

**Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação**

**A INFORMAÇÃO NO ENSINO TÉCNICO AGRÍCOLA
(NÍVEL SEGUNDO GRAU)
NO SUL DE MINAS GERAIS**

Dissertação de Mestrado

MAURO ALBERTI FILHO

**FLORIANÓPOLIS
2002**

**A INFORMAÇÃO NO ENSINO TÉCNICO AGRÍCOLA
(NÍVEL SEGUNDO GRAU)
NO SUL DE MINAS GERAIS**

**Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação**

**A INFORMAÇÃO NO ENSINO TÉCNICO AGRÍCOLA
(NÍVEL SEGUNDO GRAU)
NO SUL DE MINAS GERAIS.**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção.

**FLORIANÓPOLIS
2002**

MAURO ALBERTI FILHO

**A INFORMAÇÃO NO ENSINO TÉCNICO AGRÍCOLA
(NÍVEL SEGUNDO GRAU)
NO SUL DE MINAS GERAIS.**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2002

Prof. Edson Pacheco Paladini, Dr.
Coordenador / PPGE

BANCA EXAMINADORA

Prof. Francisco Antônio Pereira Fialho, Dr.
Orientador

Prof^a. Miriam Loureiro Fialho, Dr^a.
Membro / UFSC

Prof^a. Araci Hack Catapan, Dr^a.
Membro / UFSC

AGRADECIMENTOS

A **DEUS** que, pacientemente e com muito amor, me segurava para que eu não desistisse.

À minha companheira, Karla de Souza Guidi, e especialmente aos meus filhos, Maíke Anderson Guidi dos Santos e Mauro Guidi Alberti, por compreenderem as minhas ausências durante todo este percurso.

Ao meu orientador, Prof. Francisco Antonio Pereira Fialho, por sua capacidade e compreensão, e acima de tudo, por ser **SOLUÇÃO**.

Aos meus colegas do Mestrado em Mídia e Conhecimento, pelo companheirismo.

Aos professores, monitores e funcionários, tanto da Fepesmig – MG., como do LED – SC.

Aos alunos do segundo ano da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes –MG, pela colaboração e paciência.

À Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes – MG, pelo apoio.

Enfim, A TODOS QUE DIRETA OU INDIRETAMENTE ME DERAM APOIO.

SUMÁRIO

Lista de Figuras	vi
Lista de Tabelas	vii
Resumo	viii
Abstract	ix
1 - INTRODUÇÃO	01
2 - A INFORMAÇÃO, BIBLIOTECA E USUÁRIO	04
2.1 - Introdução	04
2.2 - O que é Informação	10
2.3 - Informação e Biblioteca	17
2.4 - Usuários	21
3 - AS BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	31
3.1 - Introdução	31
3.2 - Educação Profissional no Império	33
3.3 - Educação profissional na Primeira República	34
3.4 - A Legislação Educacional na era Vargas	41
3.5 - A Educação Técnica profissionalizante e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	50
3.6 - O Decreto 2208/97 e o Ensino Médio Profissionalizante	64
3.7 - O Ensino Agrônômico	67
4 - A ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE INCONFIDENTES – MG	71
4.1 - História	71
4.2 - Biblioteca “Afonso Arinos”	74
5 - METODOLOGIA	77
5.1 - População	77
5.2 - Amostra	78
5.3 - Coleta de dados	78
5.4 - Algumas considerações sobre os dados coletados dos alunos das 2 ^a séries dos cursos concomitantes de Agropecuária, Agricultura e Zootecnia da EAFI MG.	80
5.4.1 - Caracterização dos alunos	80
5.4.2 - Oriundo de que Escola	83
5.4.3 - Escola Agrotécnica	86

5.4.4 - Uso da biblioteca	92
5.4.5 - Necessidade de informação	93
5.4.6 - Alguns resumos e conclusões acerca dos dados colhidos	96
5.4.6.1 - <i>Caracterização dos alunos</i>	96
5.4.6.2 - <i>Oriundo de que Escola</i>	96
5.4.6.3 - <i>Escola Agrotécnica</i>	96
5.4.6.4 - <i>Uso da biblioteca</i>	97
5.4.6.5 - <i>Necessidade de informação</i>	97
6 - CONCLUSÃO	98
7 - BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	102
8 - ANEXOS	112

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Gráfico 1 – Entrevistado	80
Figura 2: Gráfico 2 - Faixa etária	80
Figura 3: Gráfico 3 - Naturalidade por estado	81
Figura 4: Gráfico 4- Residência – zona rural ou urbana	82
Figura 5: Gráfico 5 - Residentes da zona rural – proprietários ou arrendatários	82
Figura 6: Gráfico 6 - Curso em andamento	83
Figura 7: Gráfico 7 - Estado de conclusão do primeiro grau	83
Figura 8: Gráfico 8 - Natural / Estado	84
Figura 9: Gráfico 9 - Conclusão do primeiro grau – zona rural ou urbana	84
Figura 10: Gráfico 10 - Tempo de conclusão do primeiro grau	85
Figura 11: Gráfico 11 - Regularidade do primeiro grau	85
Figura 12: Gráfico 12 - Salas só de uma turma	86
Figura 13: Gráfico 13 - Escolha de escola agrícola	87
Figura 14: Gráfico 14 - A sua escola oferece condições para você realizar seus sonhos	87
Figura 15: Gráfico 15 - Curso superior na mesma área do curso técnico	88
Figura 16: Gráfico 16 - Vestibular logo após a conclusão do curso técnico	88
Figura 17: Gráfico 17 - Competência dos professores	89
Figura 18: Gráfico 18 - Infra-estrutura física	89
Figura 19: Gráfico 19 - Condições de segurança	90
Figura 20: Gráfico 20 - Biblioteca satisfatória	91
Figura 21: Gráfico 21 - Eficiência da Direção	91
Figura 22: Gráfico 22 - Freqüência à biblioteca	92
Figura 23: Gráfico 23 - Fonte de informação preferida	93
Figura 24: Gráfico 24 - Freqüência com que lê jornal ou revista	93
Figura 25: Gráfico 25 - Preferências nas seções de jornal	94
Figura 26: Gráfico 26 - Freqüência com que assiste à televisão	95
Figura 27: Gráfico 27 – Preferências na Televisão	95

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Ensino Profissional no Brasil (1907-1912)	37
TABELA 2 - Número de escolas, pessoal docente e matrículas no ensino público secundário	38
Tabela 3 - Grupos de status dos pais, cujos filhos se candidataram a uma vaga em uma escola profissionalizante.	50
TABELA 4 - Evolução das Matrículas no Ensino Médio	63
TABELA 5 – Estrutura da Educação Nacional.	67

RESUMO

ALBERTINI FILHO, Mauro. **A INFORMAÇÃO NO ENSINO TÉCNICO AGRÍCOLA (NÍVEL SEGUNDO GRAU) NO SUL DE MINAS GERAIS.** Florianópolis, 2002, 118f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2002.

Vivemos a “sociedade da informação”, e para tal, é preciso que estejamos preparados. A informação é, sem dúvida, hoje uma fonte estratégica para a competitividade, tendo as novas tecnologias da informação como ferramentas, culminando com a inteligência e talentos dos seres humanos como recurso. Não há espaço para o profissional que não souber lidar com a informação, e que não esteja preparado para mudanças. Sendo a Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes-MG., uma instituição de ensino profissionalizante, seus alunos não estão fora deste contexto da “sociedade da informação”. Por isso, resolvemos estudar os motivos que levam os alunos da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes-MG, dos cursos de Agropecuária, Agrícola e Zootecnia a não freqüentar a sua biblioteca, que é a grande provedora de informação ao seu alcance. Para tanto, se realizou a coleta de dados através de questionários, nos quais após caracterização dos pesquisados, eles responderam perguntas de várias ordens, avaliando sua escola nas partes física, docente e administrativa; responderam ainda questões que versavam sobre suas expectativas quanto ao futuro, e por final responderam questões sobre sua biblioteca e suas preferências de informação (veículos e assuntos). Com os resultados obtidos, demonstrou-se que os motivos que levam os alunos destes cursos da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes-MG., a não procurar a sua biblioteca são: falta de preparo de seus funcionários (são apenas agentes administrativos); falta de conhecimento das necessidades de seus usuários; falta de entrosamento entre corpo docente e biblioteca; falta de marketing do seu produto; falta de motivação dos alunos gerada por desconhecimento e despreparo para usá-la de modo satisfatório, aliado a um acervo inadequado.

Palavras-chave: Informação – Biblioteca – Ensino profissionalizante

ABSTRACT

ALBERTINI FILHO, Mauro. **A INFORMAÇÃO NO ENSINO TÉCNICO AGRÍCOLA (NÍVEL SEGUNDO GRAU) NO SUL DE MINAS GERAIS.** Florianópolis, 2002, 118f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2002.

We live in an “information society” and for this reason we need to be prepared to face it. Information is no doubt nowadays a strategic source of competition having the new technical information as tools aiming the knowledge and capability of human beings as a resource. There is no space for the individual who does not work with information and who is not prepared for the changes. Being the State Technical Agriculture College (Escola Agrotécnica Federal) from Inconfidentes, State of Minas Gerais, a professional and technical school its students are not out from this information society concept. For this purpose, we have decided to study these reasons which lead the students from State Technical Agriculture College of Minas Gerais from the courses “Agropecuária e Isotecnia” not to attend their library as it is the great source of information available. With this purpose we collected data using forms in which after the selection of the students involved, several questions were reached, among which, first: evaluating their college as a physical body, their teachers and the administrative department. Questions about their goals for the future were also answered and finalizing questions about the library were also discussed and their choices of information (tools and subjects). With the results obtained, we came to the conclusion that the students’ reasons for not to go after the library are: lack of skill from the library people (there are only professionals from the administrative area); library people are not aware of the students’ needs; lack of understanding between teachers and library people; lack of advertisement about library material; ;lack of motivation from the students because they are not properly informed and this causes lack of knowledge to take from the library the best results and so they do not have it as a powerful tool of information. We take the opportunity to suggest that the library material be properly updated.

