produzida pela cultura escolar que lhe serviu de lócus, torna-se indispensável analisar os exames de admissão realizados em uma escola específica, uma vez que essas práticas só adquirem significado dentro de uma instituição. Escolhemos como ponto de partida duas escolas marcantes: Colégio São Paulo, na cidade de São Paulo e o Colégio Maria Constança Barros Machado, em Campo Grande.

A história da educação em Mato Grosso tem revelado uma forte influência de São Paulo, notadamente na região sul, hoje Estado de Mato Grosso do Sul. Em 1910, por exemplo, o presidente de Mato Grosso, Pedro Celestino, implantou a reforma do ensino primário e normal que *teve como modelo a reforma empreendida por Caetano de Campos, por volta de 1893* (Alves, 1998:27). Araújo (1997) também identificou, nos cadernos de Didática das normalistas de Campo Grande, de 1934, que a origem dos “pontos” copiados nos cadernos era o livro de Didática de João de Toledo, famoso professor paulista.

Depoimento da professora Maria Constança Barros Machado, menciona que o mesmo governador Pedro Celestino, *consciente da precariedade dos métodos de ensino na época, contratou seis ou oito normalistas em São Paulo para reformar a Educação de Mato Grosso.* (Rosa, 1990: 62).

Estudar a história da educação em Mato Grosso, especialmente ao sul, deve necessariamente incluir uma análise das

relações com São Paulo. No caso dos Exames de Admissão ao Ginásio, é razoável supor que as normas e manuais utilizados aqui, bem como as provas ministradas guardem uma estreita relação e a análise de um possa complementar a do outro.

Por um feliz acaso, grande parte das provas dos candidatos aos exames de admissão ao Ginásio do Estado da Capital de São Paulo, o primeiro Ginásio público de São Paulo, fundado em 1984, foi preservada, está atualmente digitalizada em

CDs e disponível para consulta¹⁰, permitindo uma análise detalhada e profunda desses dispositivos e uma comparação com os exames de admissão do primeiro ginásio público de Campo Grande/MS, o Colégio Maria Constança Barros Machado, fundado em 1939.

Ao que parece, tanto o Ginásio de São Paulo quanto o de Campo Grande foram muito importantes para suas respectivas cidades, pelo menos até a reforma do ensino de 1971, que eliminou a separação entre ensino primário e secundário, reunindo as 8 séries sob o nome de Ensino de 1º Grau. Nas duas cidades, há registros de nomes famosos entre seus alunos e professores e de uma forte concorrência ao Exame de Admissão, reafirmando seu caráter seletivo.

Em São Paulo, o colégio era procurado por alunos não só do interior do Estado como também de outros estados, principalmente do Nordeste. Fundado com o nome de Gymnasio de São Paulo recebeu diferentes nomes: Colégio de São

Paulo, Colégio Estadual Franklin Delano Roosevelt, Colégio Estadual Presidente Roosevelt, Colégio Estadual de São Paulo, Escola Estadual de São Paulo, Escola Estadual de 2º Grau de São Paulo e, Escola Estadual de São Paulo.

No sul de Mato Grosso (atual Mato Grosso do Sul), o primeiro ginásio público foi instalado em Campo Grande, em

Ao que parece, tanto o Ginásio de São Paulo quanto o de Campo Grande foram muito importantes para suas respectivas cidades (...) Nas duas cidades, há registros de nomes famosos entre seus alunos e professores...

1939, com o nome de Liceu Campo-Grandense, como resultado de mobilização política dirigida pela professora cuiabana¹¹ Maria Constança Barros Machado¹², que hoje dá nome à escola que fundou.

Sabe-se, através de depoimentos coletados por vários pesquisadores (Rosa, 1990 e 1996; Bittar & Ferreira Jr., 1999), que as famílias “brigavam” para colocar seus filhos nessa escola. Inaugurada com o nome de Liceu Campo-Grandense, funcionou no mesmo prédio do Joaquim Murтинho, tendo mudado de nome para Ginásio Estadual Campo-Grandense, depois Colégio Estadual Campo-Grandense, sendo conhecido simplesmente como Colégio Estadual até receber o nome de sua fundadora. Em 1954, passou a funcionar em um edifício escolar projetado por Oscar Niemeyer, projeto encomendado pelo então governador para o colégio Maria Leite, em Corumbá, e duplicado em Campo Grande (Arruda, 1999).

¹⁰ VALENTE, Wagner Rodrigues. Os exames de admissão ao ginásio: 1931-1969. São Paulo, PUC/SP (Arquivos da Escola Estadual de São Paulo), 3 CDs., 2001.

¹¹ É recorrente, em depoimentos e documentos da época, a importância atribuída à influência das professoras cuiabanas na história da educação em Campo Grande, na primeira metade do século XX. (Araújo, 1997).

¹² Em 1939, Maria Constança Barros Machado propôs ao interventor Júlio Muller e ao Dr. João Ponce de Arruda, secretário de Fazenda do Estado, a criação de um ginásio estadual que pudesse resolver os problemas dos que precisavam continuar a estudar e não tinham meios de pagar a escola. (Machado apud Rosa, 1990, p. 64).

O Colégio paulista também mudou freqüentemente de endereço:

Travessa da Glória no. 23, o endereço de sua inauguração, no governo de Bernardino de Campos, Presidente do Estado; Rua Boa Morte, hoje Rua do Carmo; Rua Conde do Pinhal; transferindo-se, em seguida para o Liceu de Artes e Ofício, no bairro da Luz; Parque D. Pedro II e Rua do Carmo, de 1933 a 1940; mudando-se em 1940 para a Rua Frederico Alvarenga, no 121, onde permaneceu até 1960; finalmente deslocando-se para a Rua da Figueira, no. 500, onde hoje se encontra, em prédio construído por ex-aluno da escola, Prefeito Wladimir de Toledo Piza. (Valente, 2001)

Cumprindo a legislação, as duas escolas realizaram exames de admissão a cada ano, a escola paulista desde a instituição dos Exames de Admissão, em 1931, até 1969, e a escola campo-

grandense, desde a sua fundação em 1939, até a extinção dos exames de admissão pela Lei 5692, em 1971¹³.

As primeiras análises das provas de Português dos exames de admissão ao ginásio confirmam seu potencial como fonte privilegiadas para a história da cultura escolar ao lado de outras fontes importantes como os cadernos e manuais escolares. A análise comparativa entre as provas de Português das duas escolas pode ajudar na reconstituição da história da disciplina Língua Portuguesa no período e, principalmente, na análise do papel de seus conteúdos no processo de exclusão/inclusão exercido pelos exames.

¹³ O colégio paulista realizou seu último exame em 1969, porque o Decreto No 52.353, de janeiro de 1970, instituiu a escola integrada de 8 anos, antecipando o que seria determinado pela Lei 5692, em 1971.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Laci. M. A. *Nas trilhas do Ensino. Educação em Mato Grosso: 1910-1946*. Cuiabá: Editora da UFMT, 1998.
- ARAÚJO, Carla B. Zandavalli M. *O Ensino de Didática na década de 30, no sul de Mato Grosso: ordem e controle*. 1997. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 1997.
- ARRUDA, Ângelo. *Arquitetura, história e identidade – 100 anos*. Campo Grande: Uniderp, 1999.
- ASCHE, Eliana. *O curto-circuito do saber: o ensino de língua portuguesa na rede pública estadual paulista na década de 70*. São Paulo, Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, 1997
- AZEVEDO, A.; CEGALLA, D. P.; SILVA, J.; e SANGIORGI, O. *Programa de admissão (Novo: com matemática moderna)*. 23. ed., São Paulo, Companhia Editora Nacional; MEC/COLTED – Comissão do livro técnico e do livro didático, 1970.
- BARROS, Maria Cristina Lanza de. *A história da disciplina Geografia nas décadas de 1930 e 1940: expressão da fisionomia do estado*. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2000.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr, Amarílio. De freguesia a capital: 100 anos da educação em Campo Grande. In: *CAMPO GRANDE – 100 anos de construção*. Campo Grande: Matriz Editora, 1999. p. 195-236.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: primeiro e segundo ciclos*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997. (Versão eletrônica: PCNlivro2. pdf).
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1998 (Versão eletrônica: PCN5-8.pdf).
- CAMACHO, Roberto. A variação lingüística. In: Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus: coletânea de textos. São Paulo, SE/CENP, 1988. p. 29-41. v. 1.
- CASTILHO, Ataliba T. Variação lingüística, norma culta e ensino de língua materna. In: Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus: coletânea de textos. São Paulo, SE/CENP, 1988. p. 53-59. v. 1.
- CHERVEL A., “ Examens et continuité : contribution à l’histoire de l’enseignement du français “, *Le Français aujourd’hui*, nº 80, décembre 1987, pp. 85-100..

- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Texto & Educação*. Panonica, Porto Alegre, 2, 1990. p. 177-229
- CHIAPPINI, Lígia. (Coord. Geral). *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo Cortez, 1997. v.1-4.
- DANIEL, Maria Emília Borges. *A aprendizagem da língua portuguesa nas vozes dos calouros/91 do curso de Letras/CCHS da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*. Campinas, SP: Dissertação de Mestrado. IEL/UNICAMP, 1995.
- . *Uma história da disciplina Português no Ensino Normal: 1930-1940*. São Paulo. Tese de Doutorado. FFLCH/USP, 2001
- FARIA FILHO, Luciano M. de. Conhecimento e cultura na escola: uma abordagem histórica. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, p. 127-193.
- FELIZ, Júlio. *Consonâncias e Dissonâncias de um canto coletivo: A história da disciplina Canto Orfeônico no Brasil*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 1998.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1991
- HAMILTON, David. *Learning about education: An Unfinished Curriculum*. Great Britain: Open University Press, 1990
- HAMILTON, David. *From Dialectic to Didactic*. Texto apresentado no Seminário: A virada instrucional, PUC, São Paulo, 2001. Não publicado.
- JOSGRILBERT, Maria de Fátima Viegas. *A História da Educação Moral e Cívica: Um Álbum de fotografias da Sociedade Brasileira*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 1998.
- JULIA, D. A. A cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista brasileira de história da educação*. nº 1. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2001.
- LYONS, John. *Lingua(gem) e lingüística: uma introdução*. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1987.
- MENEGAZZO, Maria Adélia. Cultura e língua portuguesa. In: I ENCONTRO NACIONAL DO GRUPO DE ESTUDOS DE LINGUAGEM DO CENTRO-OESTE. GELCO 2001. Campo Grande, MS, 2001.
- MESERANI, Samir. *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. São Paulo, Cortez, 1995.
- PESSANHA, Eurize Caldas. *Ascensão e queda do professor*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção questões da nossa época, v.34).
- . Os primeiros concursos de seleção de professores: A construção da ordem sem Didática. In: Osório, Antônio C. do N. (org.). *Registros de Educação*. Campo Grande: Editora da UFMS. P. 103-124, 2000.
- . Perspectivas para a história das disciplinas escolares. Trabalho apresentado na mesa redonda História da disciplina Língua Portuguesa no Brasil no I Encontro Nacional do GELCO e II Encontro de Professores de Letras do Brasil Central. Campo Grande/MS: UFMS, outubro de 2001.
- RAZZINI, Márcia de Paula G. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de Português e de Literatura (1838-1971)*. Campinas, SP: Tese de Doutorado, IEL/Unicamp, 2000.
- ROSA, Maria da Glória Sá. *Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: UFMS, 1990.
- SANTOS, Theobaldo Miranda. *Metodologia do ensino primário* (De acordo com os programas dos Institutos de Educação e das Escolas Normais). 2. ed., São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1950.
- . *Terra bandeirante: 5º ano; exame de admissão aos ginásios do Estado de São Paulo*. 2. ed., Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1962
- SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala e a língua que se ensina*. São Paulo, Contexto; Salvador, BA: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1995. – (Repensando a língua portuguesa).
- SOARES, Magda B. Aprendizagem de língua materna: problemas e perspectivas. *Em aberto*. Brasília, ano 2, nº 12, jan. 1983
- SPOSITO, Marília. *A ilusão fecunda. A luta por educação popular nos Movimentos Populares*. São Paulo: Hucitec/USP, 1993.
- VALENTE, Wagner Rodrigues (Coord.). Os exames de admissão ao ginásio: 1931-1969. PUC/SP (Arquivos da Escola Estadual de São Paulo), CDs, 3 V., 2001.
- WARDE, Mirian Jorge Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In FREITAS, Marcos Cezar de. História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez. 1997. 289-310
Campo Grande, fevereiro de 2003.

.....

Durante as últimas décadas, especialmente desde os anos 50, pensou-se, no Brasil e nos países subdesenvolvidos em geral, que a educação fosse um dos principais instrumentos para impulsionar o desenvolvimento econômico-social, de maneira que se pudesse, por meio dela, reduzir as desigualdades e superar as condições de pobreza extrema presentes na sociedade. A partir desse pressuposto o artigo discute até que ponto a educação pode ser considerada suficiente, por si mesma, para resolver esses problemas, tal como pretendem determinadas teorias econômicas da educação.

Palavras-chave: Economia da educação, capital-humano, progresso técnico.

In Brazil and in underdeveloped countries in general, during the last decades, especially since the 1950s, it was thought that education could be one of the principal instruments for the propulsion of socio-economic development, in such a way that through it inequalities could be reduced and conditions of extreme poverty present in society eradicated. Starting from this assumption, this article discusses the extent to which education can be considered sufficient, in itself, for the resolution of these problems as proposed by determinate economic theories of education.

Keywords: Economics of education, human capital, technical progress

História e Ideologia da Economia da Educação no Brasil

Fernando :
Casadei Salles :

Prof. da Universidade :
Católica Dom Bosco, :
Mestrado de Educação, :
Campo Grande/MS. :
fcasadei@uol.com.br :

Durante as últimas décadas, especialmente desde os anos 50, pensou-se, no Brasil e nos países subdesenvolvidos em geral, que a educação fosse um dos principais instrumentos para impulsionar o desenvolvimento econômico-social, de maneira que se reduzissem as desigualdades e superassem as condições de pobreza extrema presentes na sociedade.

Desde então, diversas idéias foram formuladas a respeito, criando expectativas otimistas sobre o impacto social que adviria da adoção de políticas públicas de educação, caso apoiadas por aportes econômicos significativos. O objetivo seria o de universalizar o atendimento escolar, bem como melhorar a qualidade dos serviços prestados.

Entre essas idéias, destacaram-se: a teoria do funcionalismo tecnológico, que atribui as mudanças tecnológicas no interior do sistema produtivo às mudanças no sistema educacional; a teoria do capital humano, cuja proposição central consiste em verificar a educação dos indivíduos como um investimento econômico, socialmente produtivo, e, por fim, a teoria da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL e a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe – OREALC, que parte da idéia

central de que a educação constitui o mais importante fator para a institucionalização do progresso técnico e de equalização das sociedades.

O fechamento desses processos econômico-educacionais se completaria socialmente quando os benefícios materi-

riam com a adoção de políticas públicas de educação vinculada ao desenvolvimento econômico.

Pensava-se que, para atingir a modernidade, o país precisaria passar, segundo as idéias hegemônicas da época, expressas pela sociologia e economia do desenvolvimento, por uma etapa desenvolvimentista, em cujo contexto a educação desempenharia papel estratégico. Dessa forma, o país se apoiaria na educa-

Esperava-se da educação que corrigisse as estruturas de desigualdades sociais e bolsões de pobreza predominantes na sociedade.

ais produzidos por essas teorias estivessem institucionalmente incorporados aos indivíduos e à sociedade.

A partir dessas concepções, o presente trabalho discute até que ponto a educação se basta, por si mesma, como pretendem essas correntes, para superar a miséria e os grandes problemas de pobreza existentes no país.

Introdução

No Brasil, intelectuais de matrizes ideológicas diferentes empenharam-se na consolidação de uma proposta econômica para a educação. A simples convergência de intelectuais com tão diversas concepções, como Roberto de Oliveira Campos, Mário Henrique Simonsen, Golbery do Couto e Silva, Octávio Gouveia de Bulhões, Fernando Henrique Cardoso, Octávio Ianni, Hélio Jaguaribe e José Roberto Moreira, entre outros, revela por si a importância e a complexidade da idéia de uma educação vinculada aos objetivos estabelecidos pelo desenvolvimento econômico.

A expectativa comum a todos eles, naturalmente da perspectiva de visão de cada um, era a de que tanto a sociedade quanto os indivíduos se beneficia-

ção para sair da situação de pobreza e subdesenvolvimento. A idéia da modernidade colocada dessa perspectiva implicava uma revisão importante das análises sociais sobre o país. É como se as relações básicas da sociedade brasileira, já bem conhecidas, estivessem sendo derivadas para planos de compreensão diferentes dos até então aceitos. Como se nosso subdesenvolvimento econômico e social, nossa pobreza, fossem de origem cultural-educacional, nunca de origem econômica, política e histórica. Esperava-se da educação que corrigisse as estruturas de desigualdades sociais e bolsões de pobreza predominantes na sociedade. Expectativa essa frustrada não só por sua natureza educacional, mas, sobretudo por ela própria ser decorrente das desigualdades e injustiças sociais que paradoxalmente esperava-se que combatesse.¹

As Finalidades Econômicas da Educação

É preciso salientar que o estabelecimento de finalidades econômicas para a educação não constitui, em princípio, nenhum fato excepcional no campo da

¹ A dimensão do equívoco é tão expressiva que custa acreditar tratar-se de uma simples percepção “romântica”, ou de uma análise superestimada do papel social da educação. Mais provável é estarmos diante de uma análise deliberadamente política destinada a despolitização dos temas do subdesenvolvimento econômico do país e das estruturas profundamente desiguais existentes na sociedade brasileira.

teoria educacional. É da sua própria natureza que tenha, ao lado de outras finalidades, as de característica econômica. Por isso não constitui anormalidade pensá-la também como uma estrutura de apoio ao desenvolvimento econômico das sociedades e, por extensão, dos indivíduos.

Aliás, a idéia de uma educação articulada com o desenvolvimento econômico não é estranha ao ideário da educação brasileira. Ela já aparece desde as primeiras ações influenciadas pelo pensamento enciclopedista e trazidas por estudantes brasileiros que cursavam universidades européias. O Seminário de Olinda, em fins do século 18 e início do século 19, é um exemplo, seguindo-se o pensamento positivista de meados do século 19 ao início do século 20, o pragmatismo norte-americano dos anos 20 e passando, superficialmente e quase no mesmo período, pelas influências marxistas que despontavam no país. Viriam ainda, depois da Segunda Guerra, a sociologia norte-americana estrutural-funcionalista-tecnológica e a teoria do capital-humano, até desembocar, na versão economicista elaborada pela CEPAL/OREALC.

Apesar de essas influências se verificarem, de certo modo, desde um passado remoto, e terem como alvo a educação tradicional religiosa fundamentada na escolástica, exercida por mais de três séculos pela igreja católica na história da educação brasileira, será apenas a partir das idéias dos “Pioneiros da Educação”, surgidas nas décadas de 20 e 30, que a proposição de uma educação articulada com a economia se torna, primeiro, agenda, depois, política oficial do estado brasileiro.

Ao ser incorporado ao ideário político-pedagógico nacional, primeiro como crítica à educação tradicional, depois como estrutura curricular, o tema das

finalidades econômicas trouxe para dentro da educação a preocupação não só com o destino dos indivíduos, mas, sobretudo com o da sociedade. Esse fato, no entanto, não aconteceu desvinculado do contexto político-econômico-cultural da sociedade da época.

Em um primeiro momento, estamos diante de forças sociais modernizadoras que, acumuladas nas cidades mais sistematicamente desde o início do século 20, procuram impor suas “concepções urbanas de mundo” contra as forças ruralistas, tradicionalistas, defensoras de uma sociedade de base econômica agrária, antiindustrial. No plano interno, a crise da economia mundial determinará o resultado do embate; vencerão os primeiros, os urbanistas, defensores da industrialização.

No plano internacional, emergirá definitivamente o modelo de capitalismo americano substituindo o inglês, hegemônico ao longo de todo o século 19, mas em crise, pelo menos, desde o início do século 20.

Imediatamente essa mudança de hegemonia se reflete no projeto econômico do país. Em lugar do capitalismo inglês, o país passa a se relacionar prioritariamente com o modelo capitalista americano. Se o capitalismo inglês, pela sua natureza de exportador de mercadorias, favorecia a economia agrária do país, o americano, em contrapartida, favorece basicamente,

... será apenas a partir das idéias dos “Pioneiros da Educação” que a proposição de uma educação articulada com a economia se torna, primeiro, agenda, depois, política oficial do estado brasileiro.

pela sua natureza de exportador de capital, as forças ligadas ao capitalismo urbano.

Nesse sentido, as novas forças econômicas internacionais atuaram em sinergia direta com as forças sociais urbanas nacionais.

Ilude-se quem vê nessa passagem de liderança um simples processo de transferência de poder internacional entre dois países líderes do capitalismo mundial. A mudança de hegemonia significa, antes, a consolidação do imperialismo econômico representado pela ascensão do capital financeiro sobre o capital industrial e pela substituição do capitalismo concorrencial nacional pelo capitalismo monopolista multinacional. A exportação de capitais suplanta a exportação de produtos. As políticas de substituição de exportações dos países desenvolvidos, especialmente dos Estados Unidos, que lideram amplamente esse processo, trazem embutidas suas próprias contrapartidas, ou seja, as políticas de substituição de importações. Assim, participar da nova reorganização do poder econômico internacional significou, naquele contexto, reorganizar a matriz econômica produtiva do país; passar de uma matriz agrária produtiva para uma de base estritamente urbana industrial, buscando a industrialização com base em um programa de substituição de importações. Em outras palavras, tratou-se de criar no país uma nova matriz ideológica, com regras mais adequadas à situação que emergia, bem

Americanização no "Bom Sentido"

A primeira teoria desse novo mundo a substituir as antigas epistemologias européias e agir sobre o imaginário pedagógico nacional foi a da filosofia pragmatista de John Dewey. Embora não seja objeto desse trabalho questionar a influência norte-americana na teoria educacional brasileira, é preciso notar que esse transplante se deu mais pelo campo da sociologia do que da cultura. Se, do ponto de vista da sociologia, pode-se admitir sua precisa e particularizada forma de inserir o indivíduo na sociedade, é também fora de dúvida sua dificuldade em inserir o indivíduo na cultura dentro da qual está sendo educado. Se para descrever uma sociedade, a sociologia prescinde de conhecer dados mais particularizados da sua história, do ponto de vista da cultura essa postura se torna impossível — cada sociedade é um todo extremamente individualizado, que não pode ser descrito de forma geral e abstrata. Da falta de abordagem mais detida desse aspecto, talvez não se tenha percebido, no processo de transplante do pragmatismo norte-americano para o país, que deter-

minadas inovações introduzidas em certos condicionamentos culturais podem não ser transferidos facilmente de uma sociedade para outra.