Key-words: informations – library – professionalizing educator

1 - INTRODUÇÃO

Depois de fazer ginásio e técnico, ambos em Escolas Agrícolas, fiz também cursinho antes de ingressar no ensino superior, onde conclui o curso de Engenharia Civil, em 1982. Foi justamente nas fases de preparação (cursinho) e graduação (faculdade), que pude constatar o quanto perdi por não aproveitar, as oportunidades oferecidas pela escola técnica durante os três anos que lá passei. Essas oportunidades eram na área de informação, que seja colocada a disposição dos alunos, mas não aproveitada por estes.

De volta à Escola Agrícola, agora como professor, confesso-me surpreso ao observar que algumas coisas estão como antes, ou seja, a escola continua a oferecer oportunidades (informações), mas os alunos ainda não adquiriram o hábito de aproveitá-las.

Essas observações me levam sempre a um questionamento, pois se há informações, porque a grande maioria dos alunos não a procura? Será o sistema de educação que os leva a esse desinteresse? Esse desinteresse é pela sua imaturidade? As informações estão postas de maneira adequada?

“Vivemos a era da informação, e a educação não pode mais viver dentro de um sistema que serviu ao processo de industrialização, pois, a informação e o conhecimento caminham tão rapidamente que as estatísticas ficam obsoletas em questão de segundos”. A afirmação do cientista norte-americano Alvin Toffler, durante abertura do simpósio Brasil 500 anos em 1999, ainda diz: “a educação, hoje, deve ser vista como um esforço em que toda a comunidade participa, e deve estar inserida na cultura”, lembrando, a propósito, as teses do educador Paulo Freire, “hoje, a tecnologia e a informação substituem o modelo social baseado na divisão do trabalho dentro das fábricas”. Não podemos, por outro lado, achar que a informação, por si só, baste para fazer educação, pois ela é o envolvimento, e não só a informação. No mesmo simpósio, disse o professor Richard M. Hendrick: “a tecnologia traz mais informações, mas o acúmulo de informações não traz sabedoria”.

Não podemos negar também que, atualmente, uma das grandes exigências dos profissionais, inclusive os que trabalham no setor primário da economia e em especial os técnicos de nível médio, é o interesse com as questões atuais, não só técnicas como também as econômicas e sociais, uma vez que ele está ligado diretamente aos trabalhadores rurais, geralmente homens simples e de pouca leitura, como eles mesmos costumam dizer. E à disposição do setor primário, seja nos jornais, revistas, televisões, etc., existe diariamente uma gama de informação sobre safras, bolsas de mercadorias, meteorologia, incentivos, financiamentos, ecologia, etc., que devem ser conhecidas e aproveitadas durante o trabalho no campo.

Diante do exposto acima foi que resolvi, desde o início, trabalhar a questão da informação nas escolas técnicas agrícolas, levantando as informações que chegam a elas; as porcentagens (médias) dos alunos que as buscam e, principalmente, as possíveis razões dos que não as buscam.

O levantamento dos dados pesquisados serão feitos na Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes - MG. Em princípio, pensei fazê-lo nas escolas Agrícolas do Sul de Minas Gerais, mas percebi que o universo a ser pesquisado seria demasiadamente grande, por isso, resolvi concentrar o trabalho em Inconfidentes, como apenas um estudo de caso. Por elas serem, hoje, instituições que possuem vários cursos de nível técnico, a pesquisa será feita, somente, com os alunos do setor primário, ou seja, Agricultura, Agropecuária, Zootecnia e que estejam no segundo ano da modalidade concomitante.

Para fazer o trabalho de levantamento das informações que chegam à escola, temos que ir a dois pontos principais: biblioteca e cooperativa. A primeira é quem recebe os livros, revistas, filmes, jornais etc.; a segunda é quem faz as assinaturas de jornais, revistas, aluguel filmes, etc. Elas tanto trabalham juntas como em separado.

Para realização desse trabalho (levantamento das porcentagem dos alunos que buscam as informações e as possíveis razões dos que não as buscam), temos que perguntar aos alunos. E é o que pretendo fazer, uma pesquisa diretamente com eles.

Agora, precisamos estabelecer exatamente o que queremos saber desses estudantes. Quais perguntas fazer para podermos levantar os dados que precisamos. Pensando nisso foi que resolvi montar um questionário para eles

responderem, não somente as perguntas diretas, tais como: você lê as revistas de sua biblioteca? Mas também as pessoais, como idade, sexo, lugar de origem, escolas anteriores, se mora na zona rural ou urbana, se tem ou não sítio, fazenda etc. A idéia também é construir um perfil dos pesquisados.

Um outro estágio do trabalho é fazer uma análise da legislação histórica do ensino técnico (profissionalizante), e em particular do agrícola; farei também um breve histórico da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes MG. Outra abordagem a ser feita, é discutir a informação em si, ou seja, conceituar, definir o que é informação, se é que isso é possível.

No final, depois de analisar e refletir sobre todos os dados encontrados, espero encontrar e apontar "nortes" para as perguntas que fiz anteriormente, tais como: O que leva a maioria dos alunos a não se interessar pelas informações que estão disponíveis na escola?

2 - A INFORMAÇÃO, BIBLIOTECA E USUÁRIO:

2.1 - Introdução:

Informação é uma palavra muito em moda hoje, e de diversos significados. Veremos a seguir as várias maneiras com que a palavra informação vem sendo usada e diversas conceituações que vêm recebendo e, principalmente, o seu significado e sua importância na sociedade. Este trabalho não pretende finalizar este assunto, até mesmo ao contrário, ele pretende mostrar somente algumas das conceituações e significados de alguns autores sobre “informação”.

Este termo, informação, segundo Hermes de Araújo (1995), teve seu uso generalizado e é intensificado a partir da década de cinquenta, quando passou a fazer parte do dia a dia da sociedade, servindo para dar vários significados, tais como: notícias, novidades, mensagens, dados, conhecimento, símbolos, signos, dicas e sugestões.

“A importância da informação” é resumida por Sagan (8) em uma única frase: “informação é alimento [ar, aí compreendido] são as condições necessárias à sobrevivência do ser humano”. A informação, na verdade, é indispensável para toda e qualquer atividade humana, sendo cada vez mais, vista como uma força importante e poderosa, a ponto de dar origem a expressões como: sociedade da informação, explosão da informação, era da informação, indústria da informação, revolução da informação, sociedade pós-sociedade da informação. A pesquisa sobre a entidade informação e seus impactos é efetuada em diferentes áreas e contextos. Suas fronteiras ultrapassam o contexto humano, e mesmo o social, perpassam o animal e a máquina, sendo, até mesmo, uma categoria filosófica ou relacionada a categorias filosóficas, como matéria, espaço, movimento, tempo e energia. (Hermes de Araújo, ciência da informação, v24- n1, 1995).

“Vivemos a era da informação, e a educação não pode mais viver dentro de um sistema que serviu ao processo de industrialização. Pois a informação e o conhecimento caminham tão rapidamente que as estatísticas ficam obsoletas em questão de segundos”. Afirmações como esta do cientista norte-americano Alvin Toffler, durante abertura do simpósio Brasil 500 anos em 1999, ainda diz em: “a

educação hoje deve ser vista como um esforço em que toda a comunidade participa e deve estar inserida na cultura”. Lembrando, a propósito, o educador Paulo Freire, “hoje a tecnologia e a informação substituem o modelo social baseado na divisão do trabalho dentro das fábricas”. Não podemos, por outro lado, achar que a informação por si só baste para fazer educação, pois, ela é o envolvimento. No mesmo simpósio, disse o professor Richard M. Hendrick: “a tecnologia traz mais informações, mas o acúmulo de informações não traz sabedoria”.

“Hoje, no final do século XX, muita gente argumenta que estamos no limiar de uma nova era, na qual as ciências sociais devem responder e que estão nos levando para além da própria modernidade. Uma estonteante variedade de termos tem sido sugerida para esta transição. Alguns dos quais se referem positivamente à emergência de um novo tipo de sistema social (tal como a “sociedade de informação” ou a “sociedade do consumo”), mas cuja maioria sugere que mais que um estado de coisas precedentes, está chegando a um encerramento (“pós-modernidade”, “pós-modernismo”, “sociedade pós-industrial” e assim por diante). Alguns dos debates sobre estas questões se concentram principalmente nas transformações institucionais, particularmente as que sugerem que estamos nos deslocando de um sistema baseado na manufatura de bens materiais para outro relacionado mais centralmente com informação”....(Giddeens, p.11-12).

Presente em diversos setores como economia, educação etc, a principal mudança que a informação está provocando é na estrutura, como afirma Giddeens acima. Estamos presenciando mudanças de eixo nas estruturas, ou seja, estamos colocando o capital humano sobre o capital de bens manufaturados, e o homem se sobrepondo à matéria.

“O enorme salto das telecomunicações e das tecnologias integradas de informação está transformando a sociedade industrial na sociedade da informação. As fronteiras são derrubadas e o recurso estratégico deixa de ser o capital, e passa a ser a informação. O poder não se estrutura mais a partir de recursos financeiros nas mãos de alguns, característica da sociedade industrial, mas em recursos informacionais nas mãos de muitos. E isto significa modificações profundas na sociedade, o que Alvin Toffler (73) chama de terceira onda. Informação é conhecimento, é criatividade e, portanto, estamos falando de capital humano”. (Shiozawa, 1993, p.19).