Nesse contexto, talvez possa se afirmar que, apesar do pragmatismo ter praticamente atualizado a agenda educacional do país de meados do século 20, destacando-se a inclusão do tema das finalidades econô-

Tratou-se de criar no país uma nova matriz ideológica, com regras mais adequadas à situação que emergia, bem como de se implantar uma nova filosofia para a educação.

como de se implantar uma nova filosofia para a educação. A grande novidade desse processo consistiu em se erigir, ao lado das políticas econômicas, o simbólico cultural como pressuposto estrutural da nova sociedade em instalação².

² Assim é que, em uma ponta do processo o cinema americano cumprirá o papel de transmitir o "modo de vida americano", noutra a valorização do consumo supérfluo e espetaculoso servirá de critério para hierarquizar as pessoas, e em um outro tratar-se-á de educar para o desenvolvimento econômico. Desses estruturantes simbólicos apenas o educacional escolar fugirá, mais ou menos, da sua condição de premissa ideológica de dominação.

micas na filosofia da educação brasileira, ele não obteve êxito em fazer sua teoria assimilada, apesar dos esforços de Anísio Teixeira, como revisão radical dos pressupostos irracionais e não científicos presentes na cultura educacional nacional³.

Por outro lado, apesar de a filosofia pragmatista da educação norte-americana incorporar nos fundamentos da sua filosofia da educação uma nítida tensão entre a educação e a economia, através da idéia de uma educação para um mundo em mudança que, naquele momento, se transformava economicamente, não se pode afirmar que tenha servido de base teórica para o desenvolvimento da sociologia americana, surgida, nos EUA, na década de 50, de abordagem técnico-funcionalista, ou mesmo para a teoria econômico-educacional do capital humano surgido nas décadas de 60 e 70, ou mais recentemente, para as abordagens economicistas propostas pela CEPAL-OREALC. Enquanto aquela se preocupava em fornecer as idéias pedagógicas e filosóficas adequadas a uma sociedade técnico-industrial, que se organizava socialmente em uma democracia, as teorias surgidas nos EUA, a partir do pós-guerra, pareciam se preocupar exclusivamente com o aspecto funcional da educação em relação à economia. Nesse sentido, sua origem não serve de base epistemológica para nenhuma dessas teorias. Enquanto o pragmatismo se constitui em uma filosofia e tem sua base epistemológica na filosofia hegeliana, na influência do evolucionismo de Charles Darwin e na psicologia biológica de William James, as outras teorias têm seus fundamentos assentados, uma, na sociologia estrutural funcionalista

americana da década de 50, fortemente influenciada pela sociologia de Talcott Parsons, a do capital humano nas teorias econômicas clássica e neo-clássica e as da CEPAL-OREALC “nas posições marcadas pelo neoliberalismo adaptado ao contexto latino americano” (PAIVA/WARDE, 1993:11).

As teorias surgidas nos EUA, a partir do pós-guerra, pareciam se preocupar exclusivamente com o aspecto funcional da educação em relação à economia.

A Economia da Educação na Década de 50

A década de 50 se apresenta para o país como um período de grande inflexão para sua formação. Nela são encontradas muitas das questões que até hoje delimitam algumas das nossas principais opções. Nenhuma área da sociedade, desde a economia até a educação, está isenta das influências decorrentes desse processo. Todas, de alguma forma, se vêem atingidas.

O fim da 2ª Guerra Mundial e o início da Guerra Fria marcam profundamente a natureza das influências geradas nessa época, quando a chamada “guerra fria” começa a ser posta em jogo pelas duas grandes potências mundiais surgidas após o conflito militar mundial. Nos EUA, e nos países centrais do desenvolvimento capitalista do mundo, acreditava-se firmemente que uma convulsão social nos países subdesenvolvidos, como consequência dos baixos níveis de desenvolvimento e de miséria, poderia levá-los a um alinhamento fora do bloco dos países ocidentais. O receio da perda de influência sobre os países

³ Será provavelmente por causa da falta dessa revisão de pressupostos que o tema das finalidades econômicas trazido pela filosofia do pragmatismo tenha sido absorvido mais como funcionalização da educação em relação à economia, que como aspecto de destaque da sua teoria da experiência.

pobres, espalhados por diferentes lugares do mundo, a favor do fortalecimento do bloco socialista, obrigou os países ocidentais desenvolvidos, liderados pelos EUA, a providenciarem uma estratégia de reorganização do processo de expansão do desenvolvimento capitalis-

A falta ou precariedade de sistemas educacionais "abrangentes e eficientes" será usada para explicar as precárias condições econômico-sociais da grande maioria dos países da periferia do sistema capitalista internacional.

ta no mundo, visando difundi-lo também entre os países subdesenvolvidos. Naturalmente não se tratava de acenar com a realização de um processo radical, tampouco soberano; na verdade, objetivava-se apenas desenvolver um novo conceito geo-político-militar que, baseado no crescimento econômico, fosse capaz de propiciar a integração dos países subdesenvolvidos no sistema capitalista mundial, além de representar algum tipo de resposta aos graves problemas de desigualdades sociais, pobreza e indigência cultural vividos por aqueles países. Esperava-se que o progresso econômico desse a essas sociedades, como subproduto, um mínimo de harmonia capaz de neutralizar possíveis opções independentes fora do bloco liderado pelos EUA. Nesse contexto, a educação passa a ser vista como importante instrumento funcional de desenvolvimento econômico das nações. A falta ou precariedade de sistemas educacionais "abrangentes e eficientes" será usada para explicar as precárias condições econômico-sociais da grande maioria dos países da periferia do sistema capitalista internacional.

Ao lado dessa disposição de enfrentamento do problema dos países subdesenvolvidos, surgida logo após o

período pós-guerra, a educação assiste, a partir da década de 70, à ascensão de dois fenômenos sociais com enormes repercussões futuras sobre o mundo em geral, e em especial sobre ela própria. Trata-se, em primeiro lugar, da transnacionalização do capital, dando origem a uma economia mundial quase totalmente incontrolável, na qual o Estado passa a ocupar papel secundário em relação à importância dada ao setor pri-

vado, criando as condições para a aceitação de uma ideologia de livre-mercado. Em segundo lugar, trata-se da ascensão de um novo modelo de sociedade: a "sociedade do conhecimento". Nesse modelo, a educação recebe grande destaque considerando sua importância para os avanços, propagação e principalmente aculturação da tecnologia, transformada em linguagem absoluta tanto da economia quanto da vida moderna.

É nesse contexto que as funções da educação são redefinidas: primeiro como explicação ao subdesenvolvimento; segundo, como alternativa à miséria e, terceiro, como forma especial de sociabilidade do capital na sociedade mundial do conhecimento.

A cada uma dessas funções atribui-se uma forma de abordagem ou perspectiva de análise especial da educação:

- as abordagens técnico-funcionalistas;
- a teoria do capital humano;
- a visão da OREALC/CEPAL dirigida aos países da região.

As Abordagens Técnico-funcionalistas⁴

A teoria do funcionalismo tecnológico se fundamenta na idéia de que a velo-

⁴ Para maiores esclarecimentos sobre a teoria técnico-funcionalista consultar o livro de SILVEIRA, Maria Luiza Faraone. A educação no pensamento brasileiro contemporâneo - 1955/1979. Rio de Janeiro: SENAI - Departamento

cidade da mudança tecnológica e a competição mundial, pela superioridade nesse domínio, constituem o centro dinâmico do desenvolvimento das relações capitalistas no mundo. Baseado na constatação da velocidade da mudança tecnológica e da competição mundial pela superioridade nesse domínio, o enfoque, em essência, atribui à mudança tecnológica no interior do sistema produtivo as mudanças no sistema educacional. Desse ponto de vista, a teoria do estrutural-funcionalismo propõe que se faça uma análise da educação tendo em vista as exigências tecnológicas impostas pelo sistema produtivo capitalista. A pretexto, no entanto, de propor a educação como fator central da produção científica e tecnológica, o funcionalismo tecnológico e científico submete totalmente a educação à lógica do desenvolvimento econômico. No Brasil, alguns sociólogos como Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni, defenderam praticamente o mesmo ponto de vista. Cardoso escreve, no final da década de 50, um trabalho denominado “Educação e desenvolvimento econômico”, no qual, depois de constatar a importância crescente da perspectiva científica no pensamento e na ação humana, declara a inevitabilidade da influência do “crescimento econômico sobre as formas institucionalizadas de produção intelectual e de transmissão da cultura” (1958:71). Reforça ainda mais sua fé na ciência afirmando que: “A capacidade de modificação dos sistemas educacionais condiciona, por sua vez, a possibilidade de intensificação do ritmo de crescimento econômico” (1958:71). Mais adiante, Cardoso se identifica ainda mais com a sociologia técnico-funcionalista americana quando aponta a funcionalidade econômica da educação como sendo essencial para o desenvolvimento de uma economia inde-

pendente. Para o autor “torna-se imperioso, ao mesmo tempo que se planeja a expansão econômica, que se planeje a expansão e a modificação do sistema educacional, tendo em vista tanto os resultados já alcançados nos países adiantados, como as condições histórico-sociais concretas nas quais se processa o desenvolvimento dos países mais atrasados (Cardoso, 1958:72)”. A argumentação tentadora de Cardoso, no entanto, se desvanece quando se observa que, no meio de tantas colocações, não consta nenhum argumento a favor nem contra a propriedade privada do conhecimento. Não se debate a natureza da sua essência. A categoria conhecimento parece mais que uma realidade, um porvir abstrato, “easy rider”. Por sua vez, ao abordar “As exigências educacionais do processo de industrialização”, Octávio Ianni praticamente reafirma a natureza abstrata do conhecimento ao afirmar que: “a partir da segunda guerra mundial, o processo de industrialização, por motivos que não cabe discutir aqui, acentuou-se, e já agora começam a existir condições criadas pela própria dinâmica interna do sistema econômico do país, capaz de estimular o desenvolvimento industrial de forma contínua e crescente” (Cardoso/Ianni, 1959:141).

O resultado de todas essas observações é que, da falta de distinção entre os países que têm a propriedade do co-

A teoria do estrutural-funcionalismo propõe que se faça uma análise da educação tendo em vista as exigências tecnológicas impostas pelo sistema produtivo capitalista.

hecimento dos que não têm, fica a falsa convicção, aparentemente democrática, de que basta reformar o sistema educacional de um país subdesenvolvido, adequando-o às necessidades do desenvolvimento econômico, para tirá-lo do atraso e da miséria.

A Teoria do Capital Humano

É necessário observar, desde logo, que a teoria do capital humano, como um campo disciplinar da economia da educação, não conflita com a teoria do funcionalismo tecnológico, desenvolvida no âmbito da sociologia.

Embora não conflitantes, as duas abordagens se colocaram, contudo, por trás de métodos distintos. Enquanto o funcionalismo tecnológico preocupava-se com o planejamento da produção educacional em quantidade e qualidade compatíveis com as necessidades da economia, a teoria do capital humano preocupava-se, basicamente, com a alocação ótima de recursos, levando em conta a rentabilidade dos investimentos, tomando por base o método da “taxa de retorno”. Ambas enfatizam, no entanto, a função técnica da educação.

A construção sistemática da teoria do capital humano deu-se na área da economia, tendo sido inclusive reconhecida por alguns como uma revolução no campo do pensamento econômico⁵.

A teoria do capital humano é uma esfera particular da teoria do desenvolvimento que se preocupa muito mais com a teoria da modernização do que com a explicação do desenvolvimento

chave é a de que “a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção” (1996:41). Essa suposição leva a se acreditar que, quanto maiores forem as inversões em capital humano, maior será a oportunidade dos países subdesenvolvidos superarem suas dificuldades e de os indivíduos melhorarem suas condições de vida. A partir daí se explicariam as variações do desenvolvimento e do subdesenvolvimento dos países, bem como a diferença entre os indivíduos. Assim, a idéia era a de que a educação não devia ser vista como um bem de consumo, mas como um investimento individual e socialmente produtivo. Dessa forma, se a educação gera elevação de produtividade e se maior produtividade gera maior salário, então qualquer caminho orientado para a prosperidade econômica das pessoas ou do país deveria obrigatoriamente passar pelo acréscimo do padrão social de educação dos indivíduos. Inversamente deve-se concluir que a miséria das pessoas e o subdesenvolvimento dos países deveriam ser explicados pelo baixo padrão social de educação dos indivíduos, em particular, e das sociedades, em geral. A teoria do capital humano, portanto, ao mesmo tempo que deslocava a discussão do pla-

no estrutural das relações que os países ricos mantinham com os pobres, para um plano derivado, responsabilizava os próprios países subdesenvolvidos pela sua situação de po-

breza e de subdesenvolvimento. Foi exatamente seguindo essa teoria que Mário H. Simonsen, no final da década de 60 e início da de 70, diria que o Brasil tinha finalmente encontrado seu caminho para

... a educação deixava de ser pensada como importante direito da população para ser reconhecida como um componente decisivo para a geração de renda.

capitalista. Ela surge como uma tentativa de resposta, logo o pós-Guerra, ao desafio de resolver o problema do crescimento dos países subdesenvolvidos. Segundo Gaudêncio Frigotto, sua idéia-

⁵ A elaboração da teoria do capital humano é atribuída a Theodoro Schultz, natural dos EUA, que na década de 50, estudando as variações do desenvolvimento e do subdesenvolvimento entre os países desenvolveu a teoria do capital humano, o que lhe valeu o Premio Nobel de Economia, em 1968.

o desenvolvimento e eliminação das desigualdades, “a equalização do acesso à escola através de altos investimentos realizados na área de educação”(1969). Ou seja, segundo esse raciocínio, a educação deixava de ser pensada como importante direito da população para ser reconhecida como um componente decisivo para a geração de renda. Proposição essa, até hoje, sustentada pelo Banco Mundial para os países com graves problemas de distribuição de renda, como é o caso do Brasil.

Não foi sem propósito, segundo Frigotto, que a “teoria” do capital humano tenha se disseminado tão prontamente como panacéia da solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre indivíduos nos países latino-americanos e de Terceiro Mundo, mediante os organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF) e regionais (CEPAL, OREALC, CINTERFOR), que representam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital (1996:41).

As Abordagens da Cepal/Orealc

Em 1990, a CEPAL elabora um documento sobre a economia da região, denominado “Transformacion Productiva com Equidad”. Nesse documento, o organismo da ONU faz um balanço pormenorizado da situação econômica vivida pela América Latina e o Caribe durante a década de 80, concluindo que o modelo de desenvolvimento econômico tradicional dos países da região estava seriamente comprometido. Segundo o documento, “la década de los ochenta constituyó, en términos históricos, un punto de inflexion entre el patrón de desarrollo precedente en América Lati-

na y el Caribe y una fase, aún no completamente perfilada pero sin duda diferente, que marcará el desarrollo futuro de la region” (CEPAL, 1990:12).

Para articular a nova proposta de desenvolvimento econômico-social, a

Em 1992, a CEPAL convida a OREALC a traduzir para a teoria educacional as sugestões econômicas propostas para os países da região.

CEPAL elabora a idéia de que o centro do processo de transformação produtiva passa, obrigatoriamente, em todos os países da região, pela incorporação e difusão deliberada do progresso técnico. Esse objetivo se prenderia, segundo as justificativas do documento, às exigências decorrentes dos novos padrões de competitividade estabelecidos pelo capitalismo mercantil no âmbito do mercado mundial. A preocupação era a de que sem essa incorporação, as economias nacionais perderiam a competitividade internacional, inviabilizando com isso a perspectiva de crescimento econômico e consequentemente de equidade social em suas sociedades (Salles, 1992:113).

Assim, em 1992, a CEPAL convida a OREALC a traduzir para a teoria educacional as sugestões econômicas propostas para os países da região.

Dessa iniciativa surge o documento, elaborado em conjunto, “Educacion y conocimiento: eje de la transformacion productiva com equidad” (1992). A idéia central do documento, que praticamente serviu de base para a reforma da educação na maior parte dos países da região, era a de que “la incorporacion y difusion deliberada y sistemática del progreso técnico constituye el pivote de la transformacion productiva y de su compatibilizacion com la democratización política y una creciente equidad social” (1992:15).

Estaríamos, assim, diante de uma nova versão das teorias do estrutural

funcionalismo tecnológico e do capital humano atualizadas pelo contexto das estratégias de integração internacional das economias dos países da região.

Segundo essa nova abordagem, o “progresso técnico” se constitui no elemento central do esforço de desenvolvimento econômico-social dos países da região,

Contrariamente às previsões de desconcentração de renda estaríamos, na verdade, diante de um processo dirigido no sentido oposto, o da concentração de renda.

especialmente o Brasil. Por meio dele, finalmente se reduziriam as desigualdades sociais e se eliminariam os grandes bolsões de pobreza existentes no país. Celso Furtado, no entanto, contesta essa possibilidade, apoiado em dois argumentos fundamentais. O primeiro baseia-se no significado do progresso técnico para as teorias do subdesenvolvimento e o segundo, na forma como esse processo se propaga nos países subdesenvolvidos. No caso da natureza do progresso técnico, o argumento de Furtado é o de que “quem pensa no seu desenvolvimento pensa obrigatoriamente no aumento de produtividade e, conseqüentemente, na criação de condições propícias à concentração de renda e impulso a acumulação, vetor da difusão das novas técnicas” (1992:37). Contrariamente, portanto, às previsões de desconcentração de renda estaríamos, na verdade, diante de um processo dirigido no sentido oposto, o da concentração de renda. No caso da forma de propagação do progresso técnico, o impedimento da realização das previsões de melhoria das condições sociais da população, que poderiam ser trazidas pela sua incorporação, se localiza no desequilíbrio como são assimiladas pelos países subdesenvolvidos as novas técnicas produzidas e propagadas pelos países subdesenvolvidos. Segundo Furtado essa assimilação desequilibrada

ocorre devido ao favorecimento da incorporação das inovações que primeiramente incidem sobre o estilo de vida da sociedade, ou seja, sobre o consumo. “Essa proclividade à absorção de inovações nos padrões de consumo tem como contrapartida o atraso na absorção de técnicas produtivas mais eficazes”

(1992:41/42). Nas economias desenvolvidas, essa proclividade aos novos padrões de consumo acontece concomitante e paralelamente à acumulação das forças

produtivas, isto é, o “crescimento de uma requer o avanço da outra” (1992:42), enquanto nas economias subdesenvolvidas esses processos não guardam nenhum tipo de contrapartida, ocorrendo absolutamente desarticulados entre si. O que vale dizer que “o progresso técnico dá-se inicialmente pela via da importação de bens de consumo...chegando aos processos produtivos somente em fase posterior” (1992:42). Vale dizer que estaríamos, assim, diante de um processo de modernização típica dos países subdesenvolvidos. Um processo pela via do paradigma do crescimento econômico do Primeiro Mundo, que, passando inicialmente pela importação do progresso técnico pela via da demanda dos bens finais de consumo, posteriormente passaria pela dos processos produtivos. Introjetando nas sociedades importadoras desses processos não só os pressupostos econômicos que regulam as relações de dominação técnico-econômicas dos países produtores e consumidores de tecnologia, como sobretudo os pressupostos histórico-ideológico-sociais dos países desenvolvidos (racionalização do mercado de trabalho, mercado e individualismo consumista), que se encontram inseridos desde o início da construção do aparato técnico realizado por aqueles países. Não seria, portanto, apenas de maneira externa através de relações econômicas entre produtores e consu-

midores de tecnologia que seriam impostas finalidades determinadas à técnica; ela própria, desde sua concepção inicial, já se constituiria naquilo que os interesses econômicos que a dominam tencionam fazer com a sociedade para a qual ela é transferida. Nesse sentido, a técnica já traria desde o momento inicial de sua concepção a razão e o sentido histórico-social para o qual foi projetada. Nessa perspectiva, o progresso técnico transferido dos países desenvolvidos para os subdesenvolvidos, além de servir suas finalidades materiais, tem também forte impacto no plano do estilo de vida, da educação e da cultura das sociedades onde se propaga.

Educação, Economia e Sociedade

A idéia principal das teorias que desde o pós-guerra orientam a educação no Brasil é a de que qualquer acréscimo de instrução, treinamento e educação dos indivíduos e da população em geral, desencadeiam sobre a sociedade um acréscimo marginal de produção refletido na economia sob a forma de aumento de produtividade e nos indivíduos e na sociedade sob a de aumento de salário e renda.

Apesar de inúmeras evidências que demonstram, nesses últimos 50 anos, o acréscimo de instrução e educação do país, não há prova empírica importante atestando a diminuição do grau social de heterogeneidade da sociedade brasileira.

Embora o país tenha obtido êxito relativo quanto ao crescimento econômico, destacando-se na comunidade internacional como um dos países que mais aceleradamente cresceu sua economia no século 20, esteve longe no plano social de realizar o mesmo desempenho. Os 57 milhões de po-

bres e miseráveis, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA - ou 55 milhões, segundo a CEPAL, um terço da população brasileira, vivendo em condições precárias de renda com menos de R\$ 100 por mês, não permite dúvida quanto à permanência do alto grau de injustiça na sociedade. Apesar da diminuição do número relativo de analfabetos de 50,5%, em 1950, para 13,3% em 1999 e do aumento de acesso à escola de crianças em idade de 7 a 14 anos, continuamos mantendo, praticamente, o mesmo perfil de distribuição de renda de décadas atrás. Segundo Celso Furtado, “a ninguém escapa que o considerável aumento de produtividade ocorrido no Brasil nos últimos 40 anos operou consistentemente no sentido de concentrar os ativos em poucas mãos...” (1992:54). Nem o aumento de escolaridade, nem o progresso técnico-econômico do país resultaram em aumento de renda da população. Objetivamente, continuamos sendo, do ponto de vista social, um país extremamente desigual, com a agravante de quanto mais radicalizamos o modelo econômico-tecnológico instalado no país, mais aprofundamos a distância entre as classes sociais. O crescimento da produtividade nacional, indicado pela evolução do PIB per capita, quando comparado com a evolução do salário mínimo, mostra o descaso com que vem sendo tratada a questão da remuneração da popu-

Quanto mais radicalizamos o modelo econômico-tecnológico instalado no país, mais aprofundamos a distância entre as classes sociais.

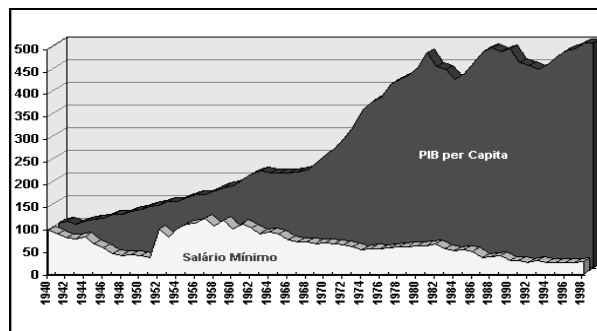
lação de baixa renda. A tabela abaixo demonstra que, embora no seu conjunto a economia pudesse sustentar o nível do salário mínimo, apenas no início da década de 50 até início dos anos 60 isto ocorreu. Desde então, um processo de compressão vem levando a um

distanciamento progressivo entre a remuneração mínima, o crescimento econômico e a produtividade.

Tabela*: Evolução do salário Mínimo Real e do PIB per capita

Anos	PIB per Capita	Salário Mínimo
1940	100,00	98,02
1950	135,69	39,84
1960	195,19	100,30
1970	264,83	68,93
1980	476,12	61,78
1990	455,61	29,09
1998**	498,49	26,55

Fonte: DIEESE; IBGE. Elaboração: DIEESE. * A tabela completa encontra-se publicada no trabalho do DIEESE: Salário Mínimo: Pouca Comemoração para o 1º de Maio; **PIB estimado.



Fonte: DIEESE, IBGE. Elaboração: DIEESE

Outro dado importante demonstrativo da dissociação entre o padrão de produtividade do trabalhador brasileiro e sua participação na divisão da riqueza do país diz respeito aos dados obtidos pela pesquisa do economista Régis Bonelli, do IPEA⁶. Comparando os dados referentes à produtividade da indústria durante os anos 90 com a participação do salário dos trabalhadores no PIB percebe-se claramente o mesmo fenômeno de compressão de renda existente em relação ao salário mínimo. Enquanto a capacidade de produção do trabalhador da indústria brasileira cresceu, segundo os dados da pesquisa, de 1991 a 1998, em média 2,5% ao ano,

taxa similar à verificada na economia norte-americana (2,6%), seus salários que, em 1990, correspondiam a 45% do PIB, tiveram sua participação reduzida, em 1999, para 37%. Ou seja, enquanto a produtividade cresceu 19,1% a participação do salário na composição do Produto Interno Bruto (PIB) caiu oito pontos percentuais.

Como se verifica, os brasileiros tornaram-se, portanto, mais escolarizados e mais produtivos no mesmo período em que sua participação na divisão da riqueza criada no país diminuía.

Considerações Finais

A hipótese subjacente que orientou a elaboração desse texto foi a de que a educação, por si só, como tem sido historicamente apresentada, pelas diferentes correntes da economia da educação é insuficiente para resolver o problema da pobreza e da miséria da população. A educação não tem poder de constituir a economia em nenhum dos seus sentidos.

A tentativa de afirmá-la como solução para a superação do subdesenvolvimento da sociedade, ou da pobreza dos indivíduos, resulta numa superestimação do processo educacional. A idéia aparentemente progressista de que basta se investir muito em educação para se obter sucesso na luta contra as precárias condições sociais existentes no país, só dissimula a natureza das dificuldades histórico-sociais existentes na sociedade.

Os dados estatísticos apresentados demonstram não apenas o quanto o país até o momento não conseguiu superar os problemas estruturais de injustiça social, como a situação tende a se agravar ainda mais. Apesar de alguns resultados significativos obtidos na educação e o considerável aumento da produtividade do trabalho ocorrido no Bra-

⁶ Os dados da pesquisa foram divulgados no jornal Folha de São Paulo do dia 22-10-2000, p.B1/B2.

sil nas últimas décadas, o que se verifica é que nenhuma das previsões apontada pelas teorias econômicas da educação se realizou.

Além do que, a idéia de que a educação, por si só, independentemente da sua conexão com a luta política mais ampla a favor da superação das dificuldades econômico-sociais existentes na sociedade, serve apenas ao pensamento conservador na medida que desloca a discussão das relações básicas da sociedade,

A educação não tem poder de constituir a economia em nenhum dos seus sentidos.

de, onde essas mazelas são produzidas, para planos derivados, como é o da educação.

Em síntese, a tentativa de se propor a educação como solução para a superação do subdesenvolvimento da sociedade e da pobreza dos indivíduos resulta, simplesmente, em ideologia.

Bibliografia

- CEPAL. Transformación productiva com equidad, Santiago, Chile: 1990.
- CEPAL/OREALC. Educación y conocimiento eje de la transformación productiva com equidad. Santiago, Chile: 1992.
- CARDOSO, Fernando Henrique. 1958. Educação e desenvolvimento econômico. In: *Revista Brasiliense*, nº 17, pp. 70-81.
- CARDOSO, F. H., IANNI, Octavio. As exigências educacionais do processo de industrialização. In: *Revista Brasiliense*, nº 26, pp. 141-168.
- DIEESE. Salário Mínimo: Pouca Comemoração Para O 1º De Maio. Disponível na Internet.<http://www.dieese.org.br/esp/salmin99.html>, fevereiro de 2002.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- FURTADO, Celso. A construção interrompida, Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2ª. edic., 1992.
- SILVEIRA, Maria Luiza Faraone. A educação no pensamento brasileiro contemporâneo – 1955/1979. Rio de Janeiro: SENAI, 1986.
- SIMONSEN, M. H. Brasil 2001. Rio de Janeiro: ANPEC, 1969.
- WARDE, Mirian Jorge. PAIVA, Vanilda. Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade do ensino básico. In: Educação e Sociedade – Revista da Ciência da Educação, Ano XIV, abril 1993. Campinas. SP: Papyrus, 1993.

.....

Este artigo faz uma reflexão sobre a história enquanto processo permanente de construção do real e a preservação da sua memória registrada em documentos depositada e organizada em arquivos oficial ou particular.

Os registros documentais, as fontes históricas, constituem marcas de um tempo histórico e como tais, são evidências que devem ser desveladas pelo trabalho da investigação histórica, de modo a contribuir para o conhecimento dos determinantes da realidade dada. Mas os dados não falam por si, precisam ser interrogados pelo pesquisador a partir da sociedade que os produziu.

Palavras-chave: História, registros históricos e documentos;
arquivos oficial ou particular

This article is a reflection on history as a permanent process of the construction of the real and the preservation of its memory registered in documents deposited and organized in official or private archives. Registered documents and historical sources constitute landmarks of historical time and, as such, are evidence that must be revealed through historical investigation so as to contribute to the knowledge of the determining features of a given reality. But data does not speak for itself: it must be interrogated by the researcher from the standpoint of the society that produces it.

*Keywords: History; historical registers and documents;
official or private archives*

Fontes e Arquivos na Pesquisa Histórico-Educacional

Maria Teresa
Penteado
Cartolano

Prof^ª doutora pela
Universidade Estadual de
Campinas, SP; prof^ª
aposentada da Faculdade de
Educação da mesma
Universidade; prof^ª do
Programa de Pós-Graduação
– Mestrado em Educação –
da Universidade do
Contestado, SC.
mtpenteado@hotmail.com

Introdução

A história só se colocou como problema, como algo a ser compreendido e explicado pelo homem, a partir da época moderna. Antes disso, a existência humana estava garantida por condições eminentemente naturais e submetida a uma ordem sobrenatural. A natureza fornecia ao homem os meios de subsistência que eram apropriados em sua forma primitiva e raramente necessitavam de transformações. As formas de vida daí decorrentes eram de uma harmonia e estabilidade marcantes sintonizadas com uma visão cíclica de tempo.

Não se colocava nessa visão a necessidade de se compreender a razão, o sentido e a finalidade das transformações que ocorriam no tempo, de saber a razão dos acontecimentos; não se colocava o problema da História.

A era moderna rompe com essa visão idealista de mundo e anuncia um novo tempo em que as condições de produção da existência humana passam a ser essencialmente sociais, produzidas pelos próprios homens em suas relações com o mundo, a natureza e os outros homens.

“... na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua

vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida mate-

A ignorância do passado já não compromete só o conhecimento do presente mas, no presente compromete a própria ação do sujeito na história.

rial condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência.” (MARX, 1983:24).

É nesse sentido que os homens são os produtores não só de suas representações de mundo, de suas idéias, mas ainda, produtores de sua vida material, condicionada historicamente e portanto sujeita também às transformações que eles próprios operam no tempo. Um tempo que não é mais cíclico e cronológico, mas contínuo e em mudança permanente; que se projeta para um constante vir a ser, ligando o passado ao futuro por meio do presente. Assim a ignorância do passado já não compromete só o conhecimento do presente mas, no presente compromete a própria ação do sujeito na história. O presente é um fator decisivo na compreensão do passado;

“são as inquietações, são os problemas presentes, que levantam as novas perguntas que se devem fazer aos velhos documentos. Sem a formulação do presente, o passado é morto”, (da mesma forma que) “a reatualização do passado é uma exigência do presente carregado do futuro”. (RODRIGUES, 1981:30).

Mais ainda :

“O passado é (...) uma dimensão permanente da consciência humana, constitutivo inevitável das instituições, valores e padrões da sociedade humana. O problema para os historiadores é analisar a natureza desse sentido do passado na sociedade e identificar suas mudanças e transformações.” (HOBSBAWN, 1998).

Vivemos hoje um momento peculiar da História em que se põe em questão o

seu sentido ou ausência dele; em que se afirma a impossibilidade de novas teorias globais do social e anuncia-se o “fim da história” inviabilizando-se

“tanto a história que os homens fazem, se se pretender perceber nela algum sentido, quanto a história que os historiadores escrevem, entendida como uma explicação global do social em seu movimento e em suas estruturas” (CARDOSO, 1997:13).

Para Flamarion Cardoso a melhor

forma de responder a esse desafio seria produzir uma teoria holística do social que superando as críticas feitas às teorias disponíveis, desse conta de responder às exigências atuais das sociedades do presente e se qualificasse para compreender as sociedades passadas; e além disso criasse as utopias do futuro, sem as quais certamente todo projeto humano ficaria vazio de sentido.

É nesse quadro de crises globais - estruturais, ideológicas, epistemológicas - que uma “nova história”, crítica e não aligeirada, se constrói com novos métodos, novas abordagens, novos problemas e com novas e diversificadas fontes documentais. Na tentativa de diversificação das fontes e dos objetos, no entanto, corre-se o risco da dissolução da história em múltiplas e micro histórias, uma história em migalhas, que abandona toda a dialética entre passado/presente e futuro, que decompõe o saber histórico e põe fim à perspectiva globalizante, de totalidade. (Dosse, 1992). Essa ‘história em migalhas’ está arraigada em uma sociedade nascente que se anuncia nas cinzas de um mundo que ainda está presente: os processos digitais de armazenagem das informações substituem paulatinamente os processos centrados na escrita e é neste e para este mundo em transformação, que os historiadores de hoje produzem conhecimento histórico.

É nesse contexto, também, que a nova historiografia desponta engendrando profundas transformações na relação entre historiadores e sua matéria-prima natural – os registros documentais. A História é um processo, e mais do que isso um processo social que tem o homem como sujeito, da sua própria história e da história da sociedade: a inesgotabilidade do real, o seu caráter complexo e multifacetado transforma o ofício do historiador em tarefa árdua. Enquanto processo ainda, ela se constrói como resultado de uma atividade criadora, intelectual que, com o objetivo de compreender a totalidade desse real enquanto um “concreto pensado”, nas palavras de MARX em a “*Contribuição à crítica da economia política*,”(1983), busca e seleciona objetos de estudo e materiais específicos correspondentes, ou seja, faz um rastreamento de registros, busca vestígios, evidências, levanta informações dispersas que expressem materialmente o homem enquanto ser social, e sua realidade. Esses registros históricos são os documentos, os testemunhos que o historiador usa na tentativa de se aproximar do seu objeto de estudo, que lhe escapa contudo diante do indizível mundo das tecnologias digitais. BORGES refere-se assim a eles:

“...no meio da poeira de documentos antigos, na lama das escavações ou no manuseio de instrumentos muito desenvolvidos tecnicamente é sempre o homem vivo que o historiador procura encontrar; é a sociedade na qual esse homem viveu, trabalhou, amou, procriou, guerreou, divertiu-se, que o historiador quer decifrar. E, para tal, todo tipo de documento que esclareça esses aspectos é de fundamental importância.” (1988:61).

1. História, Fontes e Arquivos

Nenhum problema, nenhum tema de investigação possui em si mesmo uma carga maior ou menor de historicidade: o documento não fala por si mesmo,

“é a relação que com ele estabelece quem o trabalha que pode ou não fazer dele um tema histórico.” (MICELI,1988:34).

Mas para se refletir sobre História e Memória, ou sobre História, Fontes e Arquivos é necessário que se coloque em evidência a observação de José Honório Rodrigues, (1981:40-41) que insiste que enquanto a primeira é um processo dinâmico, a segunda é algo petrificado. Pode-se enveredar por diversos caminhos para falar desse infinito universo, mas não se pode fugir daqueles que nos conduzem não só à questão do sentido da História enquanto práxis social, intencional, consciente, como à questão muitas vezes polêmica, da preservação da memória coletiva.

Tomando como ponto de partida que o que sobrevive como memória coletiva daquilo que existiu no passado, não é o conjunto dos monumentos e documentos que existiram, mas o resultado tanto de uma escolha feita pelos historiado-

A História é um processo, e mais do que isso um processo social que tem o homem como sujeito, da sua própria história e da história da sociedade...

res como de forças materiais, políticas, ideológicas, culturais que operaram no desenvolvimento de cada época histórica (LE GOFF, 1982) o documento¹ não é em si mesmo uma prova histórica como

¹ Enquanto o monumento remete à herança do passado, a um sinal do passado que contribui para evocar e perpetuar sociedades históricas, a palavra Documento vem do latim *documentum*, derivado de *docere* “ensinar”, e que evoluiu para o significado de “prova”. O termo usado no vocabulário legislativo é difundido no século XVII. O seu sentido moderno de testemunho histórico data do início do século XIX.

entendiam os historiadores positivistas do fim do século XIX e início do XX, ele não fala por si mesmo. Apesar disso, porém, foi com a escola positivista que o documento escrito tornou-se indispensável à atividade do historiador – “não há mais história sem documentos”. Ao historiador cabe interpretá-los no contexto das forças históricas que os produziram.

Mas a história não se faz somente com documentos escritos, mas com tudo o que pode registrar e expressar no tempo, a relação do homem com a natureza, a sociedade e os outros homens: além do escrito, também o oral, o iconográfico, o audiovisual, o eletrônico. Os fundadores da revista *“Annales d’histoire économique et sociale”* (1929), Lucien FEBVRE e Marc BLOCH, já insistiam sobre a necessidade de ampliação da noção de documento. Os documentos históricos dignos de serem conservados, transmitidos e estudados não deveriam referir-se somente à vida dos grandes homens, dos grandes acontecimentos, ou referir-se somente à história política e institucional, numa alusão clara à história positivista, historicista, descritiva, fundada no racionalismo positivo de A. Comte. Adotar essa concepção restritiva de documento significa deixar de lado justamente a sua

“Segundo as conceituações clássicas e genéricas, o documento é qualquer elemento gráfico, iconográfico, plástico ou fônico pelo qual o homem se expressa. É o livro, o artigo de revista ou jornal, o relatório, o processo judicial, o dossiê, a correspondência, a legislação, a estampa, a tela, a escultura, a fotografia, o filme, o disco, a fita magnética, o objeto utilitário, etc... enfim, tudo que seja produzido por razões funcionais, jurídicas, científicas, culturais ou artísticas pela atividade humana.” (BELLOTTO, 1984:34).

2. Documentos e a Realidade Sócio-histórica

No trabalho de investigação de um problema da realidade sócio-histórica, o historiador elegerá um ou alguns tipos de registros documentais que, segundo a sua opção teórico-metodológica, contribua para responder às suas indagações sobre o objeto de estudo e para construir o trabalho da síntese histórica.

Existem algumas especificidades que devem ser consideradas na seleção e tratamento das fontes, de acordo com as características que lhe são inerentes. É a forma pela qual o documento é criado que determina a sua utilização e destino de armazenamento. É a sua origem e emprego, e não o suporte² sobre o qual está constituído o que vai determi-

nar sua condição de documento de arquivo ou de biblioteca. (BELLOTTO, 1991).

Vivemos hoje o impacto dessa revolução documental e de uma enorme ampliação da me-

mória histórica. Os criadores da memória – as comunidades, os meios sociais e políticos – constituem seus arquivos de acordo com o uso que fazem da memória e de acordo com os meios materiais

Mas a história não se faz somente com documentos escritos, mas com tudo o que pode registrar e expressar no tempo, a relação do homem com a natureza, a sociedade e os outros homens...

historicidade, na medida em que ao isolar o documento do seu contexto histórico de origem, acaba por fragmentar e simplificar o conhecimento que se pode adquirir a partir dele.

² Suporte: documento, base física de qualquer material, (como papel, madeira, tecido, filme, fita magnética, discos, disketes, CDs, etc) na qual se registram informações impressas, manuscritas, fotografadas, gravadas, etc.

de que dispõem. Neste sentido o desenvolvimento tecnológico dá impulso notável à constituição de novos arquivos, onde a memória visual, oral e eletrônica tem também o seu lugar.

Mas a idéia de preservar os vestígios do passado não é recente. Desde a Antiguidade e até o momento presente há um esforço nesse sentido. Mudaram-se os suportes, transformaram-se as formas de arma-

zenar, mas a vontade de guardar e recuperar as informações parecem ser uma constante do poder público e da iniciativa privada, muito embora o financiamento destinado à preservação dos documentos e da memória histórica seja ainda bastante reduzido. A história de uma escola, de uma comunidade, de uma vila, de uma cidade, de um estado, de um país pode ser escrita se os diferentes setores da atividade humana que os constituem, conseguirem guardar cada um a sua maneira, pelo menos parte do que foi produzido pela sociedade como um todo.

Os historiadores da atualidade são mais felizes que seus predecessores. Heródoto precisava empreender longas viagens para recolher, da própria boca de testemunhas, informações muitas vezes incertas. Hoje nós dispomos, para a preservação e a recuperação de dados a serem transmitidos a outras gerações, algumas instituições que são basilares: os arquivos, as bibliotecas e os museus, todos em geral administrados por profissionais formados em Universidades ou em escolas técnicas, com experiência no “metier”, como os historiadores, os arquivistas, os museólogos e os bibliotecários. Cada uma dessas instituições tem a sua organização e as suas características, porém, todas têm o papel de guardar para transmitir as informações armazenadas.

A biblioteca, por exemplo, não é hoje somente responsável pela preservação

de impressos e audiovisuais produzidos por atividades de caráter cultural, técnico ou científico; a revolução trazida pela informatização e pela Internet transformou o conceito de *local onde apenas se guardam livros e documen-*

Hoje nós dispomos, para a preservação e a recuperação de dados a serem transmitidos a outras gerações, algumas instituições que são basilares: os arquivos, as bibliotecas e os museus...

tos. Hoje ela é uma porta de acesso à informação: o usuário pode entrar na rede de uma biblioteca, de sua sala ou de seu laboratório ou mesmo de sua casa e obter a informação de que precisa. No caso de publicações e documentos antigos, isso diminui o manuseio e, conseqüentemente, ajuda a conservar a obra.

Quanto aos arquivos, nasceram de necessidades bastante práticas

“para todo Estado ou toda coletividade organizada, de conservar um dossiê de sua administração; obrigação, para todo indivíduo que exercesse um poder ou responsabilidades relativamente a outros homens, de preservar os documentos comprovantes de seus direitos, sua autoridade ou seus interesses; preocupação elementar de qualquer pessoa particular, ou de toda coletividade, de resguardar-se contra espoliações, mediante a preservação de seus títulos de propriedade ou dos contratos aos quais após sua assinatura..” (GLENISSON, 1983:151).

No Brasil a legislação normaliza o acesso e protege a guarda e armazenamento dos

“conjuntos de documentos produzidos e recebidos por órgãos públicos, instituições de caráter público e entidades privadas, em decorrência do exercício de atividades específicas, bem como por pessoa física, qualquer que seja o suporte da informação ou a natureza dos documentos.” (BRASIL, Lei nº 8159/91).

Como se pode depreender do texto supracitado, durante muito tempo o arquivo teve a função predominante de servir somente à história política, administrativa e religiosa; é recente a sua utilização para os problemas econômicos e sociais, em grande parte graças

à literatura impressa, de acesso relativamente fácil, como os anuários, as estatísticas, dentre outros.

Da perspectiva da arquivologia – estudo, conhecimento, ciência relativa à organização dos arquivos – o acervo dos documentos de um arquivo são organizados segundo a sua origem, utilização e destinação: os permanentes, são constituídos por conjuntos de documentos

A partir da década de 1980 a relação entre a história e a informática vem se estreitando. cada vez mais, a ponto de gerar o que hoje na linguagem corrente da área chama-se de documentos ou fontes eletrônicas...

preservados, respeitada a sua destinação estabelecida em decorrência de seu valor probatório e informativo; os correntes, formados por conjuntos de documentos em curso ou de uso freqüente, também chamados de arquivos em movimento; e os arquivos intermediários que são os documentos procedentes dos arquivos correntes e que aguardam sua destinação final.

Conclusão

Carlos Drummond de Andrade em artigo publicado no *Jornal do Brasil*, do Rio de Janeiro, em 8 de fevereiro de 1979, refere-se assim aos arquivos:

“O objeto vale mais que a representação. Vamos zelar mais pelos arquivos, pelas escrituras e jornais da monarquia, vamos defendê-los da mão inábil que rasga o papel respeitável; da mão e do cupim, da umidade e do calor que os deterioram e consomem. Que a popularização do microfilme e da cópia xerográfica não importe em deixar ao abandono, daí por diante, as peças cujo teor foi preservado mediante reprodução mecânica. Sem esquecer que esta sofre os mesmos riscos de aniquilamento pelo tempo e pela ação dos desavisados.... Ganhamos espaços condensando em pequeninos rolos a massa colossal de papel, mas isso não quer dizer que joguemos pela janela ou condenemos à ruína o que foi considerado digno de ser transmitido a outras gerações. Em resumo: viva o documento”. (DRUMMOND DE ANDRADE, sem título, 1979. In WITTER, José Sebastião. 1996).

Este documento está sendo entendido ali, da perspectiva de testemunho histórico de uma dada sociedade em um determinado tempo.