Segundo Mcgee e Prusak (1994), no ultimo quarto de século vem acontecendo a transição de uma economia industrial baseada na terra e no capital para uma economia de informação que será, nos próximos anos a grande força motriz para a geração de riquezas e prosperidade, na qual o homem valerá pelo que sabe e não pelo que tem. Um exemplo citado pelo autor é que “nas décadas de 70 e 80, a General Motors aprendeu que, deter o capital de maior organização industrial do mundo, representava pouca vantagem, frente a organizações melhor informadas sobre as mudanças nas exigências dos clientes, sobre a forma de organizar processos de fabricação para atender a esses requisitos e mais dispostas a atuar com base em tal informação. Quaisquer vantagens competitivas que pudessem ser adquiridas pelas economias de escala poderiam ser contrabalançadas através do desenvolvimento e uso efetivo da informação. Numa economia de informação, a concorrência entre as organizações baseia-se em sua capacidade de adquirir, tratar, interpretar e utilizar a informação de forma eficaz. As organizações que liderarem essa competição serão as grandes vencedoras do futuro, enquanto que as que não o fizerem, serão facilmente vencidas por suas concorrentes. Conforme sugerido pelo exemplo da General Motors, a competição baseada no uso da informação não é sinônimo de investimento em tecnologia da informação. Certamente, as organizações investiram grandes somas na aplicação das tecnologias de informática e comunicação, mas isso não as transforma em concorrentes capacitadas em termos de informação...”.(Mcgee e Prusak, 1994, p.3 - 4).

Shiozawa (1993) enfatiza ainda mais a informação como geradora de riqueza e como fonte de recurso, quando pergunta “ Quanto vale uma informação antecipada sobre o resultado trimestral de uma grande multinacional, tal como IBM ou GM, prevendo-se o comportamento da bolsa?

Ou algum sinal de medidas que estarão presentes no próximo pacote econômico, ou então a queda de um Ministro? Informação sempre foi valiosa. A Máfia americana, décadas atrás, montou um esquema milionário sobre as corridas de cavalos. Os resultados de uma prova em Chicago, por exemplo, levavam um tempo razoável para chegar aos apostadores de Los Angeles. Este tempo era suficiente para que apostas fossem feitas por quem já conhecia o resultado, antes de sua divulgação”.(p. 19).

A abordagem que estamos trazendo aqui é da importância da informação no setor econômico, onde a ênfase é dada na informação como “moeda”, como produto, que pode ser usado por muitas pessoas.

“A informação passa a ser vista como ativo da organização. Desta forma, é revolucionária, pois gera riqueza e agrega valor aos produtos; é utilizada por muitos indivíduos sem ser consumida; incrementa o desenvolvimento cultural do homem e sua qualidade de vida. O mundo transforma-se numa velocidade muito grande, ou seja, o volume de informações circulando entre as pessoas é fantástico. Governos, organizações, e até mesmo indivíduos que não estiverem aptos a gerenciar o processo de mudanças podem estar, irremediavelmente, sendo excluídos do mercado”. (Shiozawa, 1993, p. 20).

“Assimilar e tornar essas informações disponíveis é, hoje, talvez, um problema maior que dissimilá-la. A ansiedade causada por tanta informação pode levar à perda do foco naquilo que realmente é importante ou necessário. Muitos executivos já sofrem, atualmente, da “Síndrome da Informação” por acreditarem que não estão lendo tudo que é publicado, tarefa esta, obviamente, impossível”. (Shiozawa, 1993, p.21).

Marques Neto (1999), relata que a grande quantidade de informação, de produção de textos em diversas áreas do conhecimento, trouxe dificuldade para o executivo contemporâneo, o que Shiozawa citou como “síndrome da informação”, que segundo Eaton e Smithers (1984), foi o que fez surgir às tecnologias da informação – conjunto de técnicas utilizadas na produção, na organização, no armazenamento, no tratamento, na recuperação e na disseminação da informação.

“Em nível macroeconômico, os benefícios comerciais dos investimentos em tecnologia no processamento da informação estão muito longe de ser claros. Stephen Roach, chefe do departamento de Economia em Morgan Stanley, e Gary Loveman, da Harvard Business School, afirmaram que os investimentos em tecnologia da informação levaram a muito pouco ou a nenhum aumento da produtividade dos funcionários de nível executivo nos Estados Unidos. Embora poucas organizações estejam dispostas a operar sem essas tecnologias, ninguém ainda foi capaz de refutar essas afirmativas de forma sistemática. (Mcgee e Prusak, 1994, p.5).

Em seu trabalho, Marques Neto (1999) concorda com Mcgee e Prusak (1994), quando cita Nath (1994), e diz: “o futuro das organizações e dos indivíduos que nelas

trabalham na era da competitividade, está diretamente relacionado à forma com que estes lidam com essas tecnologias”.(p. 38).

Não há como esclarecer a confusão que envolve a relação entre tecnologia da informação, competição e produtividade. Os investimentos em tecnologias da informação não criam mais vantagem ou produtividade por si próprios do que os investimentos em novo maquinário. Não é a tecnologia, mas sim o seu uso, que cria valor adicional. O valor da tecnologia da informação depende da informação e do papel desempenhado por ela nas organizações. A informação é capaz de criar valor significativo para as organizações, possibilitando a criação de novos produtos e serviços, e aperfeiçoando a qualidade do processo decisório em toda a organização. Esse, entretanto, não é um resultado obrigatório. A criação, captação, organização, distribuição, interpretação e comercialização da informação, são processos essenciais. A tecnologia utilizada para apoiar esses processos é, consideravelmente, menos importante do que a informação contida nos sistemas. A informação é dinâmica, capaz de criar grande valor, e é o elemento que mantém as organizações unificadas. A tecnologia da informação pode ser um fator importante no aperfeiçoamento do uso da informação, mas facilmente poderá se transformar num “peso morto”, inútil, sem a informação e os seres humanos usuários”. (Mcgee e Prusak, 1994, p.5).

“Embora a informação sempre tenha sido uma poderosa força de transformação, a máquina, o poder de reprodução e a capacidade de socialização deram uma nova dimensão a esse potencial. Se considerarmos, entretanto, a informação em um contexto mais geral, transbordando os limites da ciência e da tecnologia, tal explosão atinge proporções catastróficas. Já em 1985, de um total de 1,6 bilhão de dólares obtidos com a venda de informações em linha, nos Estados Unidos, as do tipo científico-tecnológico representavam apenas 5,7% daquele total (22) . A transmissão da informação pressupõe um processo de comunicação. Cherry (23) destaca que a comunicação é uma questão essencialmente social. Comunicação significa organização. Em resumo, informação e comunicação constituem entidades complexas, dinâmicas, que extrapolam, na visão de muitos autores (24) , os limites de uma teoria ou um modelo determinado. A informação científica e tecnológica é produto da prática histórica e social da sociedade moderna, usa os códigos de linguagem, símbolos e signos reconhecidos nessa sociedade e os canais de circulação de mensagens disponíveis no sistema de comunicação. Nesse

contexto, a transferência de informação se coloca como um processo de troca de mensagens que tem um valor econômico, mas que não podem ser vistas como isentas de ideologia (25). A comunicação da informação representa não somente a circulação de mensagens que contêm conhecimento com determinado valor para a produção de bens e serviços, mas também a objetivação das idéias de racionalização e eficiência dominantes na sociedade moderna. Essas idéias sobre a organização dos recursos e sua utilização da forma mais produtiva, bem como sobre o papel do saber técnico-científico no desenvolvimento do conjunto das forças produtivas, fazem parte do metadiscurso vigente na sociedade industrial. Enquanto a modernidade pode ser caracterizada pela ocorrência da supremacia do conhecimento científico, na pós-modernidade este primado aparece, sobretudo, como da tecnologia e, menos em seu sentido genérico do que no sentido específico da tecnologia da informação. Atualmente, as diferenças criadas pela divisão internacional do trabalho entre países desenvolvidos (pós-industriais, localizados no hemisfério norte) e países em desenvolvimento (industriais, localizados no hemisfério sul), tomam por base o grau de utilização da informática no sistema produtivo da sociedade, e não a técnica em sentido genérico. Para Vattimo (29), esta característica marcaria a diferença entre moderno e pós-moderno. Mostra-nos também que, mediante a concentração maciça, nos países pós-industriais, de bancos e bases de dados sobre todo o saber hoje disponível, a competição política e econômica entre as nações se dará, doravante, não mais em função do volume de matéria-prima ou manufaturados que possa eventualmente ser intercambiado. Essa competição se fundará, na sociedade pós-moderna, em função do volume da informação técnico-científica, entre outros, que os centros de pesquisa e universidades dos países pós-industriais sejam capazes de produzir, armazenar e fazer circular como mercadoria (30). Nos países pós-industriais, grande parte dos setores da economia são dedicados à informação – sua busca, criação, manufatura, armazenagem, classificação, seleção, edição, sumarização, interpretação, acumulação, aquisição, venda e difusão. Para Melody (32), acumulação, processamento, armazenagem, acesso e transmissão de informação através de eficientes redes de telecomunicações são o fundamento sobre o qual as economias desses países encerrarão o século XX como “economias de informação”.

Torna-se evidente, por esse contexto, que, na idade pós-industrial e pós-moderna, a ciência conservará e, mais ainda, reforçará sua importância na disputa das

capacidades produtivas dos países desenvolvidos. Esta situação se constitui em uma das razões pelas quais se considera que o fosso entre os países pós-industriais e os países em desenvolvimento industrial não cessará de ampliar-se no futuro. Esse fato torna-se ainda mais grave, caso se considere o desequilíbrio radical da produção científica e tecnológica entre os países do hemisfério norte e do hemisfério sul – apenas 3% dos cientistas do mundo estão localizados neste eixo, em países que, juntos, possuem 75% da população mundial (33) .(Inf. 6 –95). (Araújo, Ciência da Informação - Vol 24, número 1, 1995)

Foi envolvido nesse “ambiente” de mudanças, que resolvemos observar mais de perto o comportamento daqueles que, provavelmente, estarão vivendo, de fato, a chamada era da informação, que, são os nossos jovens, que hoje cursando o segundo grau (ensino médio), buscam, juntamente com seus professores, uma compreensão melhor do momento em que vivemos. Se estamos vivendo a era da informação, precisamos orientar nossos jovens sobre esse momento e, antes de orientá-los, temos que observá-los. Foi pensando dessa forma que esse trabalho vem tentando “avaliar” o comportamento desses jovens junto à sua biblioteca, onde se encontram grandes fontes de informação a sua disposição.