Mas uma outra revolução invadiu o campo de estudos e de atuação do historiador-pesquisador, além dessas referidas por Drummond de Andrade: a partir da década de 1980 a relação entre a história e a informática vem se estreitando cada vez

mais, a ponto de gerar o que hoje na linguagem corrente da área chama-se de documentos ou fontes eletrônicas ou ainda fontes terciárias. Hoje já temos em muitas Universidades brasileiras – públicas e privadas – acervos parciais ou totalmente informatizados, possibilitando o acesso a fontes históricas antes silenciadas ou privativas a um pequeno grupo de pesquisadores; além dos bancos de dados que possibilitam ao pesquisador ter acesso aos catálogos de bibliotecas, aos acervos, periódicos, teses e dissertações; sem contar, ainda, o acesso aos arquivos históricos de instituições governamentais e privadas.

Mas como toda mudança, também essa contribuição da informática à organização, preservação e utilização de fontes eletrônicas na pesquisa histórica tem que envolver necessariamente novos cuidados no tratamento com as fontes, informações e bibliografias, como o respeito à produção dos autores e aos direitos autorais; cuidados com a falsificação e adulteração de fontes e informações de forma a garantir a fidedignidade tanto da fonte como da informação. Além disso, há que se debruçar também com cuidado e através de um trabalho de reflexão rigorosa e radical, sobre os fundamentos teóricos-metodológicos do conhecimento e da pesquisa histórica, de modo a não superestimar as transformações tecnológicas e muito menos fazer delas a nova

‘redenção’ da história e do homem contemporâneo.

Tanto a diversidade de fontes, de objetos e de novos métodos, quanto a multiplicidade de discursos históricos não devem, nesse sentido, constituir-se em um

engodo para o conhecimento histórico. Como processo que tem sua própria regularidade e racionalidade, o objetivo da história é reconstituir, “explicar”, e “compreender” seu objeto: a história real, a sociedade e os homens que a construíram.

Bibliografia

- BELLOTTTO, H. As fronteiras da documentação *Caderno FUNDAP*. São Paulo, v.4, nº8 p.12-16, Abril 1984.
- . *Arquivos permanentes: tratamento documental*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.
- BLOCH, M. *Introdução à história*. Mira-Sintra – Mem Martins, Publicações Europa-América, 1942.
- BORGES, V. *O que é história*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BRASIL. Lei nº 8.159 - 08 jan. 1991. *Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências*. Brasília, DF, 1991.
- CARDOSO, C. F., VAINFAS, R. (orgs.) *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- DARNTON, R. O poder das bibliotecas. *Folha de São Paulo. Caderno Mais: ruínas da memória*. São Paulo: 15 de Abril, 2001. p 4-7.
- DOSSE, F. *A história em migalhas: dos Annales à nova história*. São Paulo: Ensaio; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas. 1992.
- DRUMMOND DE ANDRADE, C. (sem título). Rio de Janeiro: *Jornal do Brasil*, 8/02/1979. In WITTER, José Sebastião. *Memória, história e cidadania*. Rio de Janeiro: D.O. Leitura/Cultura, nº 15. Janeiro/1996. p. 9
- PESQUISA FAPESP. *Revitalizando bibliotecas, museus e arquivos: (infra-estrutura)*. São Paulo: Nº 63, Abril 2001.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1997. p.69-90.
- FARIA FILHO, L. M. (org.) *Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação*. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.
- GLÉNISSON, J. *Iniciação aos estudos históricos*. São Paulo: Difel, 1983.
- HOBSBAWM, E. *Sobre a história: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- LE GOFF, J. *História e memória. II*. Lisboa, Portugal: Edições 70. 2000.
- LOMBARDI, J. C. (org.). *Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas, SP : Autores Associados: Histedbr; Caçador, SC: UnC, 1999.
- MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã. I*. Lisboa, Portugal: Editorial Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MICELI, P. Por outras histórias do Brasil. In: PINSKY, J. (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto. 1997. p.31-42.
- NUNES, C. (Coord.). *Guia preliminar de fontes para a história da educação brasileira*. Brasília: INEP, 1992.
- NUNES, C. e CARVALHO, M. M. C. de . Historiografia da educação e fontes. In: *Cadernos ANPEd*, nº 5, set. embro .Caxambu, MG., 1993. p.7-64.
- RODRIGUES, J. H. *Filosofia e história*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- SAVIANI, D. e alii. *História e história da educação: debate teórico-metodológico atual*. Campinas, SP : Autores Associados: Histedbr, 1998.
- SILVA, Z. L. *Arquivos, patrimônio e memória: trajetórias e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP: FAPESP, 1999.

.....

Neste trabalho analisamos as diferentes percepções dos agentes escolares (diretores, coordenadores pedagógicos e professores) quanto à aplicabilidade do uso da TV Escola na prática pedagógica. Para isso, foram analisadas as respostas dadas a um questionário e a uma entrevista. Nossos resultados mostram que apesar de acreditarem no uso da TV Escola no ambiente educativo os professores não estão usando-a nas suas atividades em sala de aula. As razões dessa aparente contradição são analisadas.

Palavras-chave: TV Escola; Agentes Escolares;
Televisão e Educação

In this work the different perceptions of school agents [directors, pedagogical coordinators and teachers] are studied regarding the applicability of the use of the TV Escola program in pedagogical practice. To this end, responses given to a questionnaire and an interview were used. Results showed that despite the belief in the use of the TV Escola program in the educational environment, teachers are not using it in classrooms. The results of this apparent contradiction are analyzed.

*Keywords: TV Escola program; School agents;
Television and Education*

Análise da percepção de Diretores, Coordenadores e Professores sobre a aplicabilidade da TV Escola na prática pedagógica em Campo Grande – MS*

Conceição
Canhete

Escola Estadual General
Malan, Campo Grande, MS.
concei@nin.ufms.br

Paulo Rosa

Departamento de Física
UFMS, Campo Grande, MS.
rosa@dfi.ufms.br

Introdução

O “nosso dia a dia” está sendo invadido pelas novas tecnologias. A tecnologia, de fato, influencia no próprio desenvolvimento e evolução da estrutura social das diversas culturas ao longo da história da humanidade. Em cada época, o tecido social é o resultado de uma interação complexa entre as tecnologias desenvolvidas e as relações de poder que delas derivam. Da invenção do fogo a dos modernos meios de comunicação, passando pela invenção da imprensa, pólvora, máquinas a vapor e tantos outros exemplos, a cada momento temos algo de novo que modifica a maneira como interagimos com o nosso entorno. Em particular, as formas modernas de comunicação eletrônica estão provocando mudanças radicais na sociedade em que vivemos e, como não poderia deixar de ser, colocam questões importantes ao paradigma educacional vigente baseado, ainda, no paradigma educacional proposto no século XVII por COMENIUS (1992). Destarte a confluência dos meios de comunicação de massa e da informática, consolidada

* Este trabalho é o resultado de monografia apresentada no ano de 2002 no Centro de Especialização “Orientadores Pedagógicos em Educação à Distância, UFMS”.

na educação a distância, se apresenta como candidata a base desse novo paradigma, que pode, potencialmente, mudar o espaço da sala de aula.

Estamos diante de um século que se anuncia como sendo o do conhecimento, com uma economia baseada na informação, o que exige uma revisão de posicionamentos, impondo a abertura dos espaços educacionais a um contingente bem maior de pessoas, não para repetir respostas conhecidas, que antes funcionavam porque havia menos mudanças, mas para aprender a produzir respostas novas que sirvam para as condições inesperadas de vida que vão encontrar. Isso pode ser conseguido com o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação que se apresentam como mais um recurso oferecido à formação do cidadão.

Diante da perplexidade das inúmeras reformas educacionais em todos os níveis de ensino, merece destaque a TV Escola, um projeto que foi orientado pela demanda social existente e pelo conhecimento da contribuição que a tecnologia de educação a distância pode prestar à consolidação da qualidade do ensino público. A TV Escola constitui ferramenta importante para interligar as diferentes culturas encontradas no Brasil, a fim de que possamos construir o entendimento comum sobre o nosso mundo e sobre as coisas que mais nos importam.

A proposta pedagógica da TV Escola oferece oportunidade para professores e alunos dialogarem entre si e com o material produzido, favorecendo a aprendizagem, desde que deixe de ser uma iniciativa isolada para tornar-se uma estratégia da escola como um todo, com vistas à construção da qualidade de ensino. É claro que os educadores estão sendo desafiados a buscar novas práticas, uma vez que a sociedade atual exige a formação de cidadãos com capacidade de decidir, criticar, discernir. Por meio desse projeto a Escola é levada a repensar as suas práticas. De acordo com BASTOS (1997):

A concepção de educação tecnológica exige cada vez mais que as instituições e a sociedade, de modo geral, reflitam e se aprofundem sobre este conceito e sobre os procedimentos metodológicos

que deverão ser colocados em prática para que se atenda não só às questões do progresso técnico como do surgimento de um novo paradigma organizacional voltado para a inovação e a difusão tecnológica. (p. 65)

Trata-se de uma proposta que lança um olhar sensível sobre o mundo de estimulações visuais em que estão mergulhados nossos educandos. Partindo da apropriação desta linguagem audiovisual, o educador poderá conhecer metodologias associadas à exploração das imagens/vídeos, tornando o processo de ensino de aprendizagem mais próximo à vivência dos alunos e facilitando o trabalho do professor na direção de desempenhos mais sofisticados nos ambientes de instrução

O objetivo do nosso trabalho é o de identificar pontos de resistência ao projeto de capacitação baseado na TV Escola, buscando esclarecer dúvidas quanto à sua real utilidade e possibilidade de aplicação com sucesso. Analisar de maneira crítica as diferentes percepções dos agentes escolares quanto ao uso da TV Escola na sala de aula. Mais especificamente, procuramos evidenciar as diferentes visões de diretores, coordenadores e professores sobre a aplicabilidade da proposta de capacitação dos professores através da TV Escola, comparando as diferentes percepções explicitadas quanto à aplicabilidade do uso da TV Escola como ferramenta de ensino.

A TV e o seu uso no processo de ensino

Desde o seu aparecimento, a TV exerceu grande impacto por mostrar o comunicador, ou seja, o telespectador pode se ver na pessoa do apresentador, do repórter, nos gestos, muitas vezes repetidos, daqueles que se fazem presentes no vídeo, na retratação do cotidiano da família, dos jovens, enfim de nossa vida projetada naquela pequena tela (MC LUHAN 1968).

A história da televisão tem início na década de 1920, graças às experiências de dois grandes pioneiros: John Logie Baird e Charles F. Jenkins. Uma trans-

missão transatlântica entre a Inglaterra e os Estados Unidos (ainda em preto e branco) marca o início da era da televisão. No entanto, a primeira transmissão comercial de um programa de televisão foi realizada somente em 1930, pela BBC, em Londres.

A esta transmissão, outras se seguiram em diversos países como França, Alemanha e finalmente no Brasil, quando na década de 50, Francisco de Assis Chateaubriand Bandeira de Melo patrocina a inauguração dos estúdios e equipamentos da PRT-3- TV Tupi de São Paulo. Devido ao foco de nosso trabalho, citaremos aqui apenas algumas experiências em cursos a distância.

A partir de 1988, o projeto Vídeo Escola passou ser desenvolvido pela Fundação Roberto Marinho, que para idealizá-lo levou em conta as experiências acumuladas com os tele cursos. Os Telecurso Segundo Grau e Supletivo Primeiro Grau logo surgiram.

Dentre as ações criadas em educação a distância no Brasil, uma merece destaque: o programa Um Salto para o Futuro. Esse programa constitui uma conquista institucional e marco referencial na história da educação em nosso país. Um Salto para o Futuro é um programa concebido, produzido e veiculado pela Fundação Roquete-Pinto, destinado à atualização de professores que irão atuar nas primeiras séries do ensino fundamental.

Hoje em dia, a televisão está presente na escola, não tanto por aparatos físicos, mas pela cultura audiovisual de uma geração de jovens que dela compartilha. Essa cultura que enfatiza a emoção, o interessante, o inesperado, o entretenimento, e pode oferecer informação, dinamizar temas significativos, incorporar temas transversais às atividades curriculares desenvolvidas no cotidiano escolar. Foi a partir de sua abrangência nacional e dos resultados

alcançados que se abriram novas perspectivas para EAD no país.

É evidente que, para conseguir lidar com algum tipo de tecnologia, é necessária capacidade de adaptação, isto porque tudo o que é feito, ligado à alta tecnologia, seja ela um computador, um elemento de áudio ou a televisão, provoca impacto na aprendizagem. Então, a idéia da facilidade que um estudante tem de penetrar em novos universos vem junto com a de que há bons professores e a tecnologia certa para desenvolver uma ligação perfeita entre o ensino, o conhecimento e a aprendizagem.

A democratização do acesso aos produtos tecnológicos é um grande desafio para a sociedade atual, demandando esforços e mudanças nas esferas econômica e educacional. Diante dessa realidade, o papel do professor também se altera. Muitos professores já sentiram que necessitam mudar a sua maneira de ensinar, adaptando-se ao ritmo e às exigências educacionais dos novos tempos. Anseiam por oferecer um ensino de qualidade, adequado às novas exigências sociais e profissionais.

Neste contexto, a simples presença da TV muda a natureza das relações humanas devido às conseqüências da introdução da tecnologia em nosso cotidiano, alterando a forma como pensa a geração de alunos habituados a essa tecnologia. Dessa maneira, a abordagem

Neste contexto, a simples presença da TV muda a natureza das relações humanas devido às conseqüências da introdução da tecnologia em nosso cotidiano...

dos principais aspectos ligados a essa tecnologia oferecerá aos professores instrumentos para se posicionarem diante dessas mudanças (MC LUHAN 1968).

Não importa que muitos locais do País enfrentem um sem-número de desafios-chave, o que importa é que podemos

enfrentar tais desafios de diversas formas significativas, trazendo para a sala de aula a TV com a moderna tecnologia. Antes de tudo, é preciso repensar não só o papel dos nossos professores, mas como os alunos aprendem.

A TV Escola é um dos projetos do Ministério da Educação que estão ligados ou orientados para a melhoria do ensino fundamental. O Ministério priorizou o ensino fundamental e, pela primeira vez desde a década de 1920, o Brasil começa a desenvolver projetos de educação a distância. A Secretaria de Educação a Distância – SEED – foi criada em maio de 1996, no bojo de uma política que privilegia a democratização e a melhoria da qualidade da educação brasileira e ela, em sintonia com estados e municípios, vem realizando investimentos significativos em infra-estrutura tecnológica que, além de enriquecer o ensino presencial, servem de base para importantes ações de educação a distância. Dentre outras ações, a SEED implementa programas de abrangência nacional, com os objetivos de valorizar a escola pública e reduzir a exclusão tecnológica.

A finalidade da TV Escola é o aperfeiçoamento e valorização dos professores e gestores da rede pública, bem como o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem, por meio de um canal de televisão com o seguinte objetivo:

Capacitação e aperfeiçoamento do professor do ensino fundamental, sendo um recurso de apoio à sala, veiculando programas que poderão com-

distância e capacita o professor em serviço.

Seus conteúdos organizam-se em eixos específicos, direcionados aos professores, diretores e alunos. A parte central do programa baseia-se em eixos temáticos: língua e linguagem, natureza, ciência e tecnologia, matemática, ética, cidadania e sociedade brasileira, identidade social e cultural. Cada bloco é completado pelo programa “Um Salto para o Futuro” que ocupa duas horas de cada bloco.

Essa programação é oferecida para ser gravada, analisada criticamente e incorporada ao projeto político - pedagógico da escola, conforme a decisão autônoma de cada Unidade Escolar.

Na primeira etapa todos os estados brasileiros receberam, através das secretarias Estaduais e Municipais de Educação, um Kit Tecnológico (composto de uma antena parabólica, um receptor de TV, um aparelho de videocassete e um mínimo de dez fitas VHS para gravar) a fim de receber a programação da TV Escola via satélite (Brasilsat).

Implementar o sistema da TV Escola é algo que implica em responsabilidade e carinho. Isto porque a TV fala primeiro aos sentimentos, às emoções (o que você sentiu), não ao que você conheceu. Esta expressão procura explicar a maneira como a televisão nos aborda. Mostra que as idéias estão embutidas na roupagem sensorial, intuitiva e afetiva.

A televisão mexe com o emocional, com as nossas fantasias, com os nossos desejos e com os nossos instintos.

Ora, a excelência dessa finalidade que privilegia a demo-

cratização e a melhoria da qualidade da educação brasileira não exclui a oportunidade de quantos que assistem a TV Escola de serem beneficiados com programação de alto nível de qualidade para atender não só alunos, mas também professores e gestores das escolas de educa-

Implementar o sistema da TV Escola é algo que implica em responsabilidade e carinho. Isto porque a TV fala primeiro aos sentimentos, às emoções (o que você sentiu), não ao que você conheceu.

plementar o trabalho do educador e auxiliar no processo ensino aprendizagem. (Brasília, 1995, p. 5).

A sua programação é orientada pelos parâmetros curriculares nacionais do ensino fundamental e médio. É um programa que utiliza a modalidade a

ção fundamental e média, além de muitos outros interessados.

Com a aplicação da TV Escola, vislumbra-se o ensejo de se discutir o processo de transição que vive a educação. Haverá reflexão sobre como os alunos podem se tornar aprendizes cada vez mais autogeridos e professores cada vez mais participantes e capazes de aproveitar ao máximo as novas tecnologias. A proposta, então, é promover um processo de aprendizagem interativo, onde o aluno saiba trabalhar em grupo e se comunique a distância.

O sucesso do sistema de educação a distância através da TV Escola se apóia nas seguintes premissas: os cursos possuem grande capacidade de interatividade para atrair a participação intensa do aluno; os recursos oferecidos para a criação de cursos correspondem aos utilizados em uma sala convencional, mas de uma forma mais ampliada e aprimorada, acrescidos, é claro, de outros normalmente disponíveis no ambiente propiciado ao descortinamento pela TV, com possibilidade de reutilização de materiais instrucionais já existentes.

Metodologia do trabalho

Como colocado anteriormente, o objetivo de nosso trabalho é analisar as diferentes percepções dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores sobre o uso da TV Escola no ambiente escolar, seja como ferramenta de trabalho do professor seja como ferramenta de apoio do sistema de ensino à qualificação dos profissionais envolvidos no processo de ensino.

De modo a explicitar essas opiniões quanto à validade do uso da TV Escola na prática pedagógica foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: um questionário, respondido de forma individual por cada um dos participantes da pesquisa, e entrevistas semi-estruturadas realizadas com alguns dos respondentes ao questionário.

O questionário permitiu que tivéssemos uma visão quantitativa e qualitativa da percepção dos diversos agentes

escolares quanto à aplicabilidade da proposta TV Escola em todos os aspectos das práticas educativas, desde os aspectos administrativos, passando pelos organizacionais até chegar à prática do professor junto aos alunos em sala de aula. Após o recolhimento do questionário foi feita uma análise quantitativa em separado para cada um dos segmentos, a qual será descrita mais adiante. Tal análise nos permitiu explicitar as semelhanças e diferenças entre os diferentes grupos.

Com a entrevista pretendia-se observar a efetiva aplicação da proposta da TV Escola no campo escolar, tanto nos aspectos da capacitação profissional quanto da aplicabilidade no trabalho com os alunos, explorando a tecnologia como uma ferramenta de enriquecimento do trabalho pedagógico.

A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2002, no município de Campo Grande no Estado de Mato Grosso do Sul, e envolveu escolas das redes Estadual e Municipal. Nossa amostra foi composta por trinta indivíduos, dez de cada categoria profissional analisada, distribuídos em dez escolas, sem a preocupação com o fato de estarem usando ou não o vídeo em sala de aula.

As entrevistas, compostas por questões semi-estruturadas, foram registradas por meio de anotações e gravações. Os questionários, por sua vez, foram distribuídos aos respondentes e recolhidos posteriormente.

O questionário aplicado era composto por vinte e oito (28) questões. Estas formavam pares de afirmativas e contra-afirmativas sobre um mesmo tema, ou seja, cada par de afirmativa e contra-afirmativa versava sobre um único tema específico. Na análise do questionário, foram consideradas apenas as respostas nas quais se identificou coerência entre a afirmativa e a contra-afirmativa sobre o aspecto questionado. A ordem das afirmações e contra-afirmações foi feita aleatoriamente de modo a não introduzir tendências nas respos-

tas dadas pelos respondentes. Para fins de análise quantitativa apenas uma das respostas dadas ao par foi considerada, a outra resposta sendo desconsiderada.

Em cada questão o respondente deveria escolher uma dentre as cinco categorias de respostas: concordo fortemente, concordo, não tenho opinião, discordo e discordo fortemente. Para fins de análise, foram atribuídos pesos a cada uma das categorias, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 - Categorias do questionário utilizado.

Categorias	Pesos
Concordo fortemente	5
Concordo	4
Não tenho opinião	3
Discordo	2
Discordo fortemente	1

Após a coleta dos questionários, foi calculada para cada grupo o valor médio das respostas dadas e esse valor médio foi usado na comparação entre os grupos. Para o cálculo dos valores médios de um grupo a um dado item, foram considerados apenas aqueles itens onde pelo menos cinco dos dez respondentes apresentaram respostas coerentes. Foram analisadas separadamente, ou seja, questão por questão, aqueles questionários que apresentavam incoerência entre as respostas dadas à afirmativa e a contra-afirmativa. O Apêndice traz a tabela com os valores médios de cada grupo.

Passaremos agora à análise detalhada de cada questão¹.

1. A TV Escola é utilizada pelo coordenador pedagógico como meio de capacitação do professor (É dispensada a utilização da TV Escola pelo coordenador pedagógico como meio de capacitação do professor).

Os grupos concordaram com esta afirmativa, fato evidenciado pelo alto valor da média nos três grupos para este item. No entanto, no grupo dos professores, vários professores não souberam opi-

nar sobre este tema uma vez que as respostas dadas por cinco deles não apresentaram coerência entre a afirmação e a contra-afirmação.

Deve ser observado, também, que os diretores apresentam um número maior de respondentes coerentes com esta afirmação do que o grupo dos coordenadores, o que não deixa de ser interessante. Podemos concluir, portanto, que a TV Escola vem sendo utilizada como forma de capacitação dos professores, alcançando assim um dos objetivos da proposta da TV Escola:

Contribuir para a qualificação, o aperfeiçoamento e valorização dos professores, apoiando seu trabalho em sala de aula, melhorando assim a qualidade do ensino na escola pública. (FIORENTINE E CARNEIRO 2001, p. 80.)

2. O uso da TV Escola contribui na preparação do aluno para o trabalho. (A preparação do aluno para o trabalho dispensa o uso da TV Escola.)

Há consenso entre os três segmentos de que o uso da TV Escola contribui na preparação do aluno para o trabalho. Este fato é evidenciado pelo valor alto da média (em torno de 4,2) para cada grupo, o que coloca a opinião dos grupos na região do concordo, conforme a Tabela 1.

Nos grupos dos diretores e coordenadores todos concordaram que a TV Escola contribui na preparação do aluno para o mercado do trabalho. No grupo dos professores, apenas três não apresentaram uma opinião clara sobre este item. Infer-se, então, que, na opinião dos vários agentes escolares, a TV Escola está contribuindo para a preparação dos alunos para o ambiente do trabalho.

3. O uso da TV Escola contribui para assimilação do conteúdo em sala de aula. (O uso do Vídeo dificulta a assimilação do conteúdo em sala de aula.)

Os professores, diretores e coordenadores concordaram com essa assertiva e atribuíram grande importância ao uso da TV Escola, como fator decisivo para assimilação do conteúdo na sala de aula.

¹ Nos pares apresentados, a primeira das afirmativas é a que foi considerada para a construção das tabelas que aparecem no Apêndice. Entre parênteses se encontra a contra-afirmativa correspondente.

Não existem diferenças significativas na média aritmética entre os grupos, embora o grupo dos professores tenha apresentado uma média inferior para esse item em relação às médias dos dois outros grupos. Os diferentes grupos apresentam a mesma percepção, concordando em que a utilização do vídeo é fundamental para assimilação do conteúdo na sala de aula. Novamente parece que um dos objetivos da TV Escola está sendo atingido:

Professor atual deve criar situações de ensino que favoreçam aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos e tecnológicos que possibilitem o desenvolvimento de atividades e habilidades, tais como criticar, refletir, questionar e investigar. (FIORENTINE E CARNEIRO 2001, p. 111.)

4. A prática da interdisciplinaridade é enriquecida com o uso da TV Escola. (A prática da interdisciplinaridade é desfavorecida com uso da TV Escola.)

Todos concordaram com a afirmativa que a prática da interdisciplinaridade é enriquecida com o uso da TV Escola. Essa concordância expressa pela média alta obtida no entanto apresenta nuances. Os coordenadores pedagógicos concordam fortemente com essa afirmativa (média 4,9) enquanto os professores apenas concordam com essa afirmativa (média 4,2). Já os diretores se situam em uma posição intermediária.

Novamente, parece que um dos objetivos da TV Escola está sendo alcançado:

Tem um caráter sensibilizador, motivador e informativo. (FIORENTINE E CARNEIRO 2001, p.96)

5. O uso da TV Escola favorece a interação social no meio educativo. (A interação social é prejudicada pela utilização da TV Escola.)

Os três grupos concordaram com essa questão. Todos evidenciaram que a TV Escola favorece a interação social no meio educativo. Os grupos obtiveram a mesma média, demonstrando que têm opiniões homogêneas sobre o fato de que a utilização da

TV Escola favorece a interação social no meio educativo.

6. O ensino via TV Escola estimula o raciocínio lógico do aluno. (É impossível estimular o raciocínio lógico do aluno com o uso da TV Escola.)

A maioria das respostas evidencia concordância com a afirmativa. Houve diferença insignificante na média aritmética entre os grupos. Na proposta da TV Escola é focalizada a importância da utilização da tecnologia como meio de comunicação, estimulando o pensamento lógico e a intuição:

A televisão e o vídeo combinam a comunicação sensório-sinestésica com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com razão. Integração que começa pelo sensorial e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional. (FIORENTINE E CARNEIRO 2001)

7. A utilização da TV Escola favorece a demonstração do desempenho do professor em sua prática pedagógica. (A utilização do Vídeo dificulta a demonstração do professor em sua prática pedagógica.)

Os grupos dos professores, coordenadores e diretores concordaram que a utilização da TV Escola favorece o uso de demonstrações pelo professor em sua prática pedagógica.

8. A TV Escola torna a educação mais prazerosa. (A TV Escola torna a educação menos prazerosa.)

A maioria concorda com essa afirmativa. A TV Escola torna a educação mais prazerosa. Somente um coordenador não apresentou opinião coerente nesse item.

Todos concordaram com a afirmativa que a prática da interdisciplinaridade é enriquecida com o uso da TV Escola.

9. A direção da escola estimula a utilização da TV Escola como instrumento facilitador da comunicação entre professores e alunos. (A direção da escola desestimula a utilização da TV Escola como instrumento da comunicação entre professores e alunos.)

Os segmentos dos diretores e coordenadores concordaram que a Direção da Escola estimula a utilização da TV Escola. No entanto, e isto é bastante interessante, no grupo dos professores não houve coerência nessa assertiva, com apenas quatro professores apresentando coerência entre a afirmativa e a contra-afirmativa. Pode estar havendo algum obstáculo à operacionalização da utilização da TV Escola.

Surge aqui uma questão: será que o estímulo que os diretores fornecem é o tipo de estímulo de que o professor necessita?

10. Consta no planejamento do professor o uso da TV Escola. (O planejamento do professor descarta o uso da TV Escola.)

Professores, coordenadores e diretores concordam com essa assertiva. As médias aritméticas dos grupos são aproximadamente iguais. Ou seja, podemos inferir que os grupos acreditam que a programação da TV Escola deva constar no planejamento do professor.

11. Utilizo a TV Escola pelo menos uma vez por mês nas minhas atividades em sala de aula. (A TV Escola jamais é utilizado como recurso pedagógico nas atividades em sala de aula.)

Essa questão é tecnicamente diferente das anteriores no seguinte sentido: enquanto as questões anteriores apontavam para possibilidades de uso da TV Escola nesta questão indagamos sobre o uso de fato da TV Escola. Natu-

O surpreendente nas respostas dadas a esse item é que os professores não apresentam opinião coerente, com apenas dois professores respondendo que concordam com a afirmativa. Já nos grupos dos coordenadores e diretores observamos um alto número de respondentes coerentes e a concordância dos dois grupos com a afirmativa.

Nos parece, então, que apesar de os professores perceberem a possibilidade de uso da TV Escola nas atividades de sua prática pedagógica de fato não a estão utilizando. Esta conclusão está de acordo com a análise feita no item 9, sobre o estímulo dado pelos diretores aos professores ao uso da TV Escola.

12. Existe mais motivação para os alunos quando é usado o recurso da TV Escola. (Existe menos motivação para os alunos quando é usado o recurso da TV Escola.)

Os três segmentos (diretores, coordenadores e professores) têm a mesma opinião nesta assertiva, obtendo praticamente a mesma média aritmética, apenas um coordenador não tem opinião formada, percebendo que as aulas vão se tornar mais motivadas, alegres e interessantes com a TV Escola.

Considerando-se o potencial motivacional de meios audiovisuais sobre jovens e crianças, integrar significa aproximar-se da cultura daquele que aprende, com a emoção, com as imagens do mundo real, e utilizar essa motivação emocional na aprendizagem escolar. (FIORENTINE E CARNEIRO 2001, p. 65).

13. A utilização do Vídeo aumenta as notas nas avaliações mensais. (A utilização do Vídeo diminui as notas mensais.)

Novamente, temos uma situação onde a prática ou

não da TV Escola se evidencia. Os professores outra vez não apresentaram um número de respostas coerentes que permitisse o cálculo da média para este item o que pode indicar que os professores respondentes não estão utilizando a TV Escola. Já os diretores e coor-

Nos parece, então, que apesar de os professores perceberem a possibilidade de uso da TV Escola nas atividades de sua prática pedagógica de fato não a estão utilizando.

ralmente que esta é uma questão que diz mais ao grupo dos professores que aos outros dois. No entanto, mesmo para estes grupos (coordenadores e diretores) pode-se pensar que as respostas dadas digam respeito à observação do ambiente escolar.

denadores concordam com a afirmativa, o que indica que, potencialmente, enxergam a TV Escola como uma ferramenta útil para a melhoria do desempenho cognitivo dos alunos.

14. O professor utiliza a TV Escola como fonte de pesquisa para seu planejamento. (Professor dispensa o uso da TV Escola como fontes de pesquisa para seu planejamento.)

Os grupos concordam com a afirmativa.

A entrevista: descrição e análise

Elaborou-se uma entrevista a qual foi respondida por cinco professores, cinco coordenadores e cinco diretores pertencentes a sete escolas das redes Estadual e Municipal. As questões da entrevista tratavam da prática dos agentes escolares em relação à proposta da TV Escola. Aspectos como importância, limites, possibilidades e as condições que a Unidade Escolar oferece para a aplicabilidade da proposta forneceram uma visão da realidade, tanto dos aspectos físicos quanto dos interesses de quem está inserido no processo.

1. A sua escola utiliza a proposta da TV Escola na sala de aula?

No universo escolhido existe um consenso: a maioria não está aplicando a proposta da TV Escola. Nas quinze entrevistas, seis foram respostas afirmativas (duas em cada segmento) e nove utilizaram expressões indicando a negativa (não, raramente, na medida do possível, às vezes). As respostas dadas, reforçam as conclusões a que chegamos nos itens 9, 11 e 13 do questionário: embora concordem que potencialmente a TV Escola seja uma ferramenta útil, de fato a TV Escola não está sendo utilizada nas escolas analisadas.

2. Como você vê a importância da TV Escola no processo do ensino e da aprendizagem?

Esta questão teve diferentes abordagens no segmento dos professores. Uma

das entrevistadas cita a importância da TV Escola como reforço da aprendizagem; duas citam a importância da imagem na aprendizagem; uma delas, o esclarecimento de dúvidas e outra a aproximação da tecnologia à sala de aula.

No segmento dos coordenadores, uma das entrevistadas cita a importância da utilização da tecnologia, três concordam que ajuda o professor, pois o mesmo se atualiza e possibilita melhores condições de aprendizagem para o aluno; para outra é importante porque é um reforço para a prática pedagógica do professor.

No segmento de diretores, duas das entrevistas citam que o uso da Programação da TV Escola como importante porque enriquece as aulas e motiva os alunos, uma responde que é interessante, outra se refere à importância de ser um reforço da aprendizagem e a última cita que é pela abordagem diferente do conteúdo com a utilização da imagem.

Com relação ao aspecto da importância da TV Escola no processo educacional, três fatores foram evidenciados: a possibilidade de atualização do professor, a vantagem de haver a inserção da tecnologia na sala de aula e a facilidade para o reforço dos conteúdos, no caso, para os alunos.

Outros aspectos foram abordados: uma professora cita o esclarecimento de dúvidas, uma das diretoras cita que é interessante e outra aponta a motivação como fator de importância.

3. Quais os limites e possibilidades da TV Escola em sala de aula?

Esta é uma questão ampla que poderá ter várias interpretações. O foco mais importante seria os limites impostos à comunidade escolar na aplicação da proposta da TV Escola. As possibilidades podem ser várias, mas a que se consideraria como prioridade seria a facilitação do trabalho através do apoio de um servidor habilitado nas tecnologias, ou seja, que gravasse os programas e monitorasse a programação junto com o professor. O fator tempo para que o regente possa selecionar previamente o programa que se adequar aos seus

objetivos também é importante dentro desse contexto.

No segmento de professores houve coerência nas respostas. Em relação ao limite, três das entrevistadas responderam usando as seguintes expressões: não tem limite, não há limite, não deu opinião. Duas professoras citaram como limitação o espaço físico, ou seja, a inexistência de um espaço adequado para o trabalho com os alunos.

Nas respostas das professoras há diferentes citações com relação às possibilidades da TV Escola em sala de aula: uma se refere à resistência do professor, duas citaram a metodologia, outra garantia das informações e a última cita a necessidade de espaço adequado.

O grupo dos diretores evidenciou diferentes abordagens em relação aos limites da TV Escola em sala de aula, citando as seguintes expressões: não tem limite, não saberia dizer, não existe limite quando utilizamos a programação da TV Escola, mínimo limite e a resistência do professor.

Para o termo possibilidade houve respostas diferentes como: uma citação para didática, outra metodologia, um fala sobre a falta de planejamento, comodismo e dois citam a acomodação em espaço adequado da TV e Vídeo.

No segmento dos coordenadores apareceram opiniões diferentes no que se refere ao termo limite: um fala não tem limite, dois citaram aparelhos com defeitos, um cita a quantidade de aparelhos de vídeo, no caso somente um aparelho na escola, e outra relatou que limite seria o que a TV Escola pode fornecer para o professor.

Quanto à possibilidade do uso da TV Escola em sala de aula, há divergência nas respostas: uma cita que possibilidade é o enriquecimento de conteúdo e também o fecho do assunto estudado, outra fala sobre a necessidade de haver na escola uma pessoa para gravar os programas, uma cita que a possibilidade de utilização é mínima, por não existirem condições técnicas favoráveis ao uso: falta antena parabólica, não há

uma sala adequada, Kit tecnológico é insuficiente etc. e uma fala que são muitas as possibilidades para melhorar o ensino.

Com relação aos limites de uso da TV Escola em sala de aula, os segmentos de professores e diretores concordam: dois responderam não saber dizer, três professores disseram que não há limite, dois diretores afirmaram que não há limite e uma diretora cita haver mínimo de limite, um professor cita espaço adequado, um diretor cita resistência do professor. Os três segmentos apresentam um ponto de vista em comum citando a expressão “não tem limite.”

Quanto ao segmento dos coordenadores, há discordância no que se refere aos limites, aparecendo aí aspectos diferentes com as seguintes abordagens: um cita a quantidade de aparelhos de vídeo ser insuficiente, outra cita o que a TV Escola pode fornecer para o professor, e dois coordenadores citam aparelhos com defeitos e a falta de um funcionário na escola para gravar.

Com relação às possibilidades de uso da TV Escola, um ponto comum aos três grupos (coordenadores, diretores e professores) seria a falta do espaço adequado para assistir o Vídeo/TV. Destacou-se no grupo dos diretores e professores o seguinte dado em comum: a possibilidade de acesso a novas metodologias.

Outros aspectos foram abordados: um diretor argumenta sobre falta de planejamento e comodismo, outra diretora fala sobre a seqüência didática, uma professora afirma que depende da resistência do professor, uma coordenadora cita o enriquecimento do conteúdo, duas coordenadoras dizem que são muitas as possibilidades para melhorar o ensino e uma diretora diz que é mínima a possibilidade.

4. O que você acha que cada Escola pode fazer para melhorar a aplicabilidade da proposta da TV escola à sala de aula?

A esta questão os professores apresentaram um alto grau de coerência: dois citam a capacitação para os profes-

sores e espaço adequado, três professores citam o planejamento e tempo.

Transcrevemos a seguir alguns depoimentos colhidos:

Capacitação para os professores: Como manusear Vídeo/TV e como trabalhar as fitas e também o espaço físico. (Professora 1)

A Escola poderia estimular mais a utilização da TV Escola, proporcionar condições para utilizar ou seja, tempo e planejamento. (Professora 2)

No segmento dos diretores aparecem três destaques em comum que são: o espaço físico, o planejamento e uma pessoa para manusear o Vídeo/TV e gravar os programas. Conforme os depoimentos abaixo:

Estive acomodada a TV/Video seria bom para o ensino e o aluno teria uma visão bem melhor em relação ao conteúdo. (diretor 1)

No início do ano organizar o planejamento da Escola de forma que trabalhe em projeto utilizando a proposta da TV Escola. (diretor 2)

Atualmente o que mais falta são pessoas para efetuar as gravações e organizar uma Videoteca. (diretor 3)

Em sua análise desse ponto, os coordenadores concordam entre si quanto aos aspectos que devem ser melhorados para uma maior utilização da TV Escola. Citamos os seguintes destaques: o planejamento, o Kit Tecnológico, uma pessoa para gravar e espaço físico. Conforme os depoimentos:

Discutir e se organizar no início do ano dando cada qual as responsabilidades devidas no planejamento anual, inserir toda a programação TV Escola. (Coordenador 1)

Manutenção do Kit tecnológico principalmente antena parabólica e uma pessoa disponível para gravar. (Coordenadora 1)

Que o governo se preocupasse com o espaço físico. Na minha Escola o TV/Video está dentro da Biblioteca. (Coordenadora 3)

Resumindo esse item, parece ser uma unanimidade dentre os três segmentos que, para melhorar a aplicabilidade da proposta da TV Escola à sala de aula, deveriam ser solucionados os seguintes problemas: a falta de planejamento, ter a disposição na escola uma pessoa para gravar os programa-

mas, a manutenção do Kit tecnológico e a falta de espaço físico.

Conclusões

A pesquisa mostrou, através da comparação das respostas dadas aos questionários e entrevistas pelos segmentos dos professores, diretores e coordenadores, que existem divergências entre a teoria e a prática com relação à aplicabilidade da proposta da TV Escola em sala de aula.

A partir da análise das respostas aos questionários e entrevistas observamos que, embora concordem quanto às possibilidades de uso da TV Escola, de fato essa proposta não está chegando à sala de aula, pelo menos no universo por nós estudado. Quando questionados sobre o uso da TV Escola, os professores apresentaram respostas que não são coerentes, o que indica que não estão fazendo uso dessa ferramenta pedagógica.

Os resultados obtidos nas questões de números nove, onze e treze do questionário mostram que as respostas realmente foram coerentes com as entrevistas. Os professores não estão utilizando a proposta da TV Escola em sala de aula. Há vários fatores que colaboram para que isso ocorra: o número insuficiente de equipamentos na escola para desenvolver o trabalho com eficiência, o fato de que a escola não dispõe de uma sala adequada para que os alunos assistam aos programas e a falta de uma

A pesquisa mostrou (...) que existem divergências entre a teoria e a prática com relação à aplicabilidade da proposta da TV Escola em sala de aula.

pessoa para gravar os programas da TV Escola. Na questão de número nove, o segmento dos professores não concorda com o segmento dos diretores e coordenadores, citando que o tipo de estímulos que a direção proporciona não está de

acordo com a prática do professor na sala de aula. Embora os diretores afirmem que estimulam os professores a usarem a TV Escola em sala, os últimos não se sentem estimulados a fazê-lo, o que não favorece a aplicação da proposta da TV escola. Esse pode ser um tema interessante para um aprofundamento sobre as razões que impedem o professor de utilizar as propostas tecnológicas em seu trabalho em classe.

Do modo geral, o segmento dos professores evidenciou autenticidade nas respostas do questionário e na entrevista relatando alguns entraves ligados às questões do uso do equipamento enquanto ferramenta pedagógica e a constatação da falta de tempo destinado a essa atividade para assistir, conhecer, selecionar na programação da TV Escola aqueles programas que sejam mais adequados. Outro entrave seria a falta de um ambiente adequado para a utilização dos instrumentos necessários a uma prática pedagógica sistemática e seqüencial, ou seja, não há disponibilidade material, concreta, para a aplicação da proposta da TV Escola.

Percebeu-se também uma forte resistência dos professores na utilização das tecnologias em suas práticas pedagógicas, dificultando a sua incorporação nas práticas habituais de ensino e mantendo uma atitude conservadora em relação às mudanças.

No segmento dos diretores e coordenadores houve concordância nas respostas dadas aos questionários, no sentido de que a TV Escola potencialmente motiva e estimula o desenvolvimento intelectual dos alunos, pois com a veiculação de informações atualizadas favorece a interação social podendo, inclusive, haver a exploração da criatividade e do senso crítico, tornando assim a aprendizagem prazerosa.

Em relação às entrevistas houve divergências nas respostas. Os respondentes disseram que, de fato, não estão utilizando a proposta da TV Escola, citando dificuldades com o manuseio da ferramenta tecnológica, a inexistência de espaço físico adequado e o tempo disponível do professor ser insuficiente.

Em nenhum momento foram apontadas razões de natureza ideológica como fator de resistência por parte dos professores à utilização das tecnologias em suas práticas pedagógicas. Todos os entraves apontados para a incorporação das mesmas em suas práticas habituais de ensino, rompendo com uma atitude conservadora em relação às mudanças, foram de natureza operacional.

Concluindo, poderíamos dizer que se os problemas apontados por nosso trabalho não forem solucionados, a proposta da TV Escola não contribuirá para a melhoria do ensino em Campo Grande MS.

Referências Bibliográficas

- COMÉNIUS, J. A. *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*. 1992 Trad. Bosquet-Frigout, Marie-Françoise, Saget, Dominique, Jolibert, Bernard. Paris, Éditions Klincksieck. (Philosophie de l'Éducation)
- ALMEIDA, F. J. et al. *Projetos e ambientes inovadores*. Editora MEC, Brasília, 2000.
- ALMEIDA, Maria. E. *Informática e Formação de Professores*. Série de Estudos/Educação a Distância. Editora MEC, Brasília, p. 69, 2000.
- AZZOLIN, João DAL CONTE. *História do Rádio*, 1991. (<http://www.antiqueradio.kit.net/história.htm>)
- BORDENAVE, Juan E. Diaz. *Além dos Meios e Mensagens (Introdução à Comunicação como Processo, Tecnologia, Sistema e Ciência)*. Editora Vozes, Petrópolis, 1983.
- GUARESCHI, Pedrinho A. *Comunicação & Poder: a presença e o papel dos meios de comunicação de massa estrangeiros na América Latina*. Editora Vozes, Petrópolis, 1988.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. *A Educação e os Desafios das Novas Tecnologias*. Monografia não publicada.
- MARCONDES, Filho Ciro. *Televisão: A vida pelo vídeo*. Coleção Polêmica, Editora Moderna, p. 102/119, São Paulo, 1988.

MARQUÊS DE MELO, José. *Organizada Imprensa e Desenvolvimento*. 1984, p.33/118.

MC LUHAN, M. *Pour comprendre les médias*. Trad. Jean Paré. Editions H. M. H., France, 1968.

MEC, Educação à Distância. *TV Escola*. (<http://www.mec.gov.br/tvescola>)

MENDES DE ALMEIDA, Candido José. *Novas Tecnologias de Comunicação*. Reservado por Summus editorial, São Paulo, 1988.

MENEZES, Eduardo Pimentel. *Revista Tecnologia Educacional*. V.30:154, p.70/75, julho/set, 2001.

Revista TV Escola 21. Brasília, p.33-37, outubro/novembro 2000.

RIGHTS, All. *Projeto de Rádio*, (<http://www.projeto-radio.hpg.ig.com.br/>).

ROSA, P. R. S. et al. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos 75*(179/180). Brasília, p. 341/355, jan/dez, 1994.

SAMPAIO, Lígia Leite. *Alfabetização Tecnológica do Professor*. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2000.

FIORENTINI, Leda Maria Rangero e CARNEIRO, Vânia Quintão (Coord.). *TV na Escola e os Desafios de Hoje: Curso de Extensão para Professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública UniRede*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 3v, 154p, 2001.

SILVEIRA, Mauro César. *A Guerra do Paraguai e as relações Luso-brasileiras na década de 1860-1870*, Porto Alegre, p.21/25, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2001, Tese de doutoramento não publicada.