2.2 - O que é Informação.

Do Dicionário Aurélio, temos:

Verbetes: informação

[Do lat. informatione.]

S. f.

1. Ato ou efeito de informar(-se); informe.
2. Dados [v. dado² (8)] acerca de alguém ou de algo:
3. Conhecimento, participação
4. Comunicação ou notícia trazida ao conhecimento de uma pessoa ou do público:
5. Instrução, direção:
6. Adm. Parecer dado em processo, nas repartições públicas.
7. Jur. Fase inicial do processo de falência, na qual se apuram o ativo e o passivo.

[Cf. liquidação (5).]

8. Bras. Mil. Conhecimento amplo e bem fundamentado, resultante da análise e combinação de vários informes. [v. informe1 (2)]; informações.

9. Proc. Dados. Coleção de fatos ou de outros dados fornecidos à máquina, a fim de se objetivar um processamento. 10. Segundo a teoria da informação [q. v.] medida da redução da incerteza, sobre um determinado estado de coisas, por intermédio de uma mensagem; neste sentido, informação não deve ser confundida com significado e apresenta-se como função direta do grau de originalidade, imprevisibilidade ou valor-surpresa da mensagem, sendo quantificada em bits de informação.

11. Bras. Denúncia da existência de diamantes ou de outras quaisquer pedras preciosas, pelos seus satélites, chamados, quanto à forma e constituição, pingo-d'água, bosta-de-barata, ferrajão, etc. [Cf. enformação.] ~V. informações.

Informação genética. Genét. 1. Mensagem contida no ácido desoxirribonucléico através da seqüência dos seus nucleotídeos, e que se expressa pela síntese de proteínas.

Araújo (1995) chama a atenção para o gigantismo que o termo informação passa, pois são mais de 400 definições e conceitos gerados por uma vasta literatura, com autores de diversas áreas. Analisando também a informação através da fórmula matemática da entropia negativa, a autora nos mostra em suas próprias palavras, "... Para Zeman (10), a informação é a colocação de alguns elementos ou partes, materiais ou não, em alguma forma, em algum sistema classificado, ou seja, informação é a classificação de alguma coisa: símbolos e suas ligações em uma relação – seja organização de órgãos e funções de seres vivos, de um sistema social qualquer, de uma comunidade qualquer. Para esse autor, "... A expressão da informação de um sistema tem por base, como se sabe, a fórmula matemática da entropia negativa"(11) .Dessa forma, pode-se expressar, como Boltzmann, a medida da organização das moléculas em um recipiente contendo um líquido e um gás; como Shannon, a medida da organização de uma mensagem; como Bertalanffy, a medida da organização de um organismo vivo. Essa medida de informação, isto é, de entropia negativa, pode exprimir também a medida da ordem de um sistema nervoso ou de um sistema social. (Araújo, Ciência da Informação - Vol 24, número 1, 1995).

Ainda sob o foco matemático da informação, não do aspecto da entropia negativa, mas sob a transmissão de sinais, nos chama a atenção o trabalho de Pinheiro e Loreiro (1995), que em suas próprias palavras, ... " A teoria da informação

ou teoria matemática da comunicação, de Shannon e Weaver ², traz importante contribuição ao conceito da informação, ainda que sua origem esteja na solução de problemas técnicos de transmissão de sinais, na comunicação. Para Shannon, “informação é uma redução de incerteza oferecida quando se obtém resposta a uma pergunta”. Assim como a Teoria Geral de Sistemas (TGS) expandiu-se por muitas áreas, a teoria da informação e algumas de suas noções básicas, como entropia, ruído e redundância, tiveram repercussão em diversos campos do conhecimento, inclusive na ciência da informação, e em áreas não técnicas como a psicologia, a pedagogia e a economia. (Ciência da Informação, vol.24, numero 1, 1995).

Informação está muito longe de ser um termo simplesmente matemático. Ele também é filosófico, por estar ligado tanto à quantidade como à qualidade do material.

“ Informação não é só um termo matemático, mas também filosófico”, conforme ressalta Zeman ²³, ao enfocá-la dentro do materialismo dialético. Informação está relacionada tanto à quantidade quanto à qualidade, é medida de organização e a organização em si, relacionada à ordem, ao organizado (resultado) e ao organizante (processo). “A informação é, pois, a qualidade da realidade material de ser organizada (o que representa, igualmente, a qualidade de conservar este estado organizado) e sua capacidade de organizar, de classificar um sistema, de criar (o que constitui, igualmente, sua capacidade de desenvolver a organização)...”Na “corrente de informação”, Zeman ²³ conclui que “a informação não existe fora do tempo, fora do processo: ela aumenta, diminui, transporta-se e conserva-se no tempo”. (Pinheiro e Loureiro, ciência da informação, vol. 24 – nº 1, 1995)

“Para definir informação, é necessário, primeiramente, analisar o amplo espectro de definições em que a informação pode se inserir, como propõe Yuexiao (12). No nível mais abrangente de definições, está o espectro filosófico, no qual são discutidas a ultimate cause/causa final/causa fundamental, a natureza e a função da informação. Filósofos podem ter diferentes opiniões, mas, consensualmente, definem informação da forma mais abstrata. Nesta perspectiva, informação não é nem um tipo específico de objeto, nem tem nenhum conteúdo específico, é, simplesmente, o veículo de inter-relações e interações entre objetos e conteúdos. O esquema de Yuexiao pode ser, como todo e qualquer esquema de classificação, sujeito a divergências. No entanto, sua abrangência e completeza o tornam útil para

abordar o conceito informação – nas palavras do próprio autor: “... um conceito ilusivo (13) e controvertido”. (Araújo, *Ciência da Informação - Vol 24, número 1, 1995*).

“Para CUNHA (1985), “informação é a palavra de origem latina, do verbo *informare*, que significa dar forma, criar, mas também representar, construir uma idéia ou uma noção”. (p. 47). É possível, porém, verificar que, atualmente, existe uma certa confusão em relação ao termo informação, talvez em função do momento de transição pelo qual estamos passando. Esta pluralidade de significados da palavra informação também é observada por CARDOSO (1996).

Segundo a autora, o “... termo cujo uso remonta à Antiguidade (sua origem prende-se ao latim *informare*: dar forma a) sofreu, ao longo da história, tantas modificações em sua acepção, que na atualidade seu sentido está carregado de ambigüidade: confundido freqüentemente com comunicação, outras tantas com dado, em menor intensidade com instrução, mais recentemente com conhecimento.”(p. 71).

Ainda no trabalho de Araújo (1995), agora sobre o aspecto de estruturas, podemos encontrar: “...O próprio Belkin, em seu trabalho com Robertson (15) , propõe uma análise do espectro de informação baseada na categorização, na estrutura. Estrutura, no sentido de Boulding (16) :

“Concepção mental que temos de nosso ambiente e de nós mesmos nesse ambiente”. Essas estruturas podem ou não representar estruturas do mundo real. Salientam ainda, que estrutura deve ser vista mais como uma categoria do que como um conceito, ou seja, é de aplicabilidade universal (num certo sentido, tudo tem estrutura). Analisando todos os usos e contextos do termo informação, os autores procuraram a noção básica contida no termo e chegaram à conclusão de que, a única noção básica, comum à maioria ou a todos os usos da informação, é a idéia de estruturas sendo alteradas, propondo, então, a seguinte definição: informação é o que é capaz de transformar estrutura (17). Reconhecem, no entanto, que ela é muito ampla e abrange muitas noções. Propõe-se, então, um espectro de informação de sofisticação e complexidade crescentes que contextualize o uso do termo. Dessa forma, a partir do conceito de estrutura, especificamente a estrutura da imagem que um organismo tem de si mesmo e do mundo, é construído um espectro de informação com uma tipologia de complexidade crescente em que informação, no seu sentido mais amplo, é aquilo que muda ou transforma tal estrutura. Nesse contexto, a informação só ocorre no interior de organismos – desde o nível

hereditário ao do conhecimento formalizado. Estruturas semióticas, como por exemplo, textos (livros, periódicos...), mapas, partituras, programas de computador, etc., são conjuntos de mensagens que só se transformam em informação ao alterar a estrutura cognitiva de um organismo. Essas mensagens podem conter dados, notícias, etc., e serem expressas em diversas linguagens – imagens, notas musicais, caracteres numéricos ou alfanuméricos e impulsos eletrônicos, entre outros, que, ao serem transmitidos em um processo comunicacional, podem ou não gerar informação. Como se pode ver, informação é um termo altamente polissêmico. Essa polissemia adveio, em grande parte, da apropriação desse termo pela sociedade pós-industrial, pós-moderna, que, ao adotar a informação, o conhecimento, como um de seus marcos delimitadores, perpassando todos os estratos da sociedade e áreas do conhecimento, ampliou as ambigüidades que o termo já carregava, em função das diferentes visões e conceituações que passaram a conotá-lo, conforme apontado por Yuexiao (18) e outros. *Ciência da Informação – (Araújo, Vol 24, número 1, 1995).*

“Etimologicamente, informação vem do latim *formatio* e *forma*, é sinônimo de notícia e expressa a “idéia de dar a forma a alguma coisa” 23 . A este significado mais fechado, podemos contrapor outro, aberto, relativo à representação, criação de idéias ou noção, além da informação trocada com o exterior, e não apenas informação recebida, o que, por sua vez, remete-nos ao conceito de sistema, oriundo da teoria geral de sistemas, de Bertalanffy 24 , no qual a noção mais forte é meio ambiente, que traduz as inter-relações do sistema e determina as suas influências. No capítulo “Conhecer e ser informado” do seu livro *Do documento à informação: um conceito em evolução*, McGarry 25 analisa o termo informação, tal como é pensado em diferentes campos de conhecimento, além de sua proximidade com dados e conhecimento. Nesse sentido, informação seria “matéria-prima de que deriva conhecimento”, assim como dados são a matéria-prima a partir da qual estruturam-se ou baseiam informações. (Pinheiro e Loureiro, *Ciência da Informação - Vol 24, número 1, 1995*)

McGarry 25 levanta uma série de definições, entre as quais destacamos três:

1ª) “Informação, tanto no sentido em que é usada pelo biólogo, como no sentido em que nós bibliotecários a usamos, é um *facto*”. É o estímulo que recebemos através de nossos sentidos.