SQUIRRA, Sebastião Carlos de Mouras. *Aprender Telejornalismo (Produção e Técnicas)*. Editora Brasiliense, São Paulo, 1990, p.12/37.

VINHOLI, Maria da Graça Gonçalves. *Utilização da TV Escola no cotidiano escolar: um estudo das possibilidades e das limitações em uma escola pública de Mato Grosso do Sul*. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, dissertação de Mestrado em Educação não publicada. Orientadora: Wrege Noemi Silveira.

APÊNDICE

As respostas dos respondentes ao questionário e a média dos grupos

Tabela 2 - Respostas dadas pelo grupo dos professores²

Questões	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Professor 1	0	4	4	4	0	4	4	4	0	4	0	0	0	4
Professor 2	0	4	4	4	4	4	4	4	0	0	0	4	0	0
Professor 3	4	4	5	5	5	4	0	5	0	4	5	4	4	4
Professor 4	4	5	4	4	5	4	4	4	0	4	0	4	0	4
Professor 5	4	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Professor 6	0	4	4	4	4	0	4	4	0	4	0	4	4	4
Professor 7	0	0	0	0	4	0	4	4	4	0	0	4	0	0
Professor 8	4	4	4	4	4	4	4	4	0	0	0	4	0	0
Professor 9	0	0	5	5	0	5	5	5	5	5	0	5	0	5
Professor 10	5	0	4	4	4	4	4	4	4	4	0	4	0	0
Valor médio ³	4,2	4,3	4,2	4,2	4,4	4,1	4,1	4,2	NC	4,1	NC	4,1	NC	4,2

Tabela 3 - Respostas dadas pelo grupo dos coordenadores pedagógicos.

Questões	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Coordenador 1	5	4	5	5	4	0	4	5	5	4	5	5	0	0
Coordenador 2	0	4	4	5	4	4	4	0	4	0	4	4	4	0
Coordenador 3	4	5	5	0	5	4	4	5	4	4	4	4	4	0
Coordenador 4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Coordenador 5	4	4	4	0	4	4	0	4	4	4	4	4	4	4
Coordenador 6	5	5	5	5	5	4	0	5	0	5	5	0	0	5
Coordenador 7	4	4	5	5	4	0	0	4	5	4	4	4	0	0
Coordenador 8	0	4	4	4	4	0	4	4	0	0	4	0	0	0
Coordenador 9	0	4	0	5	5	0	4	5	5	4	4	4	4	0
Coordenador 10	4	4	5	5	4	5	5	4	4	0	4	0	4	4
Valor médio	4,4	4,3	4,7	4,9	4,4	4,3	4,3	4,6	4,3	4,3	4,3	4,3	4,2	4,4

Tabela 4 - Respostas dadas pelo grupo dos diretores.

Questões	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Diretor 1	4	4	4	5	4	4	4	4	4	0	4	4	4	4
Diretor 2	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	0	4
Diretor 3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	4	4	4
Diretor 4	5	4	4	4	4	0	0	4	4	4	4	4	4	4
Diretor 5	4	4	5	5	5	4	4	4	0	4	4	4	4	4
Diretor 6	0	5	5	0	4	4	4	5	0	4	4	4	4	4
Diretor 7	4	4	5	5	5	0	5	5	4	4	5	5	4	4
Diretor 8	4	4	5	0	4	4	5	5	5	5	5	5	4	5
Diretor 9	5	5	5	5	5	0	5	5	4	4	0	0	0	4
Diretor 10	4	4	4	4	0	4	5	4	5	4	0	5	0	4
Valor médio	4,2	4,2	4,6	4,6	4,4	3,6	4,6	4,5	4,4	4,2	4,3	4,4	4,0	4,1

² O valor zero indica que o respondente não apresentou coerência entre a afirmativa e a contra-afirmativa.

³ NC indica que o valor médio não foi calculado por insuficiência de respostas coerentes para aquele item.

.....

Apresentam-se como um sério problema nos cursos de graduação, as disciplinas de Dependência e a Adaptação, voltados para alunos reprovados e ou transferidos. A Educação a Distância, evidenciada sempre como uma alternativa à educação presencial, é aqui apresentada como parceira para a solução desse problema. Descreve-se uma abordagem para resolver essa questão, combinando as duas modalidades: presencial e a distância. Mostramos como a proposta pode ser implementada através da internet e o caso de uma experiência vivenciada.

Palavras-chave: Educação a distância; Internet e Educação; Reprovação; Adaptação Curricular

Dependency and Adaptation, subjects for students who have failed or were transferred, present a serious problem in undergraduate courses. Long Distance Education always evidenced as an alternative to classroom presence is presented here as a partner in the solution of this problem. A solution for this problem combining both long distance and classroom education is proposed. Proposals that can be implemented via the internet and the case of a lived experience are shown.

Keywords: Long distance education; Internet and Education; Failure; Curriculum Adaptation

Tratando o Problema da Dependência e Adaptação no Ensino Superior por Meio da Educação à Distância

Braulio Oliveira
dos Santos Filho

Universidade Federal do
Espírito Santo – UFES
Centro Tecnológico –
Mestrado em Informática
Av. Fernando Ferrari, s/n
Campus Universitário de
Goiabeiras, CT-VII
CEP: 29060-900, Vitória -
ES - Brasil - Tel.: (27)
9972-6202
em_braulio@yahoo.com.br

Crediné Silva de
Menezes

Universidade Federal do
Espírito Santo – UFES
Centro Tecnológico – Depto
de Informática
Av. Fernando Ferrari, s/n
Campus Universitário de
Goiabeiras, CT-VII
CEP: 29060-900, Vitória -
ES - Brasil - Tel.: (27)
3335-2689

1. Introdução

Algumas instituições adotam um modelo no qual o aluno reprovado pode repetir essa disciplina (em que ficou reprovado) no período/ano seguinte do curso, em paralelo com a disciplina que lhe sucede. Apesar de representar uma considerável flexibilização, esse procedimento esbarra em algumas dificuldades quanto ao quadro de disciplinas oferecido pela Faculdade. Em geral é muito difícil conciliar o horário das novas disciplinas a cursar com o horário de uma dependência. O mesmo fato atribui-se a alunos que vêm de outras instituições na modalidade de aluno transferido e que, em função da grade curricular diferenciada, precisam cursar alguma disciplina para poderem enquadrar-se ao histórico da grade da Faculdade em que está ingressando.

Entre as novas tecnologias de comunicação e informação, notadamente na área de informática, a Internet merece um destaque especial. As experiências realizadas utilizando a educação a distância, tem mostrado que é um recurso de incalculável importância no atendimento aos alunos, possibilitando, também, uma visão diferenciada, não só de ensino, como também da aprendizagem. As ferramentas disponíveis, quando usadas no processo educativo, apoiadas em pressupostos psicopedagógicos facilitadores da aprendizagem, conduzem alunos e professores a refle-

tir sobre não só o ato de aprender, mas também as várias possibilidades individuais e coletivas, implícitas neste ato. Com isso, o papel destinado a alunos e professores, nessa modalidade educacional, tende a mudar um pouco em relação ao que se está habituado em ambientes de aprendizagem presenciais.

Como a distância, o tempo e o espaço não são os empecilhos, ao professor cabe o papel de mediador conduzindo o aluno de tal forma que este se sinta, primeiro, como parte integrante do seu processo de construção do conhecimento, e, segundo, como alguém que vivenciará uma situação onde o mais importante não é receber respostas prontas, mas ser estimulado a buscar, a pesquisar novas características na solução de seus problemas. É desta forma que, em um ambiente de aprendizagem a distância apoiado pela Internet, o aluno vai sendo levado a “aprender a aprender”, tendo no professor a mediação necessária para tal.

Visando contribuir para o uso mais sistemático destas tecnologias, participamos do projeto AmCorA, que busca a construção de uma plataforma inteligente para apoio a aprendizagem cooperativa. Neste sentido, o trabalho aqui apresentado constitui-se em um braço de investigação e tem por objetivo a concepção e o desenvolvimento de uma proposta para tratar o problema de dependência e adaptação. Nos baseamos em uma situação real vivida na Faculdade de Ciências Humanas de Vitória - HUMANAS, no que se refere ao tratamento da repetição de disciplinas, motivada por reprovação e adaptação dos alunos transferidos. A solução proposta é baseada no uso da Internet.

Neste artigo apresentamos os resultados obtidos. Na seção 2, descrevemos o problema; na seção 3, relatamos a experiência vivida com uma disciplina de informática; na seção 4, descrevemos a proposta de solução; na seção 5, o planejamento para a implantação; e, finalmente, na seção 6, nossas conclusões e perspectivas futuras.

2. Problema

A Faculdade Humanas começou a funcionar em 1987 e, atualmente, oferece os cursos de graduação em Ciências Contábeis

e Administração com ênfase em: Recursos Humanos, Comércio Exterior, Análise de Sistemas e Hotelaria e Turismo.

A partir de 1988, ou seja, o ano seguinte, os alunos que ficavam reprovados em suas disciplinas, faziam o que chamamos de dependência, isto é, matriculavam-se nas disciplinas pendentes que são ministradas fora do horário convencional de aula. Este horário regular na Faculdade Humanas está compreendido entre 19:00 até as 22h20min, portanto, são cursos noturnos, onde a primeira aula começa às 19:00 h e as aulas de dependência começariam às 18:00 h. Na realidade, esta dependência já era motivo para uma série de transtornos. Cerca de 90% dos alunos têm algum tipo de atividade profissional durante o dia, o que torna o horário de início da aula de dependência incompatível com seu horário de trabalho. Apesar da tolerância de 15 minutos dada pelos professores, é praticamente impossível conciliar tal horário.

Além dos nossos alunos, começamos a receber alunos transferidos de outras faculdades e, devido às diferenças entre as grades curriculares, seria necessário “pagar” algumas disciplinas; estes, então, ganhariam o nome de alunos de adaptação. E, assim, como os alunos de dependência, fariam as tais disciplinas sob o mesmo regime.

3. Uma experiência com o ensino de informática

No caso específico de Informática I e Linguagem Técnica de Programação II, que são as disciplinas na qual lecionamos, sabíamos que era impossível traduzir e levar um conteúdo que, normalmente é dado em uma carga horária de 90 minutos/semanais, em 45 minutos/semanais. Tínhamos ainda, a condição de alguns alunos não poderem chegar no horário previsto de início da aula de dependência em função das atividades profissionais.

Numa alternativa de tornar possível a aprendizagem, mesmo com todas estas restrições, a cada início de período reuníamos os alunos que ali podiam chegar e, tentando focar as aptidões e as habilidades através de uma entrevista informal (o que faz?,

onde trabalha?, o que gosta?, com quem já é colega de sala?), localizávamos e alocávamos os alunos em grupos. A cada grupo era atribuída uma tarefa, que eram os capítulos da “aula tradicional”. Essa era metodologia orientada a atividades, onde os capítulos eram usados como referências para os projetos de estudos e pesquisas.

Identificados os grupos, realizávamos um planejamento das atividades e, com o apoio de um cronograma, agendávamos as apresentações de cada grupo. Logo, estas apresentações tinham uma data marcada e um intervalo de tempo entre elas. Assim, os alunos só precisariam comparecer à “aula de dependência” no dia marcado para apresentação. Fora esse horário, e/ou no próprio horário de aula de dependência (àqueles que não tinham problemas), dávamos a orientação necessária para o desenvolvimento das atividades dos grupos.

Aos alunos que não podiam estar presentes, adotávamos a estratégia de fazer com que todas as decisões, planejamentos e cronograma chegassem até eles de alguma maneira. Ao certo, teriam que estar na faculdade no horário regular para as outras disciplinas. E, assim de alguma forma, em outro “espaço” e “tempo” (características de ambientes na Internet), estes alunos que não podiam estar no horário de dependência, conseguiriam estar inteirados de todos os fatos. Nesse sentido, o que no início se apresentava como um sério problema para os alunos estaria, assim, sendo amenizado. A participação ia acontecendo, ou seja, a aula nem tanto, mas, com certeza, a aprendizagem sim.

Ganhávamos então a imersão, comprometimento e o interesse cooperativo do bem estar mútuo do grupo. Eles próprios, organizados, articulavam todo material daquela apresentação e de todos os outros em um arquivo próprio chamado “pasta de dependência de informática”, localizado na xerox; assim, mesmo aqueles que faltavam poderiam ter a chance de saber o que havia sido realizado e não perderiam o contexto, o conteúdo.

Existia outra grande vantagem: o grupo de alunos nunca excedia a 20, o que era bem melhor do que a sala de aula normal com 50-60 alunos, do ponto de vista de trabalho como “facilitador”. No final do período, ainda era possível cumprirmos a norma do modelo tradicional de aplicar uma prova com a consciência tranqüila de que o aspecto ensino-aprendizagem havia tido êxito.

4. Proposta de Solução

Com a instalação da sala de internet que permitia o acesso à WEB, o seu uso era dado somente para pesquisas e bate-papo. Por que não criar então um espaço de aprendizagem usando a tecnologia? Nascia então, a idéia de usar esse espaço para a aprendizagem usando as tecnologias da internet, de forma “inicial” para os alunos de dependência e adaptação. Assim, poderíamos resolver as questões do tempo e espaço com esses alunos.

A motivação foi fortalecida a partir de vários fatores encontrados e visualizados dentro da própria Instituição: o ambiente do sistema, o perfil dos alunos, o binômio disciplina-professor e a arquitetura Web.

• O ambiente: o ambiente pode trabalhar com várias disciplinas que o aluno precisa cursar. E, para cada disciplina, o aluno tem disponíveis vários recursos:

- Disponibilidade de material bibliográfico;
- Lista de exercícios sobre uma dada disciplina;
- Pesquisas a outras fontes de informação;

Com a instalação da sala de internet que permitia o acesso à WEB, o seu uso era dado somente para pesquisas e bate-papo. Por que não criar então um espaço de aprendizagem usando a tecnologia?

- Possibilidade de realização de trabalhos individuais e em grupos;
 - Possibilidade de esclarecimento de dúvidas (individual ou coletiva);
 - Participação em grupos de discussão (síncrona ou assíncrona).
- Perfil do aluno: os alunos já estão inseridos no contexto acadêmico, portanto com-

partilham de uma certa cultura; participam de outras disciplinas presenciais; já possuem uma certa ambientação com o conteúdo.

- **Binômio disciplina-professor:** os professores estão envolvidos também com atividades presenciais na mesma disciplina; disponibilidade de uma sala virtual na própria faculdade; o curso fechado para um grupo específico e reduzido de alunos.

- **A arquitetura Web:** dentre os diversos serviços que foram desenvolvidos para o funcionamento sobre redes de computadores, um dos mais conhecidos e que apresenta um crescimento de utilização significativo é o WWW (World Wide Web). Este fato constitui, logo de saída, uma mais-valia que poderá ter aplicações muito interessantes quando aplicadas ao campo educacional. Outro ponto que podemos destacar, haja vista que estamos falando da Internet, é que de qualquer lugar onde o aluno estiver ele poderá acessar o ambiente, bastando para isso um microcomputador que acesse a Web.

Pretende-se assim, aproveitar as potencialidades que o WWW nos fornece - uma arquitetura perfeitamente aberta e amplamente divulgada - sendo, por isso, relativamente fáceis os mecanismos de acesso aos serviços desenvolvidos. Por outro lado, um dos protocolos usado, o HTTP, permite a troca de informação de diversos tipos: texto enriquecido, imagens, som e etc., o que, cada vez mais, justifica-se devido ao tipo de informação que os intervenientes querem acessar ou por disponível na rede.

Pode-se dizer que nesses serviços é possível a troca de informação multimídia ou não, entre diferentes máquinas que partilham os mesmos protocolos de comunicação. É, pois, lógico que a interface que se pretenda disponibilizar seja um cliente WWW. Desta forma, a partir de um qualquer cliente WWW (Netscape, Internet Explorer, Xmosaic, HotJava) é possível o acesso ao ambiente disponibilizado pelo serviço.

A partir desses fatores motivacionais e frente à necessidade de equacionar o grande problema do “tempo”, quanto aos alunos desta categoria (adaptação e dependência), partimos para a definição do projeto de “Educação a Distância para Alunos de Dependência e Adaptação” - Ead-DA.

Baseado em Aretio (1994), as vantagens no caso Faculdade Humanas - Ead-DA, são apresentadas no quadro abaixo.

Causas	Efeitos
Abertura	Eliminação ou redução da barreira de acesso às aulas; Ampliação de ofertas de disciplinas e até outros cursos.
Flexibilidade	Ausência de rigidez quanto aos requisitos de espaço (onde estudar?); Assistência – às aulas e tempo (quando estudar?); Ritmo – (em que velocidade aprender?).
Eficácia	O aluno, centro do processo de aprendizagem e sujeito ativo de sua formação, vê respeitado o seu ritmo de aprender; Comunicação bidirecional freqüente, garantindo uma aprendizagem dinâmica e inovadora.
Formação Pessoal	Aluno ativo: desenvolvimento da iniciativa de atitudes, interesses, valores e hábitos educativos.
Economia	Redução de custos, ao evitar o abandono do local de trabalho para o tempo extra de formação que exigem as disciplinas de adaptação e dependência.

5. Planejamento para Implantação

Preparando-se para a prática da Educação a Distância, a Faculdade Humana já tinha definido em seu organograma o Centro de Educação a Distância - CEAD, cujo intuito era o de desenvolver métodos e estratégias para a aplicação de um programa de educação apoiado na Internet.

Instituída a Gerência Técnica, a Gerência Acadêmica e Consultoria, com o propósito de colocar este Centro em atividade operacional, esse problema foi tomado como um projeto piloto do CEAD. E, assim, engajados por estas premissas, a Gerência Técnica ficou responsável por toda estrutura necessária desde hardware, software e pessoal qualificado para definição do projeto, bem como a formação de uma equipe especialista; a Gerência Acadêmica por sua vez, teve sob a sua responsabilidade a adaptação junto aos professores das aulas convencionais em aulas interativas, dando-lhes suporte, com o apoio dos Consultores (professores de Língua Portuguesa e Metodologia de Pesquisa e Ensino com vivência em Educação a Distância).

É de vital importância a participação da instituição como um todo, nesse processo de definição do projeto, pois quanto maior a integração entre diretoria acadêmica, gerência técnica, gerência acadêmica, consultores e demais professores, que ao final interagem, será o provável “retrato” do ambiente. Por conseguinte, foram realizadas várias reuniões mostrando e evidenciando essa característica como primordial para o sucesso do projeto. Desse modo, em consenso, reunidos e unidos, após vários debates, as definições técnicas, pedagógicas e de suporte foram definidas, bem como, todo planejamento de desenvolvimento de todas as partes que constituíram o projeto, estabelecendo-se um cronograma de ações para este programa que por ora, fora amplamente divulgado no âmbito da Faculdade.

5.1 Plano Pedagógico:

A integração entre a utilização da informática, mais especificamente da Internet, nos meios educacionais, exige novas reflexões por parte de profissionais especialistas nas áreas temáticas e no cotidiano da prática educativa. Juntamente com outras estratégias didáticas que rompem com o estigma do conteúdo estático, a utilização da Internet pode estimular um novo relacionamento do educando com a aprendizagem. A utilização da Internet pode significar um salto de qualidade neste campo, uma vez que coloca educadores, estudantes e instituições em contato, otimizando a pesquisa e propiciando o intercâmbio de experiências e informações.

Segundo Vygotsky a ação pedagógica, numa proposta sócio-construtiva considera que o desenvolvimento acontece através da integração que o indivíduo tem com o meio, através de práticas educativas dinâmicas e ambientais de aprendizagem ao aluno, interagir, experimentar e exercitar sua autonomia, sua capacidade de ação.

Neste contexto, Schlosser e Anderson (1993) identificaram as novas habilidades

que os professores devem aprender para assumir o papel de educadores à distância:

- entender a natureza e filosofia da educação à distância;
- identificar e desenvolver cursos interativos para satisfazer cada nova tecnologia;
- organizar recursos instrucionais de uma forma satisfatória ao ensino a distância;
- treinar e praticar o uso de sistemas de telecomunicações ;
- ficar envolvido na organização, planejamento colaborativo e decisões;
- avaliar realizações, atitudes e percepções dos alunos à distância.

5.2 Plano Técnico

Para que a adoção de uma determinada tecnologia obtenha o sucesso na educação à distância, três condições devem ser atendidas:

- treinar as habilidades necessárias para trabalhar com tecnologia;
- educação provendo visão e entendimento do estado de arte de desenvolvimentos e aplicações;
- suporte para experimentos e inovações.

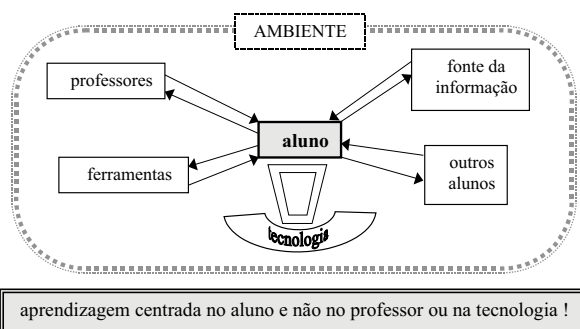
Portanto, a Gerência Técnica teve a postura de traduzir e levar para a tecnologia todo o programa político-pedagógico, acompanhado do aval da Gerência Acadêmica e da Consultoria, de forma a consagrar o intento de um ensino inovador e de qualidade.

A integração entre a utilização da informática, mais especificamente da Internet, nos meios educacionais, exige novas reflexões por parte de profissionais especialistas nas áreas temáticas e no cotidiano da prática educativa.

5.3 Plano Suporte Didático

O ambiente será construído de forma a dar toda a estrutura necessária de maneira a estabelecer a conexão professor x aluno, aluno x professor e, ao mesmo tempo, ainda prover a interação, tanto do professor quanto do aluno, com o ambiente. Para tanto, proverá de facilidades de coordenação e acompanhamento, suporte a participação individual e em grupo e a comunicação bidirecional.

Facilidades	Serviços
Comunicação	Correio eletrônico, chat e contatos presenciais agendados.
Coordenação e Acompanhamento	Gerente Acadêmica e Consultores com o professor, controle do progresso do aluno e do grupo, acompanhamento do curso.
Participação	Fórum, lista de discussão, seminários, resolução de exercícios.
Didáticos	Referências na Web, material da disciplina, plano de curso, publicações do professor, documentos multimídia, imagem, som, bibliografia e ferramentas pedagógicas.
Avaliação	Testes (à distância e presenciais), exercícios e projetos em grupo.
Privacidade	Controle de acesso garantido apenas alunos DA e professores.



Portanto, este plano tem como objetivo gerar um ambiente que leve em conta o processo de desenvolvimento da aprendizagem incorporada pelos seguintes requisitos:

- Estabelecimento dos objetivos da aprendizagem;
- Localização e revisão (ou criação) de material instrucional;
- Avaliação do nível de conhecimento dos alunos;
- Atribuição de material apropriado aos estudantes;
- Definição da forma de acesso dos estudantes a componentes/módulos;
- Revisão e acompanhamento do progresso dos estudantes e gerência das intervenções necessárias;
- Provisão e gestão da comunicação aluno-professor e aluno-aluno (tanto síncrona quanto assíncrona);
- Avaliação da aprendizagem;

- Relatório dos resultados da aprendizagem;
- Relatórios de apoio aos controles (acesso alunos, entrega de atividades etc.).

6. Conclusões e Perspectivas Futuras

Através desse ambiente de Educação a Distância para Alunos de Dependência e Adaptação, foi possível resolver todas as questões referentes aos problemas dos alunos que ficaram reprovados, permitindo que cursassem a(s) disciplina(s) pendentes(s) em paralelo com as demais disciplinas presenciais propostas pela grade curricular do curso.

Esse ambiente para os alunos de Adaptação e Dependência poderá também futuramente, atender aos alunos “presenciais” que estão em período normal do curso e gostariam de revisar disciplinas passadas. Outrossim, servirá como base para o nosso próprio aprendizado, permitindo-nos ganhar experiência e aumento de um certo grau de “expertise”, de forma que, em médio prazo possamos criar um Ambiente Completo e Integrado, não apenas para os alunos internos, como também cursos à distância para alunos externos, independentemente de sua localização geográfica.

Há ainda um longo caminho a ser percorrido até que organizemos veículos adequados para a orientação dos corpos docentes e discentes, mas a velocidade de inovações neste meio fará com que não demore o momento em que o acesso à informação e estratégias adequadas à concentração e desenvolvimento dos alunos esteja ao alcance de qualquer educador que se disponha a utilizar estes meios.

Embora a tecnologia seja uma parte fundamental da educação à distância, qualquer programa, para ter sucesso, deve focalizar mais nas necessidades de alunos e professores do que na própria tecnologia, abolindo os “pré-conceitos” quanto a essa modalidade de ensino.

Com o crescente uso de aplicações voltadas a Educação à Distância na Internet, deparamo-nos com os coursewares, que são ambientes direcionados para a construção

de cursos na Internet. Entretanto, encontramos nestes ambientes de coursewares, formas variadas de comunicação, onde cada um adota e impõe seus vários elementos de comunicação associados a programas como o correio eletrônico, lista de discussão e outros; contudo, não apontam para uma discussão do processo de comunicação que pode ocorrer entre os interagentes, a evolução inventiva e criativa dos relacionamentos.

Até aqui, estudou-se muitas análises que enxergam a interação a partir da capacidade da máquina. Na sala de aula somos limitados ao espaço e tempo e agora nos coursewares somos limitados aos programas. Nesse sentido, faz-se necessário analisar os principais elementos da comunicação

que ocorrem durante a realização de uma disciplina, produzindo um modelo independente das implementações.

Nesse sentido, estamos interessados em identificar os principais elementos em um

Embora a tecnologia seja uma parte fundamental da educação à distância, qualquer programa, para ter sucesso, deve focalizar mais nas necessidades de alunos e professores do que na própria tecnologia...

ambiente telemático que validem os requisitos para essa construção. Para isso, utilizaremos um questionário que será confeccionado com o propósito específico, dirigido aos professores, capaz de apontar a metodologia ideal, tratando as possíveis formas de comunicação, as informações e a verificação da aprendizagem.

Bibliografia

- ARETIO, Garcia. *Educación a distancia hoy*. Madrid: UNE, 1994.
- DRAVES, William A. *Teaching online*. Lern Books, Wisconsin, 2000.
- FUNARO, Gina Maria. *Pedagogical roles and implementation guidelines for online communication tools*. Stanford University, Stanford Learning Lab, Stanford, 1999.
- MENEZES, C.; TAVARES, O.; CURY D. *AmCorA – Ambiente Cooperativo de Aprendizagem*. UFES/ES, 1999.
- MENEZES, C.; TAVARES, O.; PESSOA, J.M. Qsabe - Trocando experiências sobre informática educativa em uma rede de educadores. *Anais SBIE'97*. São José dos Campos, 1997.
- MORAN, José Manuel. *Mudanças na comunicação pessoal: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica*. São Paulo: Paulinas, 1998.
- MORAES, Maria Candida. *Enfoque reflexivo e a questão do desenvolvimento humano em ambientes informatizados*. SENAC/SP, 1999.
- SANTOS, Neide. *Web saber: Um Ambiente para Solução Cooperativa de Problemas*. Rio de Janeiro, 1998.
- SHERRY, Lorraine. *“Issues in Distance Learning.”*, 1994.

.....

A escola se apresenta descompassada com a evolução dos meios de comunicação e das linguagens que fazem circular informações no mundo contemporâneo. A partir da retomada de alguns episódios da história da humanidade, critica-se esse descompasso e enuncia-se algumas propostas para a formação e atuação dos professores brasileiros.

Palavras-chave: Mídia, linguagem, suportes de informação, formação de professores

Schools no longer keep up with the evolution of mass media and the languages that circulate information in the modern world. The choice of determinate episodes of the history of mankind is used to develop a critique of this distance and some proposals for the teacher training and action are enunciated.

Keywords: Mass media; language; means of information; teacher training

Pesquisa e Aprendizagem no Contexto das Múltiplas Linguagens Sociais

Ezequiel
Theodoro da Silva

Curso de Pós Graduação em
Educação, Grupo de Pesquisa – Ensino e Aprendizagem, Universidade do
Contestado – Caçador, SC.
e-mail emarthi@terra.com.br

Conhecendo, por experiência direta e indireta, a infra-estrutura e os estilos pedagógicos dos espaços escolares deste país, posso afirmar que existe um descompasso muito grande entre a escola (principalmente a escola pública de 1º e 2º grau) e o universo das linguagens sociais. Sem querer radicalizar, por vezes sou levado a pensar que as escolas estão de costas, completamente descompensadas ou alienadas frente aos modos de comunicação do mundo contemporâneo. Quero dizer com isto que, apesar de uma evolução ou um desenvolvimento muito grande de linguagens e veículos de comunicação, a escola ainda reproduz um estilo conservador de produzir o ensino, reduzindo as possibilidades de expressão e interação das crianças e jovens. A imagem que formulo desse problema é comparável àquela do burro tentando abocanhar a cenoura – neste caso, a cenoura representa o complexo de linguagens que dinamizam as instituições nas sociedades de hoje e o burro representa a própria escola que corre, corre, corre, mas nunca alcança. Daí eu colocar a superação desse dilema como um grande desafio da educação escolarizada brasileira neste limiar de 3º milênio.

Para uma análise mais profunda desse esquema reprodutor descompassado, julgo importante apresentar e discutir um fenômeno que, por falta de um nome melhor, vou chamar de “Isto vai matar aquilo” ou, traduzindo, que uma forma de expressão vai fazer desaparecer uma

..falar de linguagens e cultura na sua relação com os processos educacionais não pode jamais descartar a perspectiva histórica...

outra, pré-existente. Para isto, preciso debruçar-me, mesmo que brevemente, na história da humanidade. Quer dizer, sem uma ativação da memória, trazendo os fatos do passado ao presente, o poder da minha argumentação ficaria muito enfraquecido, além do que falar de linguagens e cultura na sua relação com os processos educacionais não pode jamais descartar a perspectiva histórica na medida em que é sempre o homem que cria as linguagens, os discursos e os meios de comunicação a fim de satisfazer as suas necessidades existenciais.

Na obra PEDRO, de Platão, encontro uma primeira referência ao dilema do ISTO VAI MATAR AQUILO. Conta Platão que quando HERMES, a quem se atribui a invenção da escrita, apresentou a sua invenção (a escrita) ao Faraó Egípcio Tamus, este elogiou e louvou essa nova técnica à medida que a escrita poderia, daquele momento em diante, permitir aos seres humanos lembrar aquilo que poderiam esquecer caso fizessem somente o uso da oralidade. Porém, o FARAÓ TAMUS revelou uma certa insatisfação dizendo as seguintes palavras a HERMES “Meu caro Hermes, a memória é uma grande dádiva que precisa ser mantida viva através do treino cotidiano. Com a sua invenção (com a escrita) as pessoas não mais serão obrigadas a treinar a memória. Elas não mais vão se lembrar das coisas em função de um

esforço interno, mas sim em virtude de um instrumento externo”.

O Faraó Tamus queria dizer que a escrita, igual a qualquer outro instrumento tecnológico, tornaria mais fraco o poder humano que ela substitui ou reforça. Seria o mesmo que dizer, hoje, que os carros nos fazem menos capazes de caminhar ou andar a pé. No caso da escrita, uma vez inventada, ela diminuiria os poderes da mente, oferecendo ou impondo aos

homens uma memória artificial. É lógico que Platão estava sendo irônico ao fazer este relato mesmo porque assumia um posicionamento contrário à comunicação escrita.

Creio que hoje em dia ninguém concorda com esse posicionamento mesmo porque os livros não são desculpas ou pretextos para fazer com outras pessoas pensem por nós. Muito pelo contrário, os livros são instrumentos capazes de provocar pensamentos mais densos e profundos sobre os fenômenos do mundo. Além disso, se no passado as pessoas precisavam treinar a memória para se lembrar das coisas, com a invenção da escrita elas tiveram que treinar a memória para se lembrar dos livros. Resumindo, a linguagem escrita, consubstanciada em livros ou em outros similares, desafiam e incrementam a memória; os livros não narcotizam a memória das pessoas.

Mas a preocupação demonstrada pelo Faraó Tamus, conforme relatada por Platão, pré-anunciou um certo tipo de medo ou de apreensão que vem acompanhando o homem desde os mais remotos tempos. Ou seja: o medo de que uma nova conquista tecnológica possa destruir uma capacidade que planejamos preciosa, que representa um valor em si mesma em termos de convivência e espiritualidade. Era como se o Faraó apontasse para a escrita e depois para a memória humana e dissesse “ISTO VAI

MATAR AQUILO” ou, ainda, “a capacidade de escrever vai tornar os seres humanos mais esquecidos”.

Mil anos depois, em pleno século XV, conforme relatado por Victor Hugo na obra *Notre Dame de Paris*, o mesmo fenômeno do “Isto vai matar aquilo” volta a aparecer. Desta vez, o Padre Claude Frollo aponta o dedo indicador para um livro e depois para as imagens adoradas da Catedral de Notre Dame e diz “O livro vai matar a catedral, o alfabeto vai matar as imagens da catedral”. Essa preocupação tinha a sua razão de ser mesmo porque a invenção da imprensa por Gutemberg tinha ocorrido um pouco antes; até então, o ensino religioso e a conversão da massa de fiéis através das histórias da Bíblia, a vida de Cristo e dos Santos, os princípios morais, etc... eram fornecidos e dinamizados pelas imagens da Catedral. Em verdade, uma catedral medieval, repleta de imagens e/ou narrativas visuais, era como um programa televisivo imutável e permanente – um programa que passava as massas iletradas tudo aquilo que era indispensável para a sua vida em sociedade e para a sua salvação eterna. Sendo assim, a disseminação e a democratização da escrita através da imprensa enfraqueceriam o poder das imagens e deixaria as massas distantes dos valores da Igreja, enco-rajando a busca de informações desnecessárias e permitindo a livre interpretação das escrituras. Neste caso, então, dentro do fenômeno do “Isto vai matar aquilo”, a escrita viria a destruir a comunicação visual ou imagética.

Dando agora um salto de 500 anos, depois do século XV, agora chegando no ano de 1960, a questão da substituição de uma linguagem por outra vai novamente aparecer. Agora na voz de Marshall MacLuhan, tecida na obra *A Galáxia de Gutemberg*. Só que agora a

coisa se investe: é a comunicação televisiva por imagens que vai destruir a linguagem escrita, fazendo declinar a necessidade da alfabetização e os usos dos textos verbais escritos, tomados por McLuhan como lineares, cartesianos e da difícil compreensão.

Quando todo mundo começava a se convencer de que a comunicação visual por imagens na televisão era mais moderna do que a comunicação escrita, surge mais perto dos nossos dias a revolução da informática e dos computadores, que põe em cena a necessidade do ler/escrever. Quer dizer: para usar o computador, que é uma tecnologia de base alfabética, o sujeito tem que ser alfabetizado para dominar as competências da escrita e da leitura. Nesse sentido, creio não estar errado em afirmar que o computador fez a humanidade retornar à Galáxia de Gutemberg – as pessoas que conversam na internet estão lidando fundamentalmente em palavras escritas. Se a tela da televisão pode ser considerada como uma espécie de janela através que vemos o mundo na forma de imagens, a tela do computador é um livro ideal no qual lemos o mundo através de páginas e de palavras escritas.

Creio ter argumentos suficientes para rebater essa idéia do “ISTO VAI DESTRUIR AQUILO”, ou seja, de que uma

Historicamente falando, o que temos em nossa frente é a co-ocorrência e a concorrência de várias linguagens que, de maneira isolada ou de maneira conjunta, aumentam as possibilidades da comunicação humana.

linguagem seja capaz de substituir ou aniquilar em outra. Essa idéia, no seu ponto de vista, é um grande lero-lero, uma grande balela que somente alimenta os sonhos dos futurólogos que não têm muito que fazer. Historicamente falando, o que temos em nossa frente é a co-ocorrência e a concorrência de várias linguagens que, de maneira iso-

lada ou de maneira conjunta, aumentam as possibilidades da comunicação humana. Além disso, co-ocorrem também os veículos ou a mídia que faz circular isoladamente uma só linguagem ou concomitantemente várias linguagens de uma só vez. Dessa forma, acredito ser uma perda de tempo reproduzir a crença de que uma linguagem venha a destruir/substituir uma outra ou então reforçar a idéia de que uma linguagem seja melhor do que a outra mesmo porque todas elas são socialmente importantes, apresentando qualidades e limitações para os processos de comunicação. Assim, considerando a realidade brasileira ou até mesmo a realidade mundial, acho que a questão que se coloca para todas não é a opor a comunicação escrita à imagética à sonora, mas sim como melhorar todas essas comunicações de modo a melhorar a vida e a existência do homem na terra.

Recuperando brevemente aquilo que eu afirmava no início deste texto, lembro ter dito que havia um descompasso entre o trabalho realizado pela escola e o mundo das diferentes linguagens e mídia. Afirmo que a comunicação verbal escrita, conforme veiculada através de livros (ou similares), é, ainda hoje, o instrumento supremo que dinamiza e movimenta o ensino e os processos mais gerais de educação escolarizada. Essa supremacia ou

- Até alguns anos atrás, a única forma de aprender uma língua estrangeira (além de um estágio no exterior, é claro) era estudar essa língua através de um livro, processo este dinamizado basicamente pela comunicação oral e escrita. Ora, os nossos meios de comunicação visual, do cinema à televisão ao próprio computador, permitem que o aprendiz conheça outras línguas vendo filme na edição original, decifrem símbolos no computador, ouçam discos, percebam visualmente as situações vividas por falantes nativos, etc...

- Um outro exemplo diz respeito à aprendizagem da geografia. Na minha infância, eu consegui o melhor das informações sobre os países exóticos (curiosidade penal) não nos livros didáticos, mas em livros de aventuras, como Julio Verne e outros autores. Posso dizer que os meus dois filhos aprenderam muito mais cedo do que eu tais assuntos vendo televisão e assistindo às sessões de cinema.

- Na área de biologia, creio que um bom programa educativo de televisão e/ou um CD-ROM pode explicar dinamicamente as leis da genética do que um livro.

Acredito que os exemplos poderiam ser entendidos para todas as áreas do currículo escolar, para os diferentes níveis do ensino e para as diferentes tramas didáticas. Outro dia mesmo eu estava lendo um artigo sobre a aprendizagem de intervenções cirúrgicas em medicina através de simulações virtuais programadas pelo computador. Mas verifiquem que, com estas ilustrações, eu não estou querendo diminuir ou rebaixar o valor da comunicação escrita mesmo porque a função da literatura

(arte literária) ocorre única e exclusivamente através do livro, com possibilidades muito remotas de substituição.

Não estou errado em afirmar que

hoje o conceito de alfabetização envolve muitas linguagens e muita mídia. Quer dizer: uma política esclarecida de alfabetização precisa levar em conta as possibilidades de todas as mídias que se inter cruzam na comunicação do homem em sociedade. Dessa forma, a preocupação educacional e escolar precisa ser entendida ao universo intersemiótico

... a comunicação verbal escrita, conforme veiculada através de livros (ou similares), é, ainda hoje, o instrumento supremo que dinamiza e movimenta o ensino e os processos mais gerais de educação escolarizada.

hegemonia, cujas razões não quero examinar aqui, gera uma série de problemas ao nível de uma maior potencialização da pesquisa e da aprendizagem. Vou ilustrar esses problemas com alguns exemplos pontuais, referindo-me àquilo que a escola faz em contraposição àquilo que ela poderia fazer caso dispusesse de outros meios para enviar.

movimentado por todos os veículos de comunicação, sob o risco de empobrecer o ensino pelo privilégio atribuído a um tipo exclusivo de expressão e recepção de informações.

Quero lembrar que não é nova e nem exclusividade minha essa idéia de uma abertura maior das escolas para as múltiplas linguagens sociais e para as novas tecnologias de comunicação. Já nos idos de 1978, na obra Linguagem Total, traduzida e publicada pela Summus Editorial, o espanhol Francisco Gutierrez chamava a atenção dos educadores para a necessidade de incorporar diferentes linguagens e mídia em benefício dos processos de ensino-aprendizagem. Outros estudiosos brasileiros, como Arlindo Machado e José Marques de Mello, também possuem reflexões nessa linha, criticando as escolas no sentido de não permanecerem a reboque da mídia e/ou então no total desprezo a respeito dos vários processos de comunicação da sociedade brasileira contemporânea. É interessante observar que muitos desses autores, principalmente Francisco Gutierrez, defendem não apenas o enriquecimento do ensino e a compreensão concreta das gramáticas que tecem as linguagens, mas também que os estudantes aprendam como estruturar e saibam estruturar mensagens através de todas as mídia. Eis aqui um super desafio para as nossas escolas, considerando que elas fracassam até mesmo no ensino visando o domínio dos usos de própria linguagem escrita.

Finalizando, gostaria de tecer alguns comentários a respeito do principal agente e responsável pelo ensino escolarizado, o professor. Nesta esfera o dilema cresce exponencialmente em função de uma série de carências, de lacunas, de preconceitos e de vícios enraizados na sua formação profissional. Novamente, tenho que selecionar e discorrer so-

bre alguns dos aspectos que interferem ou até mesmo bloqueiam o uso equilibrado das linguagens e da mídia em benefício do trabalho docente.

Em termos sociais bem amplos, mas repercutindo também na esfera da docência, o canadense Alvin Toffler es-

... a preocupação educacional e escolar precisa ser entendida ao universo intersemiótico movimentado por todos os veículos de comunicação...

tudou os reflexos da aceleração das descobertas científicas e inovações tecnológicas nas sociedades contemporâneas. A partir desse estudo, Toffler cunhou “choque do futuro”, ou seja, a incapacidade de muitos seres humanos em entender e acompanhar as velozes transformações que vêm ocorrendo neste final de século. Além de constatar sérios problemas na esfera dos conteúdos a serem selecionados pelo professor para apresentação em sala de aula, TOFFLER diz que ao proferir cabe não apenas ensinar o aluno a APRENDER A APRENDER, mas muitas vezes, levar o aluno a DESAPRENDER PARA REAPRENDER.

O pedagogo espanhol JOSÉ MARIA ESTÈVE, que vem pesquisando mais diretamente os efeitos das transformações tecnológicas na pessoa do professor, elaborou a expressão MAL-ESTAR DOCENTE (nome de um livro também) para expressar a situação daqueles professores que não compreendem e nem são capazes de acompanhar as mudanças que se processam em nosso tempo. Estève ainda aprofundou o conceito de TECNOFOBIA, ou seja, a recusa do professor a qualquer inovação que ponha em risco e questione as formas tradicionais de ensino desse professor.

Trazendo a reflexão de Toffler e Estève para dentro da realidade concretamente vivida pelos professores, vemos

que o problema se torna dilemático, contraditório ou, no mínimo, extremamente paradoxal, que aumenta ainda mais o volume do desafio até aqui configurado. Por que? Por três motivos básicos, que passo a descrever:

(1) ao nível da “cabeça”, parece-me que a mentalidade tecnicista ainda não foi completamente extirpada no âmbito do magistério brasileiro. Massageado e controlado (no pensamento e ação) ideologicamente pelo tecnicismo, o professor passa a acreditar que as metodologias e os recursos que se fundamentam na comunicação visual e/ou virtual podem ser tomadas como fins em si mesmos ou como uma panacéia para resolver todos os problemas do ensino-aprendizagem na sala de aula;

(2) o manejo pedagógico das diferentes linguagens e da mídia, de modo a beneficiar as PRÁTICAS DE ENSINO, depende de volumosos

investimentos na esfera de atualização dos professores, coisa que os governos parecem não muitos dispostos a fazer. Assim, a situação é extremamente cômica: é feita a aquisição de equipamentos sofisticados, mas não se proporciona aos professores condições objetivas para manejá-los. Outra situação é que muitas vezes os estudantes entendem muito mais do funcionamento da mídia do que os próprios professores.

(3) toda a infra-estrutura física e de recursos humanos (de apoio) de escola precisa ser repensada e reformulada no sentido de agasalhar, de maneira coerente e objetiva, as nossas mídias que fazem circular diferentes linguagens. Além disso, outros tipos de comunicação também afetam diretamente os modelos de organização circular. Novamente aqui existe a necessidade de investimentos e de planejamentos arrojados, coisas que estão muito além das possibilidades reais das nossas escolas e dos nossos professores.

Bibliografia

ECO, Umberto. From Internet to Gutenberg. (Da Internet a Gutenberg)

<http://www.hf.ntnu.no/anv/Finnbo/tekster/Eco/Internet.htm> (os argumentos iniciais e todos os exemplos da introdução deste ensaio foram extraídos deste conjunto de palestras de Umberto Eco junto à Academia Italiana para Estudos Avançados na América do Norte)

ESTEVE, José Maria. O mal-estar doente. Lisboa: Escher & Fim de Século Editora, 1992.

GUTIÉRREZ, Francisco. Linguagem Total. São Paulo: Summus, 1978.

MCLUHAN, Marshall. Galáxia de Gutenberg. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

TOFFLER, Alvin. Future Shock. New York: Bantam, 1970.