Pode tratar-se de um facto isolado, ou de todo um conjunto de factos; mas é sempre uma unidade, é uma unidade de pensamento” (Jesse Shera⁵).

2ª) “É o que se acrescenta a uma representação. Recebemos informação se o que conhecemos é alterado. Informação é o que logicamente justifica alteração ou reforço de uma representação ou de um estado de coisas. As representações podem ser explícitas (como em um mapa, ou em uma proposição), ou podem estar implícitas no estado de atividade dirigida do receptor” (D. McKay).

“Informação é tudo o que for capaz de transformar a estrutura” (N. Belkin).

3ª) Farradane 26 propôs a informação como representação ou substituta física do conhecimento – por exemplo, a linguagem, usada para a comunicação. O mesmo autor afirmou que, para o desenvolvimento da ciência da informação, é fundamental o estudo de suas conexões com o conhecimento e mostrou, ainda, a imperiosa necessidade de maior atenção ao usuário.

“Sokolov e Mankevich 27 , nos anos 70, apontam a existência de três tipos de informação – elementar ou física, biológica e social – e afirmam que a ciência da informação diz respeito à última categoria. Por outro lado, Schreider 28 desenvolve uma outra linha, apresentando conceituação da informação em bases semânticas. Instrumentalizando as categorias de variedade e reflexão utilizadas para as propriedades da matéria, acrescidas de alguns tópicos filosóficos baseados no marxismo-leninismo, Ursul 29 propôs “que a informação, em si mesma, é uma propriedade da matéria e da percepção, agindo para conectar os dois por meio de seu relacionamento com a variedade e a reflexão”. O mesmo autor, associado a Kazantseva 30 , deu feição econômica à informação científica, afirmando que a mesma possuía algumas características de *comodities*, no senso marxista. Faz-se necessário salientar que a justificativa ideológica dos autores anteriormente enfocados caracteriza-se pelo entendimento de um conhecimento científico socializado.

Quanto ao conceito de informação, outra questão que se coloca está relacionada à natureza ou abrangência da informação, no âmbito da ciência da informação. Sobre o termo “informação científica”, adotado na União Soviética, Foskett 14 esclarece que “científico, para os russos, refere-se a todo o conhecimento e não é utilizado no sentido restrito das ciências naturais, como é para os anglo-saxões”. A presença da corrente soviética no debate teórico da ciência da informação se dá principalmente por meio de Mikhailov 15 , que, pela primeira vez, propôs a denominação informática

(informatik), e deu origem a algumas interpretações equivocadas, conforme citado anteriormente. Esta proposta consta de um documento de capital importância para a área que se tornou um clássico: a coletânea FID 435 31 . Trata-se do conjunto de trabalhos do Comitê de Estudos FID/RI sobre a pesquisa das bases teóricas da ciência da informação, elaborados para a conferência que deveria ter sido realizada em Moscou, em 1961/62, e não aconteceu. Ficou o registro nessa publicação, básica e fundamental para os estudos de ciência da informação. E qual o significado, o sentido de informação na ciência da informação? Quem elabora melhor o conceito, dentro dessa área, é Saracevic 32 , em trabalho de capital importância sobre relevância, conceito ao qual informação está associada. Saracevic distingue informação e informação relevante, esta última relacionada a mecanismos de comunicação seletiva e à orientação aos usuários de sistemas de recuperação da informação. A efetividade da comunicação do conhecimento se dá , segundo Saracevic, na medida de sua transmissão de um arquivo ao outro”.

(Ciência da Informação - Vol 24, número 1, 1995 - Lena Vania Ribeiro Pinheiro/ José Mauro Matheus Loureiro)

É fundamental que a ciência da informação aproxime-se do fenômeno que pretende estudar o encontro da mensagem com o receptor, ou seja, a informação, seu uso, implicações e conseqüências. Se informação é tudo aquilo que altera, transforma estruturas, então “a informação é a mais poderosa força de transformação do homem. O poder da informação, aliado aos modernos meios de comunicação de massa, tem capacidade ilimitada de transformar culturalmente o homem, a sociedade e a própria humanidade como um todo (19) ”.

(Ciência da Informação - Vol 24, número 1, 1995 – Artigos - Vania Maria Rodrigues Hermes de Araújo)

Depois de passar por tantas definições, conceituações e abordagens sobre o termo informação, principalmente dentro dos trabalhos de Araújo e Pinheiro e Loureiro, os quais nos mostraram o assunto dos mais variados ângulos, a abordagem, a conceituação de informação, que, obviamente, também está inserida nos trabalhos acima, que mais chamou a atenção foi a do trabalho de Freitas (2000), onde nas palavras do próprio autor, vem: “...Percebe-se, tanto em textos científicos quanto na literatura coloquial, uma vasta gama de usos e significados para o termo informação. Adotando o conceito de DAVENPORT e PRUSAK (1999), definiremos a informação como uma mensagem, geralmente na forma de um documento ou de

uma comunicação audível e visível, possuindo um emissor e um receptor. A informação, diferentemente do dado, possui relevância e propósito, conferidos exatamente pelo receptor da mesma. Ou seja, segundo esse conceito, compartilhado por CHOO (1998), a informação não possui um valor intrínseco, é o receptor quem decide se a mensagem o informa ou não. (p. 17).

2.3 - Informação e Biblioteca

Esta parte do trabalho foi desenvolvida sempre fazendo uma comparação, pois a literatura fala muito sobre bibliotecas universitárias, não mencionando nada ou quase nada sobre biblioteca de 1º e 2º graus. Sabemos que há grandes diferenças entre as duas bibliotecas, mas por outro lado, também existem pontos convergentes. Outro assunto que não é nossa intenção abordar, é o de biblioteca virtual, biblioteca digital, como a experiência do Impa, a Biblioteca digital da USP, a proposta de Biblioteca Digital Brasileira, ou até mesmo a experiência do PPGET/UFSC.

“Biblioteca e um sistema aberto, parte de um outro mais amplo e seus papéis são determinados pelas relações com o mundo exterior, ou com o supra sistema imediato. O sistema mais amplo e a interação dos elementos que o compõem devem ser entendidos antes que sejam iniciados estudos de necessidades dos usuários da biblioteca. A partir da definição dos objetivos do sistema educacional, especificam-se os objetivos da biblioteca universitária – um subsistema desse sistema educacional. A biblioteca tem seus próprios objetivos que devem contribuir para os objetivos do sistema na sua totalidade. (Carvalho, 1976, rev. Set. p. 117).

“A organização de uma biblioteca universitária e seus objetivos são afetados pela filosofia de educação da direção da Universidade.

Os enunciados seguintes se aceitos determinarão os objetivos da biblioteca:

- a educação deve responder sempre às necessidades da sociedade em mudança;
- biblioteca é uma parte integrante da experiência educacional;
- o aumento de volume e a importância de conhecimentos registrados requerem organização eficaz e eficiente;
- conhecimentos teóricos e práticos, são ambos importantes;

- especialização não implica em atomização. A abordagem interdisciplinar é uma forma de evitar fragmentação;
- há dois processos básicos de ensino: o passivo e o ativo; o ativo da mais oportunidade ao desenvolvimento da criatividade”. (Carvalho, ver. 5-2 set. 76, p. 118-119).

Refletindo sobre os enunciados acima de Carvalho, podemos notar que ele diz respeito não só às bibliotecas universitárias, mas também às do ensino de 1º e 2º graus, pois compreendemos que em qualquer nível de educação, as bibliotecas têm que refletir a filosofia da educação da direção da instituição a que pertence.

Lima (1977) afirma que não pode haver desvinculação entre objetivos e metas da IES e o planejamento estrutural e operacional de suas bibliotecas. Se isto ocorre, a consequência direta e a incapacidade da biblioteca de dar suporte às atividades da instituição a que pertence. Deste modo, a biblioteca perde sua razão de existir, transformando-se em simples coleção de documentos, utilizada por umas poucas mentes privilegiadas. Segundo o enfoque sistêmico, é impossível se obter produtividade expressiva por parte de uma IES, quando um de seus principais segmentos, a biblioteca, funciona de modo insatisfatório. Isto significa afirmar que, a partir dos objetivos da instituição educacional a qual pertence, especificam-se os objetivos da biblioteca.

As afirmações de Lima acima foram feitas para as IES, embora seja evidente que o mesmo ocorre nas instituições de ensino médio, pois, o próprio Lima usa o termo “instituição educacional a que pertence”.

Transcrevendo as palavras de Douville (4): “Na maioria das discussões sobre a estrutura de um centro de informação, etc., o cliente é freqüentemente esquecido em meio ao turbilhão de atividades que envolvem a operação do centro. E o cliente é aquele para o qual o centro existe! Acima de tudo, foi estabelecido neste trabalho que a função do centro é informar – e quem seria informado se não o cliente? Nisto reside a maior responsabilidade do centro: o cliente para quem a informação deve ser dada. Toda a informação no mundo, não importa o quão “gloriosamente” organizada e eficientemente recuperada, nada é se ninguém a quer”. (Araújo, revist. 3-2 de set. 94, p.175-176).

“Todas as áreas do conhecimento humano têm evoluído, ao longo dos tempos, em termos de novas tecnologias e fluxo de informações. Os fatores geradores deste avanço, responsável pela captação e ordenação de grande

quantidade de informações em menor intervalo de tempo, são, dentre outros, o advento e a expansão das técnicas informáticas, o desenvolvimento dos canais de comunicação para a transmissão permanente e sistemática da informação, maiores investimentos em infra-estrutura para a pesquisa e melhores oportunidades para a divulgação ampla de trabalhos e para o contato e trabalho conjunto dos pesquisadores entre si, o que pode ser exemplificado pela união entre cientistas dos Estados Unidos da América do Norte (EUA), Inglaterra, França, Alemanha, Japão, Brasil, etc. para realização de atividades destinadas a seqüenciar o genoma completo do homem, o que, sem dúvida, representa um marco na história da civilização humana. Na realidade, o desenvolvimento de novas tecnologias da informação e de comunicação (NTIC) torna-se evitável no momento em que a explosão documentária inviabiliza a busca de informação por métodos tradicionais. A implantação e expansão das redes eletrônicas de informação, com destaque para a internet, promovem, de modo definitivo, a transformação do planeta numa aldeia global, onde a distância não mais impede a comunicação entre as pessoas. A interconexão on-line dos sistemas de informação disponibiliza inúmeros serviços de recuperação da informação, através dos quais é possível se obter qualquer informação, gratuitamente ou mediante o pagamento de uma taxa, o que representa modificação radical na forma como as pessoas criam, armazenam, recuperam e utilizam a informação. Enquanto grupo gerador e consumidor de conhecimento, a comunidade estudantil necessita de atualização sistemática e permanente para incrementar sua formação e, por conseguinte, atingir melhor desempenho acadêmico e profissional. Para alcançar o nível desejado de desenvoltura frente à aquisição de novos conhecimentos e aperfeiçoamento necessário para o êxito profissional, discentes e docentes necessitam de um sistema de informação dinâmico, apto a fornecer informações de forma rápida e precisa. Assim sendo, a biblioteca deve atuar como porta de entrada para o mundo da informação e do conhecimento. Em outras palavras, para que a busca de informação alcance resultados satisfatórios, é preciso que a biblioteca, enquanto instituição provedora de informação, esteja preparada para atender as demandas informacionais de seus usuários potenciais e efetivos. (Cristiane Batista Bezerra Torres 2001. p 15 – 16).

“Porta de entrada”, essa é a expressão correta, a expressão que deve nortear os trabalhos de uma biblioteca, principalmente a nível de 1º e 2º graus, pois é nesta fase que os alunos devem conhecer e aprender os caminhos para a busca de

informação, que lhes dê respostas, embasamento para sua contextualização e compreensão do ambiente ao seu redor.

Tomando as palavras de Lipetz (12) como nossas, “chegamos à conclusão de que a compreensão do uso da informação envolve conceitos bastante abstratos de motivação humana que são difíceis de serem inequivocadamente estabelecidos e, conseqüentemente, difíceis de obter uma ampla aceitação. Particularmente difícil de aceitar (operacionalmente, se não filosoficamente), é a natureza dinâmica e relativa do uso e da necessidade de informação. Necessidades variam com o tempo, com o usuário, com a finalidade, com o lugar, com as alternativas, e assim por diante. Antes que se torne possível o planejamento – a partir da teoria – de um sistema de informação ideal ou, pelo menos, razoavelmente eficiente quanto às necessidades complexas de uma população de qualquer tamanho, precisamos de indicadores quantitativos das necessidades e dos comportamentos humanos com respeito à informação que ultrapassem, em detalhe e precisão, o que quer que haja disponível agora ou em futuro próximo. (Araújo, ver. 3-2 set. 94, p.189).

De acordo com Figueiredo (1984, p. 57), todas as atividades que direta ou indiretamente afetam a biblioteca devem ser consideradas como variáveis no serviço de referência. Isto significa que “ tudo na biblioteca deve ser dirigido a prestação final do serviço; ao bibliotecário de referência cabe a tarefa de atendimento ao usuário da melhor maneira possível”. Sendo assim, problemas de ordem física, de comunicação, psicológicos, etc. podem prejudicar o serviço de referência. Esses problemas, em parte, resultam de treinamento inadequado do bibliotecário de referência, a quem, modernamente, tem sido atribuído maior valorização de seu papel de intermediário entre usuário e informação, em qualquer formato em que este se apresente. Neste sentido, o treinamento deste profissional é essencial para que atue de maneira responsável e com a consciência de que é a imagem do que a biblioteca representa ou tem a oferecer.

Figueiredo (1991, 1994) destaca a falta de promoção ou de marketing adequado para os produtos e serviços oferecidos pelas bibliotecas como um dos fatores determinantes do seu baixo uso. Embora toda biblioteca que tenta entender e influenciar o comportamento do usuário e toma decisões sobre o modo de oferecer produtos e serviços, já está envolvida em marketing, isto não quer dizer que esteja verdadeiramente orientada a sua clientela. Isto porque existe grande distância entre a abordagem de marketing que começa com um produto e parte para a propaganda,

e a abordagem que enfatiza o estudo do comportamento e as características do público alvo, para só então desenvolver produtos dirigidos às necessidades deste público.

“Há bons conceitos de “marketing” que pode ser aplicados a uma biblioteca universitária. A biblioteca deve “vender” benefícios e não apenas produtos. Não é fácil oferecer benefícios em área educacional. Admitimos que conhecer é melhor do que ignorar, mas não podemos prová-lo, não podemos demonstrar as conseqüências da informação no processo educativo, quais seus efeitos, quais as influencias do uso de biblioteca; nem chegamos sequer a um acordo sobre o que seja um homem educado. Mas se bibliotecários – com educadores – procuram responder a essas questões, tornam-se hábeis para “vender” ao usuário os benefícios da informação e não a informação em si mesma”. (Carvalho, 5-2 ver. Set 76 p. 125).

O dito popular diz que “o que é bom devemos aprender desde cedo”. Obvio que o foco de marketing de uma biblioteca universitária é diferente de uma do ensino médio, mas uma coisa fica evidente: se ele (aluno) aprender desde cedo a buscar, a freqüentar, a encontrar prazer e respostas em uma biblioteca, terá aprendido desde cedo o que é bom e, com certeza, não esquecerá mais tarde.

2.4 - Usuários

Aqui também vamos deixar claro que não encontramos nada na literatura sobre estudo de usuários em biblioteca de ensino de 1º e 2º graus, por isso vamos sempre reportarmos as bibliotecas universitárias, fazendo menção a usuários como clientes, tendo cada seguimento uma necessidade específica, mas atendê-lo bem é parte de todos os seguimentos. A diferença entre usuários de bibliotecas universitárias e de 1º e 2º graus está na busca de cada usuário, mas o objetivo de ambas será sempre de saber quem são os seus clientes e quais as suas necessidades, para melhor atendê-los.

“O planejamento de serviços de informação/documentação, bem como a avaliação de sua eficácia – quando já operacional –, são atividades bem mais freqüentes do que se pode imaginar. De acordo com a moderna orientação, estas atividades devem ser feitas a partir de estudos de usuários, para quem os serviços são montados, e cuja satisfação, em relação as reais necessidades de informação,

deve ser questionada periodicamente”. (Pereira, Gomes, Pinheiro e Oliveira, 1979, ver. 8 –1 marco, p.25).

Segundo Figueiredo (1994), o conceito de estudos de usuários e:

“Investigações que se fazem para saber o que os indivíduos precisam em matéria de informação, ou então para saber se as necessidades de informação por parte dos usuários de uma biblioteca ou de um centro de informação estão sendo satisfeitas de modo adequado”. (p. 07) (Torres, 2001, p47).

No início o estudo de usuários se concentrava na informação científica e tecnológica, passando depois a buscar os outros segmentos da educação. Segundo Pereira, Gomes, Pinheiro e Oliveira (1979), na categoria de estudo de usuários estavam incluídos: “(a) estudos relativos ao uso/avaliação dos serviços de informação/biblioteca; b) hábitos de reunião/obtenção de informação (de cientistas e engenheiros); c) fluxo de informação nos laboratórios de pesquisa e desenvolvimento (P&D)”.(p.26)

“Estudos relacionados com o comportamento dos usuários de informação científica e tecnológica têm sido realizados com freqüência cada vez maior desde os anos 50. Inicialmente restritos aos EUA e Inglaterra, gradualmente ganharam popularidade nos países desenvolvidos e em alguns países em desenvolvimento. No Brasil, as primeiras pesquisas sistemáticas na área surgiram por influência dos cursos de Mestrado do IBICT e da UFMG. No entanto, a maior concentração de literatura sobre a temática ocorreu nos anos 70, conforme Kremer (1984) e Ohira; Ohira; Colosimo(1986). Os objetivos mais relevante dos estudos empreendidos entre 1948 e 1970, segundo Figueiredo (1994), foram:

- Determinação dos documentos requeridos pelos usuários;
- Investigação dos hábitos dos usuários para obtenção de informação nas fontes disponíveis, assim como as maneiras de busca;
- Estudo de aceitação das microformas;
- Estudo do uso feito dos documentos;
- Estudo das maneiras de obtenção de acesso aos documentos;
- Determinação das demoras toleráveis.

Ainda segundo Figueiredo (1994), os primeiros usuários estudados foram os cientistas das ciências puras, depois os engenheiros. Na década de 60, a ênfase foi dada aos tecnólogos e educadores. A década de 70 foi dedicada ao estudo das necessidades de informação dos cientistas sociais e dos altos escalões da

administração governamental. No chamado primeiro período dos estudos de usuários, entre 1948 a 1965, os métodos mais utilizados para a coleta de dados foi o questionário e a entrevista, com propósitos exploratórios, para obtenção de dados quantitativos sobre os hábitos de obtenção da informação por parte da comunidade científica. No entanto, os resultados encontrados foram contraditórios, pois a complexidade, amplitude e diversidade das necessidades dos usuários se mostraram maiores que o esperado”.(Torres, 2001, p.47-48).