RESUMO DAS DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS

SETEMBRO DE 2001 A NOVEMBRO DE 2001

<i>Autor:</i> SÔNIA MARA FLORES DA SILVA PORFÍRIO	A Pedagogia do MST: para além do seu próprio movimento
---	---

<i>Data da Defesa:</i> 21/09/2001 <i>Orientadora:</i> Ana Lúcia Eduardo Farah Valente <i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves (UEMS) Prof.a Dr.a: Elcia Esnarriaga de Arruda (UFMS)	<i>Resumo</i> Este trabalho tem por objetivo analisar, no movimento da sociedade, moderna, a proposta de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, elaborada para as escolas dos acampamentos e assentamentos coordenados. O período escolhido para estudo corresponde ao período de 1984-2001. Como referência documental básica, o trabalho utiliza os documentos produzidos pelo Setor de Educação do MST, os quais representam o campo, empírico da pesquisa. Além dos documentos editados pelo MST, recorreremos, ainda à produção de intelectuais da academia que têm colaborado efetivamente para a elaboração e compreensão do projeto educacional desse movimento social. O trabalho está estruturado em três capítulos. Nos dois primeiros capítulos, realizou-se a descrição da proposta de educação e a concepção educacional que norteia a ação pedagógica nas escolas dos assentamentos e acampamentos, em sua forma mais elaborada e atual. Ressaltou-se, nessa descrição, a posição dos aliados e dos opositores dessa forma educacional na sociedade. No terceiro capítulo desenvolveu-se a análise dos percalços evidenciados no palmilhar do discurso da proposta de educação do MST, frente ao movimento histórico da sociedade moderna. Esse estudo partiu-se do pressuposto de que o MS'I é o princípio educativo da ação pedagógica dos sem terra. Nesse capítulo procurou-se, também evidenciar os percalços do MST na formação dos intelectuais "orgânicos" para a pretendida transformação social.
--	---

Autor: <i>Plínio de Sá Moreira</i>	O Dito e o Feito em Educação Ambiental no Brasil no início do Século XXI
---------------------------------------	--

<p style="text-align: center;"><i>Data da Defesa:</i> 15/10/2001</p> <p style="text-align: center;"><i>Orientadora:</i> Profa. Ângela Maria Zanon (UFMS)</p> <p style="text-align: center;"><i>Banca Examinadora:</i> Profa. Dra. Maria do Rosário Knechtel (UFPR) Prof. Dr. David Victor Emmanuel Tauro (UFMS) Profa. Dra. Sônia Corina Hess (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), são constituídos por um conjunto de livros, editados em 1997 (1ª. a 4ª. série), 1998 (5ª. a 8ª. série) e 1999 (Ensino Médio), e formam uma coleção de propostas bem formuladas, bem apresentadas e com sólido embasamento teórico. Esta proposta implica na introdução do conceito de <i>Transversalidade</i> na abordagem de temas como <i>Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo</i>, e também compreende a necessidade de um enfoque <i>multi, inter e transdisciplinar</i>. A Lei Nº 9795, de 27/04/1999, "<i>dispõe sobre Educação Ambiental [EA], institui a Política Nacional de Educação Ambiental [PNE- A]</i>". Esta Lei corrobora os PCN quando exige que a EA seja vista sob o enfoque <i>humanista, holístico, democrático e participativo</i>, considerando a <i>interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural</i>, na perspectiva da <i>inter, multi e transdisciplinaridade</i>, fundamentada em <i>suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos</i>. Ambos os instrumentos, PCN e PNEA, são complementares, e estão em harmonia com a tendência consensual no movimento ambientalista internacional. Do muito que tem sido dito, pesquisei parte do que tem sido feito. Parti do princípio de que os professores estavam despreparados para tal empreitada, tendo em vista a ausência de programas preparatórios nos cursos de graduação das IES. Se nada lhes foi ensinado de EA, não se pode esperar que tragam para as salas de aula conceitos complexos e intrincados como se exige. A alternativa estaria nos livros. Pesquisei uma amostra dos livros de outro programa oficial, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Confrontando o dito (PCN e PNEA) com o feito (PNLD), nos defrontamos com um abismo. Os livros pesquisados, ignoram as propostas e exigências do dito e alguns têm feito divulgações de conceitos verdadeiramente perniciosos em termos de Educação Ambiental.</p>
--	--

Autor: <i>Suzete Rosana de Castro Wiziack</i>	A Educação Ambiental no Projeto Pedagógico de Escolas Públicas de Campo Grande – MS
---	--

<p style="text-align: center;"><i>Data da Defesa:</i> 19/10/2001</p> <p style="text-align: center;"><i>Orientadora:</i> Profa. Dra. Ângela Maria Zanon</p> <p style="text-align: center;"><i>Banca Examinadora:</i> Profa. Dra. Lillian do Valle (UERJ) Prof. Dr. Luiz Carlos Pais (UFMS) Prof. Dr. David Victor Emmanuel Tauro (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Face ao grave processo de degradação do ambiente, a Educação Ambiental é atualmente uma reivindicação da sociedade mundial. No Brasil, ela está assegurada através da Constituição Federal de 1988. Além disso é meta de programas educacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. Existe um consenso entre os educadores - os PCN corroboram - de que a educação ambiental não poderá ser realizada de forma pontual e desarticulada no e do contexto escolar, pois deve estar presente nos currículos de todas as disciplinas e nas diversas atividades pedagógicas. Esta pesquisa objetivou analisar a educação ambiental através do projeto pedagógico da escola. Tal como tem sido idealizado, este projeto legitima e abre espaço para a realização dessa educação. Para realizar a investigação utilizamos diferentes técnicas de coleta e fonte de dados, inclusive a observação do objeto através da fala e das ações de professores de uma escola pública de Campo Grande/MS. A reflexão sobre a questão ambiental, a "instituição da sociedade" e sobre a educação deu sustentação teórica ao trabalho. Os dados coletados evidenciaram uma série de impasses para a realização da educação ambiental, mas também podem indicar caminhos de sua concretização.</p>
--	---

<p><i>Autor:</i> Lúcia Monte Serrat Alves Bueno</p>	<p>As cores do nacionalismo e a diversidade: educação e artes no período modernista</p>
---	--

<p><i>Data da Defesa:</i> 25/10/2001 <i>Orientadora:</i> Profa. Dra. Ana Lúcia Eduardo Farah Valente (UFMS) <i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório (UFMS) Profa. Dra. Maria Adélia Menegazzo (UFMS) Prof. Dr. Marcos Villela Pereira (UFPEL)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>O objetivo desse trabalho é verificar que tipo de leitura se poderia fazer da questão nacionalista, da busca de identidade e do registro das diferenças nas artes plásticas e no ensino das artes, no período que vai da década de 1920 no Brasil, com a proposta modernista, passando pelo Estado Novo, até 1945. Para alcançar esse objetivo dividimos esse trabalho em três capítulos. No primeiro capítulo – Esboçando o Contexto Histórico - traçamos considerações sobre a história política, social e educacional desse período. No segundo capítulo – Colorindo com a Diversidade – procuramos destacar intelectuais e artistas que foram importantes nesse processo e analisamos seus trabalhos observando como registravam as diferenças. No terceiro capítulo – Compondo com o Ensino da Arte – buscamos os elementos na história da educação, e a influência de Dewey na proposta Escola Nova, para compor com o ensino da arte. Dando várias texturas, veremos o ensino formal e informal. Nossas considerações finais aparecerão como Retoques Finais, onde constatamos todo o processo de transformação político e cultural de modernização, o que requer muito tempo de luta, trabalho e ações efetivas de grupos. Deste modo podemos dizer que a Semana de Arte Moderna continua contemporânea ajudando a manter a própria modernidade.</p>
---	--

<p><i>Autor:</i> Maria Celéne de Figueiredo Nessimian</p>	<p>Em Busca do foco: a educação escolar em arte através de um olhar estético e psicanalítico</p>
---	---

<p><i>Data da Defesa:</i> 26/10/2001 <i>Orientadora:</i> Profa. Dra. Ana Lúcia Eduardo Farah Valente (UFMS) <i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório (UFMS) Profa. Dra. Maria Adélia Menegazzo (UFMS) Prof. Dr. Marcos Villela Pereira (UFPEL) Profa. Dra. Márcia Simões Corrêa Neder Bacha (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Esta pesquisa visa discutir a educação escolar em arte através de uma perspectiva estética e psicanalítica, a partir de nossa experiência como professora das disciplinas de Prática de Ensino I, II e III, bem como dos Estágios Supervisionados, do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. As aulas de arte hoje apresentam uma realidade complexa e passível de inúmeros questionamentos, pois envolvem situações bastante conflituosas de onde emanam forças desconhecidas que traumatizam, criam resistências, angústias, desprazeres, inseguranças, recaindo vigorosamente sobre o desejo e prazer do aluno/estagiário em ser professor. Essa trama de insatisfação nos levou à indagações que originaram esta pesquisa: Por que o alto grau de insatisfação perpassando as aulas de arte, que é considerada pela maioria dos alunos das escolas como uma <i>chatice</i> ou como <i>cultura inútil</i>? Por que uma disciplina que tem inerente à ela a estética, dimensão da sensibilidade pode abarcar tanta falta de desejo e de prazer na sua realização? Assim, a opção pela abordagem teórica não se deu através dos instrumentos da didática - métodos, técnicas e pedagogias - mas através da psicanálise, que permite trilhar pela subjetividade do ser, envolvendo seus desejos e motivações inconscientes. Trilhar por este caminho nos levou diretamente a buscar a essencialidade do conceito do que vem a ser educar, através de uma visão contemporânea da psicanálise em educação, incidindo diretamente nas dimensões <i>da paixão de educar</i> e <i>da educação como sedução</i>.</p>
---	---

<p><i>Autor:</i> Ângela Aparecida Barros</p>	<p>As ações para trabalhadores rurais assentados no PLANFOR e nos PEQ's/MS: O discurso da qualificação profissional</p>
--	--

<p><i>Data da Defesa:</i> 30/10/2001 <i>Orientadora:</i> Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório <i>Banca Examinadora:</i> Profa. Dra. Emília Maria Trin- dade Prestes (UFPB) Profa. Dra. Inara Barbosa Leão (UFMS) Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Este estudo procura analisar o discurso oficial da qualificação do trabalhador, particularmente, do trabalhador rural assentado de MS. O discurso da qualificação do trabalhador é, nesta dissertação, tomado como expressão da política pública de educação profissional dominante, no Brasil, no decurso da década de 1990. Os documentos relativos ao PLANFOR (Plano Nacional de Formação Profissional) e aos PEQ's (Programas Estaduais de Qualificação) são as fontes do discurso oficial da qualificação profissional, razão pela qual subsidiam a dissertação. São tomadas com referência, também, as palavras das entidades que, no período considerado (1995-6/1998), colaboraram, na condição de agentes de execução do Plano e dos Programas, na implementação das Políticas de Qualificação do trabalhador rural assentado em MS. Na análise empreendida, algumas questões serviram como norte: Por que a qualificação é, no plano do discurso, uma necessidade? A quem ela deve favorecer? Como deve ser promovida? Os resultados alcançados pelos PEQ's em MS também são considerados, pois funcionam como parâmetro na avaliação do mérito deste discurso. A pesquisa documental e bibliográfica foram as fontes determinantes deste estudo que resultou em três capítulos. No primeiro, é feita uma exposição do processo histórico que originou a educação profissional no Brasil; no segundo, realiza-se uma descrição do PLANFOR e dos PEQ's, numa tentativa de caracterização do discurso da qualificação do trabalho no seu plano mais geral; por último, discutem-se as características desse discurso quando aplicado ao caso específico do trabalhador rural assentado de MS.</p>
---	---

<p><i>Autor:</i> Djalma Silveira da Silva</p>	<p>A viabilização das Possibilidades na Docência: os professores visitam Foucault e Freud</p>
---	--

<p><i>Data da Defesa:</i> 06/11/2001 <i>Orientador:</i> Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório (UFMS) <i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Leandro de Lajonquiere (USP) Profa. Dra. Inara Barbosa Leão (UFMS) Profa. Dra. Márcia Simões Corrêa Neder Bacha (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>A presente dissertação de mestrado tem como objetivo discutir a docência utilizando-se os referenciais da Psicanálise e das análises foucaultianas das práticas sociais que delimitam o sujeito. Fugindo de uma interpretação do homem enquanto múnada, uno e determinado racionalmente, encontra-se o docente em meio a um intrincado conjunto de saberes sobre si mesmo e sobre sua prática que o mostram cindido entre, no mínimo, duas partes: o sadismo e a benevolência que, por sua vez são reflexos da disputa incessante entre os componentes de vida e morte (ou pulsões de vida e morte) delineados por Freud e que também se aproximam das questões acerca do poder, fruto da disputa polimórfica entre razão e desrazão que Foucault elucida com sua arqueologia. É neste campo de saberes que o professor encontra-se perante a sociedade na qual tem que exercer a suas práticas: enquanto trabalho docente e enquanto trabalho de si.</p>
---	---

<p><i>Autor:</i> Antônio José Dal Moro</p>	<p>O Ambiente Educacional: um estudo sócio-histórico das relações entre educação e tecnologia</p>
--	--

<p><i>Data da Defesa:</i> 07/11/2001 <i>Orientadora:</i> Prof. Dr. David Victor Emmanuel Tauro (UFMS) <i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Eron Brun (UNIDERP) Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório (UFMS) Prof. Dr. Sandino Hoff (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>A presente dissertação é produto da pesquisa intitulada, o <i>Ambiente Educacional: um estudo social-histórico das relações entre educação e tecnologia</i>, desenvolvida no quadro do Mestrado em Educação da UFMS. Ela originou-se como possibilidade de reflexão em torno dos assuntos pertinentes ao tema, resultante de debates em sala de aula, enquanto professor de Informática aplicada à Educação. A pesquisa inclui uma reflexão sobre o conceito de imaginário social que parte do princípio que as relações sociais são sempre socialmente instituídas, simbolizadas ou sancionadas. O suporte teórico tem como objetivo desvelar essas relações no âmbito social-histórico, bem como dialogar com o trabalho de campo, uma vez que o pensamento do professor é essencialmente social e histórico. Utilizou-se pesquisa bibliográfica e estudos exploratórios através de entrevista estruturada com professores de nossa região, intercalando os dados com os conceitos de técnica e tecnologia no contexto social-histórico. O estudo mostra que o ambiente educacional, numa perspectiva histórica, sempre esteve relacionado com a técnica e tecnologia, mas esta relação está condicionada as significações sociais de cada período. Na contemporaneidade essas significações imaginárias, observadas no pensar do professor, direcionam o ambiente educacional como espaço público no sentido de democratizar o acesso à tecnologia digital em prol da cidadania.</p>
--	---

<p><i>Autor:</i> Aracy Mendes de Souza</p>	<p>Criatividade na formação profissional do psicólogo escolar</p>
--	--

<p><i>Data da Defesa:</i> 12/11/2001 <i>Orientadora:</i> Prof.a Dr.a Alexandra Ayach Anache (UFMS) <i>Co-orientador:</i> David Victor-Emmanuel Tauro (UFMS) <i>Banca Examinadora:</i> Prof.a Dr.a Helena Faria de Barros (UCDB) Prof.a Dr.a Idinaura Aparecida Marques (UFMS) Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Esta dissertação tem como objetivo de pesquisa o estudo das relações teoria e prática, expressas nas condições de estágio supervisionado e experimentadas por, graduandos e supervisores de estágio em Psicologia Escolar, em um dos cursos de Psicologia da Universidade Federal – Campus Universitário do Pantanal – Corumbá/MS. Objetiva-se pesquisar as significações de criatividade dos sujeitos, buscando identificá-las na própria práxis. Recorre-se à entrevista semi-estruturada com os estagiários de último ano do curso e com os respectivos supervisores, à análise de documentos, entre eles, o projeto pedagógico do curso e os relatórios de Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar dos alunos incluindo-se no processo relatórios de alunos incluindo-se no processo relatórios de alunos supervisionados pela própria autora. Os estudos estão fundamentados em formulação que Castoriadis desenvolve sobre o imaginário instituído/instituinte, criatividade e educação, entre outros termos. O propósito central investigação é verificar se no processo de formação, ocorre criação e criatividade.</p>
--	--

<p><i>Autor:</i> Ezerral Bueno de Souza</p>	<p>O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB no Contexto das Políticas Educativas dos Anos 90</p>
---	--

<p>Data da Defesa: 14/11/2001 Orientadora: Profa. Dra. Regina Tereza Cestari (UFMS) <i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Romualdo Portela Profa. Dra. Vera Maria Vidal Peroni (UFMS) Profa. Dra. Elcia Esnarriaga de Arruda (UFMS)</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>Este trabalho trata de Investigar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, com o objetivo de apreender os determinantes históricos que explicam o processo de avaliação pública da educação básica. Esse Programa, uma das principais estratégias de acompanhamento da política educacional do Governo Federal, iniciou em 1998. Delimitou-se para estudo o período compreendido entre 1990 a 1997. Partindo do levantamento e da investigação de fontes primárias, compostas pelos documentos oficiais do NIEF-C e recorrendo à produção de intelectuais da academia, foi possível estabelecer as conexões existentes entre as transformações que vêm ocorrendo na base produtiva, provocando um movimento mais amplo de redefinição do papel do Estado e as inflexões da política educacional, em especial, no campo da educação básica. O conhecimento do processo de institucionalização do SAEB viabiliza uma compreensão mais abrangente sobre o significado desse programa na educação brasileira.</p>
---	---

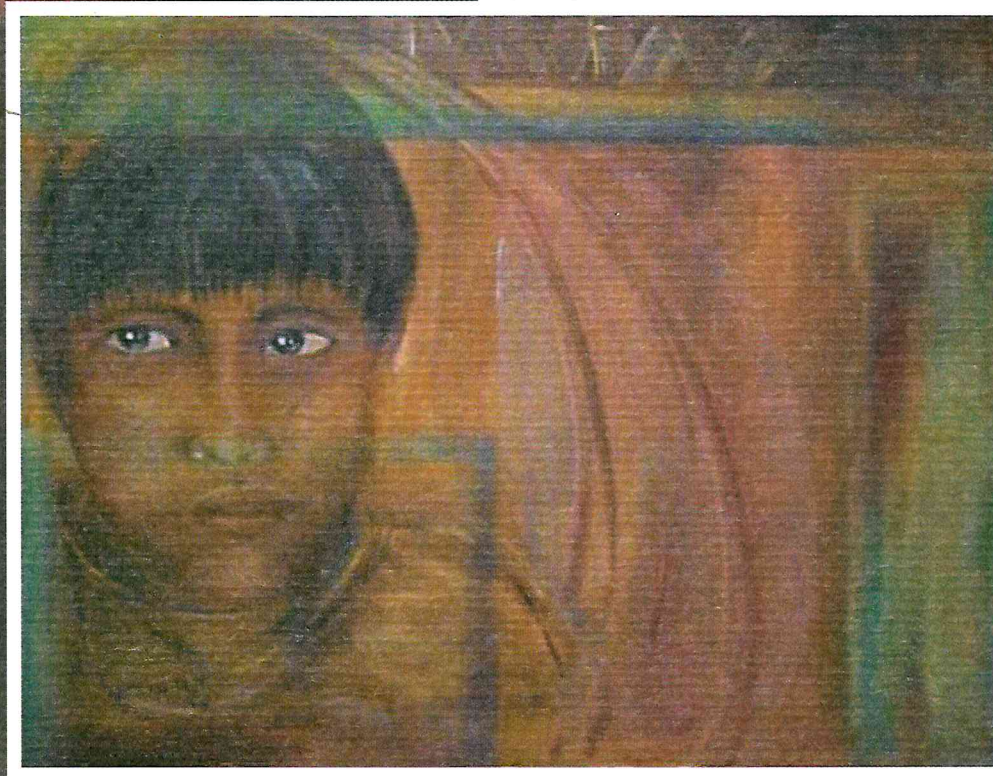
<p><i>Autor:</i> Olga Maria dos Reis Ferro</p>	<p>O Plano do Desenvolvimento da Escola – PDE na Escola Pública de Ensino Fundamental em Mato Grosso do Sul</p>
--	--

<p>Data da Defesa: 20/11/2001 Orientadora: Profa. Dra. Elcia Esnarriaga de Arruda <i>Banca Examinadora:</i> Prof. Dr. Sandino Hoff (UFMS) Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira (UFMS) Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves ()</p>	<p style="text-align: center;"><i>RESUMO</i></p> <p>O Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE, enquanto proposta organizadora do funcionamento da escola pública em MS, constituiu-se no objeto de estudo, ora sistematizado nesta dissertação. O ponto de partida deste estudo é o planejamento estratégico gerencial cristalizado no PDE, com o discurso de readequar a escola pública, formando-a em escola eficaz, a fim de que ela possa oferecer aos alunos [clientes] um ensino de qualidade. A exposição deste trabalho foi organizada em 04 (quatro) partes. A primeira, analisou no âmbito das políticas educacionais produzidas pelos Organismos Internacionais, Nacional e Local, as conexões estabelecidas entre a "educação para todos", financiamento e gestão, sob a égide da economia política dos anos 90. O objetivo deste estudo foi investigar o papel do PDE na organização e execução do Ensino Fundamental na escola pública. A segunda parte, cuidou em analisar o PDE, em plena operacionalização, no interior das escolas públicas da Micro Região de Campo Grande - MS. Nesta parte da pesquisa objetivou-se compreender em que medida o gerencial se relaciona com o trabalho prático pedagógico da escola pública na busca da excelência da qualidade do ensino. Discurso alardeado pelo PDE. Na terceira parte teceu-se um estudo sobre a origem da organização do trabalho da escola pública contemporânea, como um todo, através de um colóquio estabelecido com João Amós Comênio, na <i>Didática Magna</i>, e com Gilberto Luiz Alves em seu livro <i>A produção da escola pública contemporânea</i>. A finalidade deste colóquio foi a de verificar como os princípios da organização da escola pública moderna poderiam contribuir para o entendimento do PDE enquanto proposta organizadora do trabalho da escola pública atual. E, finalmente, na quarta parte desta pesquisa, procurou investigar a diretriz do planejamento estratégico gerencial cristalizado no PDE, enquanto abordagem da Administração do trabalho no seu grau mais desenvolvido, expressão da divisão do trabalho e seus desdobramentos, no interior do modo de produção capitalista.</p>
--	--



Expressão do Olhar

Este é o tema
escolhido por Sônia Motta
para o seu trabalho de...



"Um Olhar" - Sônia Motta ▲
Acrílica s/ tela - eucatex - 49 x 63 cm - 2002

◀ "Olhar sem Fronteira" - Sônia Motta
Acrílica s/ tela - eucatex - 49 x 70 cm - 2002