Outro ponto de grande importância neste tipo de estudo é lembrar que eles envolvem o comportamento humano, ou seja, ele trabalha com atitudes, e, de certa maneira, com sentimentos do homem. Por isso não podemos deixar que, independente do método (diário, questionário, entrevista ou observação) e da forma de abordagem isto seja uma das variáveis que devam ser analisadas com muito cuidado (Pereira, Gomes, Pinheiro e Oliveira, 1979).

“A partir de 1965, os estudos de caráter amplo, ou seja, de comunidades inteiras, diminuíram bastante. Por outro lado, técnicas mais sofisticadas de observação indireta foram usadas para estudar aspectos particulares do comportamento de usuários, como a análise de citações, de uso de coleções, análises de tarefas (task analysis), resolução de problemas (problem-solving), incidente crítico etc. Começou-se a ter conhecimento profundo sobre a obtenção e uso da informação, entretanto, estes conhecimentos adquiridos surtiram pouco efeito no planejamento de sistemas de informação, em vista do interesse maior no aperfeiçoamento das tecnologias dos sistemas, do que na adaptação destes às necessidades dos usuários. A partir da década de 70, popularizaram estudos de usuários com caráter mais sociológicos, voltados para a necessidade de ajustamento do sistema ao usuário. A tendência, de agora para diante, segundo Figueiredo (1994), são os estudos de caráter mais restrito nos campos da ciência e tecnologia, dirigidos à análise de canais específicos de informação do ponto de vista do usuário. Algumas das implicações destes estudos para a biblioteconomia, apontada pela autora, são o direcionamento à política de seleção da biblioteca, com vistas à adaptação aos interesses do usuário, dinamização da aquisição de publicações de difícil obtenção, como anais de congresso, preprints, dentre outros. Pinheiro (1982) traz uma visão ampla das aplicações dos estudos de usuários, como identificação do fluxo de informações, demanda e satisfação de usuários, efeito da

informação sobre o conhecimento, uso, aperfeiçoamento, relação e distribuição de recursos, dentre outras. (Torres, 2001, p.48).

Em se tratando de ensino de 1º e 2º graus, o enfoque maior que queremos dar não está, por exemplo, na obtenção de preprints, ou de anais.

Queremos é óbvio, informação recente, informação rápida, com grande parte das expectativas do usuário satisfeita, entendendo aqui, preprints como novidade, como literatura ainda não publicada, para um público alvo de 1º e 2º graus.

Ainda segundo Torres, 2001, estes estudos tem provocado, mudança no foco e na direção dos serviços prestados pelas bibliotecas ou centros de informação. Passou-se a dar mais ênfase a satisfação dos usuários do que nos sistemas e técnicas de organização bibliográfica, passando as bibliotecas a ter uma postura muito mais ativa, saindo à busca de resposta e serviços para melhor atender os seus clientes.

Na opinião de Pinheiro (1982), a preocupação com os usuários parece ter nascido tanto da constatação de falhas e ineficiência no processo de comunicação entre usuário e serviço de informação, quanto da necessidade de se ter conhecimento do fluxo e dos canais de informação. Kremer (1984^a), por sua vez, afirma que existe um consenso de que tais estudos são importantes como instrumento de planejamento bibliotecário. Também se presta para guiar a avaliação dos serviços oferecidos pelas bibliotecas, legitimando sua existência frente às comunidades que servem ou a instituição à qual estão subordinadas. No entanto, há até bem pouco tempo, estudo de usuários de bibliotecas não eram vistos como recurso indispensável para o planejamento bibliotecário. Segundo Cunha (1982), o termo "estudo de usuários" surgiu apenas em 1960. Anteriormente, estava incluído dentro de um grande assunto denominado levantamento bibliotecário ou library survey. (Torres, 2001, p.49).

Segundo as conclusões e recomendações de Marteleto (1984), quando do seu trabalho junto a instalação da biblioteca central da UFMG, vem na direção de propôr melhores atendimentos aos usuários, fazendo papel de interface entre estes e os sistemas de informação formais ou não. Ainda é recomendado pela autora um melhor entrosamento entre professores e bibliotecários, membros ativos da universidade, para incentivo e orientação do corpo discente quanto ao uso da biblioteca.

Schleyer apontou as principais falhas dos estudos de usuários em geral, analisando os problemas do enfoque tendencioso, falta de linhas de pesquisa, necessidade de enfoque mais amplo, e falhas metodológicas. Sobre os estudos já realizados, afirmou: “ trata-se de uma literatura permeada de suposições, pressupostos, contradições e hipóteses não testadas, sendo que a própria estrutura conceitual da grande maioria das pesquisas é vacilante e superficial, em outras palavras, seqüelas típicas de uma “descoberta” ou de explorações/investigações recentes””.(Kremer, ver. 13-2 set. 84, p.241-242).

A área de estudo de usuários está em estágio de crescimento exponencial e não restam dúvidas quanto a importância de estudo desse tipo, principalmente no momento presente, de alteração do contexto sócio-cultural e de desenvolvimento das NTIC. As necessidades e comportamento informacionais dos usuários modificam-se em proporção direta ao estabelecimento da “ sociedade da informação”, baseada na especialização da informação e rapidez na transmissão de idéias e aquisição de conhecimento. O perfil atual da clientela das bibliotecas e serviços de informação não é mais o mesmo de uma década atrás, portanto, estes organismos devem acompanhar, estrategicamente, a evolução dos usuários ou correm o risco de desaparecimento ou subutilização. Pesquisa na área de estudo de usuários são essenciais para a dinamização no planejamento, reformulação e avaliação dos serviços de informação, pois algum conhecimento já foi adquirido e algumas considerações resultantes destes estudos podem ser generalizáveis, apesar de ser de conhecimento geral que generalizações no campo social devem ser realizadas cautelosamente. (torres, 2001, p.52-53).

Segundo Kremer (1984), os estudos de usuários já estão fazendo parte do planejamento das bibliotecas, embora algumas vezes, se espera tanto desses estudos e eles se tornam uma decepção, quando bibliotecas se vêem a volta com uma enormidade coleta de dados, sem saber realmente o que fazer com os mesmos.

“Muito freqüentemente, as intensas discussões sobre o papel educacional da biblioteca não se traduzem em atitudes concretas de adequação da mesma às necessidades dos usuários. A falha de comunicação entre usuário e biblioteca ocorre, principalmente, quando não se realiza um delineamento do perfil dos primeiros e do contexto sócio-cultural no qual se inserem, como forma de subsidiar a estruturação dos serviços e acervo da biblioteca. A análise das comunidades às

quais se destinam os serviços prestados pelas bibliotecas universitárias, é que determina as diretrizes de atuação para a resolução dos problemas mais abrangentes ligados à interface usuário/biblioteca. Numerosos trabalhos sobre estudo de usuários dão ênfase ao planejamento dos serviços bibliotecários com base na observação dos usuários. Cunha (1982) acredita que o sucesso de qualquer organismo de informação científico-tecnológico depende do conhecimento das necessidades de informação das pessoas que a utilizam. Para Fidzani (1998), a criação de novos programas pelos bibliotecários e a legitimação dos programas existentes deve ser suportada pelo conhecimento do que é demandado pelos grupos alvo de usuário da biblioteca, de como esta pode ajudá-lo e que obstáculos podem atrapalhar uma exploração eficaz dos seus recursos. (Torres, 2001, p.53).

Ainda no trabalho de Kramer (1984), podemos encontrar sua citação de Grandi a respeito de estudo de usuários, dito assim: " Outra conclusão é que: observando-se a literatura especializada sobre o assunto, nota-se uma ênfase muito grande na análise quantitativa, relegando-se a um segundo plano a análise da qualidade do serviço. Só muito recentemente e que tem havido um movimento na direção dos aspectos menos visíveis de serem mensurados, como a satisfação do usuário, suas necessidades, a interação entre ele e o bibliotecário e vários outros". (21) (p.243)

"Está claro que o propósito dos serviços de transferência de informação adequados aos usuários passa, inevitavelmente, pelo conhecimento de suas necessidades de informação. Parece haver concordância entre os estudiosos quanto a importância de determinação de necessidades de informação de usuários para o planejamento e avaliação dos sistemas de informação. O conhecimento de necessidades de informação permite compreender porque as pessoas se envolvem num processo de busca por informação. Lê Coadic (1996) atribui essa busca à percepção da existência de um problema a resolver ou a de um objetivo a atingir. Diferentemente das necessidades humanas básicas (como comer, dormir etc.) bem definidas e sentidas por todas as pessoas consideradas biologicamente normais, as necessidades de informação são derivadas, isto é, servem para a realização de outras necessidades fundamentais. Nem sempre, o indivíduo está apto a reconhecer suas próprias necessidades de informação, ou se as reconhece, pode não ser capaz de expressá-las. (Torres , 2001, p.55).

“Se necessidade é um conceito que depende de valores da sociedade, é preciso ouvir o educador, o administrador da universidade, o usuário, todas as categorias de pessoas envolvidas no processo educacional, a fim de definir as necessidades dos usuários de uma biblioteca universitária e buscar atingir uma interação satisfatória”. (Carvalho, ver.. 5-2 set. 76, p.118).

Sabe-se também que não é consensual o conceito de necessidades de informação, e não é intenção deste trabalho abordar o assunto com mais intensidade.

“Dentre os fatores que determinam o tipo de necessidade de informação, a categoria de trabalho (pesquisador, docente, estudante ou tecnólogo) é identificada como um dos mais importantes (Araújo, 1974; Giacometti, 1990; Leckie; Petigrew, Sylvain, 1996; Rohde, 1986). Os tecnólogos ou engenheiros necessitam de resposta rápida, ou de preferência, imediata, por estarem orientados a cumprir uma missão que deve resultar na resolução de um problema. Geralmente, o professor-pesquisador precisa de cobertura total, universalidade, atualização constante e serviços de alerta. O professor com dedicação maior à docência prefere informação organizada metodologicamente e publicações do tipo revisões. Os estudantes querem informações específicas em poucas palavras, na sua língua materna, intimamente relacionadas às disciplinas que cursam. Alguns estudiosos, como Brittain (1970), voltam sua atenção para a análise de necessidades e uso de informação por grupos de usuários específicos. Comprovam, então, que variam em função de inúmeros fatores, como os demográficos (educação, idade, experiência em pesquisa etc.) e psicológicos (motivação, inteligência etc.). (Torres, 2001, p.60).

As interações entre usuários e bibliotecas podem ser afetadas tanto por fatores advindos da instituição como por fatores advindos por parte dos usuários. Por parte da instituição (biblioteca), vem os fatores de eficiência e eficácia da organização, relevância das informações fornecidas pelo canal de comunicação, etc. Já da parte dos usuários, são fatores psicológicos, como: personalidade, motivação, experiência, especialização, etc. (Carvalho 1976).

“Figueiredo (1987) apresenta uma relação dos principais fatores inibidores do uso de sistemas de informação nos pais, agrupados em blocos: as barreiras institucionais, criadas ou existentes no próprio sistema de informação, e as barreiras dos usuários. Em termos genéricos, as barreiras estabelecidas pelos sistemas de informação são assim delineadas:

- coleções deficientes e não atualizadas;
- espaço físico insuficiente e desconfortável;
- normas restritivas ao uso;
- serviço de referência precário;
- pessoal sem treinamento apropriado;
- falta de estudos estruturais como levantamento de hábitos, necessidades e demandas dos usuários;
- falta de avaliação constante das coleções para a sua adaptação contínua aos interesses dos usuários;
- falha na promoção ou marketing dos serviços e produtos oferecidos;
- treinamento inexistente ou ineficaz dos usuários para plena utilização dos recursos existentes.

Quanto às barreiras vinculadas aos usuários, tem-se:

- falta de conhecimento dos recursos de informação;
- barreiras lingüísticas, psicológicas e de comunicação;
- preconceitos pessoais e hábitos próprios de busca de informação;
- participação em colégios invisíveis. (Torres, 2001, p. 62-63).

A grande reclamação, ou seja, uma das principais causas de reclamação de usuários a respeito de bibliotecas, está na desatualização das informações armazenadas. Isto se verifica porque, com o advento das NTIC, as informações são produzidas e transmitidas num espaço bem curto de tempo. Os usuários em si, são singulares, mas quase que na sua totalidade, estão em busca de informação atualizada. (Torres, 2001)

Paralelamente a desatualização das informações disponíveis, um dos grandes motivos de frustração dos usuários em obter a informação desejada, principalmente em bibliotecas, trata-se da insuficiência dos acervos. Este é um dos problemas encontrados por Metchko (1980) na BSCS-UFPR. Ohira; Colosimo (1986) observam a mesma dificuldade em relação às bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP). Andrade (1985) também aponta as coleções falhas, principalmente de periódicos, como uma das principais dificuldades que os usuários encontram na localização e recuperação da informação em bibliotecas universitárias brasileiras. Oliveira (1985) verifica, dentre os usuários consultados, a opinião de que um número suficiente de exemplares é um dos critérios fundamentais para a classificação de uma biblioteca universitária como satisfatória.

Também faz parte do papel da biblioteca fornecer ambiente físico confortável aos seus usuários. Sacchi Junior et. al. (1987) concluem que o aspecto físico deficitário é fator significativo para o não uso da biblioteca.

“Muitos alunos que ingressam nas IES simplesmente demonstram falta de conhecimento sobre os princípios básicos de utilização dos recursos bibliográficos. Esta é uma das principais barreiras ao uso da informação inerentes aos usuários. A situação não é muito diferente entre os alunos de graduação, pós-graduação e, até mesmo, entre os docentes. Macedo (1982) verifica o desempenho insatisfatório de alunos de pós-graduação da USP na realização de trabalhos que envolvem pesquisa bibliográfica, evidenciando que não utilizam bem a biblioteca, pouco empregam as fontes de informação ou as desconhecem e não têm conhecimento de noções básicas de normalização bibliográfica e de metodologia da pesquisa. A autora aponta alguns dos fatores determinantes do mau desempenho desses alunos:

- a) ensino de 1º e 2º graus falhos, sem biblioteca escolar e com professores despreparados para instrumentalizar o estudante na busca correta de informação, dentro de uma metodologia de pesquisa bibliográfica;
- b) condições insatisfatórias das bibliotecas universitárias, tanto materialmente como no que se refere à assistência ao usuário;
- c) trabalhos de curso que não levam os alunos a realizar intensas pesquisas bibliográficas, porque, na maior parte dos casos, o professor de ensino superior não teve formação específica neste particular e muito menos formação pedagógica; logo, não atenta para questões de instrumentalização do aluno”. (p. 137). (Torres, 2001, p.71).

“Mesmo apontando inúmeras falhas metodológicas, a maioria dos críticos da literatura sobre estudos de usuários de bibliotecas universitárias reconhece seu valor ou seu potencial como instrumento de planejamento bibliotecário. Não restam mais dúvidas de que esses estudos podem fornecer subsídios valiosos para a implantação de serviços bibliotecários, para a avaliação de serviços prestados e de coleções, e para o planejamento de programas de treinamentos de usuários”. (Kremer, ver. 13-2 set. 84, p. 255).

“A maioria dos alunos que ingressam na universidade desconhece os princípios básicos de utilização dos recursos bibliográficos, isto porque a formação

oferecida ao discente, no 1º e 2º graus, de modo geral, não inclui qualquer espécie de treinamento ou orientação nesta área”. (Costa, ver. 16-1 marco 87, p.98).

Além do embasamento teórico sobre informação, sociedade, biblioteca e usuários, vamos agora buscar, dentro da educação profissional, principalmente em sua legislação, estabelecer a concepção desse tipo de educação e as conseqüências que também estas leis trouxeram para as atitudes dos alunos do segundo ano dos curso Agrícola, Agropecuária e Zootecnia, da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes – MG.

3 - AS BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

3.1 - Introdução

“(…) Com efeito, a consciência crítica é precisamente aquela que se sabe condicionada, a consciência ingênua não se sabe condicionada. Em conseqüência, procede como se pairasse acima das condições concretas e como se pudesse manipular, a seu bel-prazer, os fatores objetivos. Ora, as abordagens convencionais, atendo-se ao texto da lei, tomam-na com fator condicionante. Daí a crença, segundo a qual a legislação é dotada da virtude intrínseca de operar positivamente ou negativamente sobre a organização escolar, é um passo. Dissemos positiva ou negativamente, porque, dependendo das condições imediatas ou dos pressupostos a partir dos quais se aborda a legislação, ela pode ser considerada uma panacéia, alimentando uma visão ufanista, como o “bode expiatório”, sobre o qual recaem as culpas pelas deficiências da organização escolar. Compreende-se, então, porque o estudo crítico, sendo aquele que busca detectar os determinantes da legislação, necessita ultrapassar o texto e examinar o contexto, pois é aí que se encontram os condicionantes. Nessa perspectiva, resulta perfeitamente compreensível que determinadas proclamações devam integrar os textos legais e, ao mesmo tempo, não sejam incorporadas na estrutura escolar. A organização escolar não é obra da legislação. Ambas interagem no seio da sociedade que produz uma ou outra... (Saviani, 1976, p.193).

Não é finalidade deste trabalho uma abordagem histórica dos movimentos educacionais brasileiros, mas, como diz Saviani acima, muitas vezes precisamos nos contextualizar para entendermos o texto da legislação. Por isso, muitas vezes vamos ter que analisar o contexto político-econômico-social da época para entendermos as leis.

É notória, ao estudarmos a História da Educação no Brasil, a grande preocupação com a preparação do homem para o trabalho. Preocupação, esta, vinda das elites dominantes, que, por várias vezes culpavam o operariado brasileiro por seu analfabetismo e ignorância. É por causa disto que o Brasil não conseguia sair do marasmo em que se encontrava. Para sanar esse problema que, segundo a

elite brasileira, era do povo, ela, a elite, procurava dar a esse povo uma “educação” para o trabalho, ou seja, uma “educação profissionalizante”.

A educação formal no Brasil sempre foi um privilégio das elites que, desde o início, buscavam para si a educação que desejavam, conseguindo, com isso, trazer para o país uma educação de cima para baixo, atendendo seus próprios interesses, e deixando sempre para trás, e para depois, a grande maioria da população que ficava somente com o ensino profissional, pois, este sim, era destinado aos menos favorecidos da sorte e da fortuna.

A idéia de que o trabalho manual é coisa de gente pequena vem de longe da história brasileira. Tal pensamento, preconceituoso e pejorativo, que se dá à imagem do trabalhador brasileiro vem com expressões, tais como: “feitos para isso”; “nascidos para isso”. Expressões como estas, são, realmente, o grande descaso dado àqueles que, realmente constroem esta nação, descaso, esse, dado por uma elite que, simplesmente, só sabe se beneficiar da nação.

“Ora para um povo desclassificado, não se deve gastar grandes verbas, mesmo que essas verbas sejam promovidas pela arrecadação das riquezas que esse mesmo povo produz”. (Poli, 1999, p.91).

Não resta dúvida de que a formação do técnico vem contribuir muito para evidenciar a dicotomia entre ensino profissional e ensino propedêutico, ou seja, trabalho manual e trabalho intelectual, mesmo com toda a fantasia de promoção integral do cidadão em formação incluída na Lei de Diretrizes e Bases, 9394/96.

“Nos primeiros trinta anos de República, o Brasil defrontava-se, ainda, com o maior problema em termos de educação que vinha se arrastando desde o império: a taxa de analfabetismo que alcançava proporções astronômicas (80% da população brasileira em 1922), que era considerada uma verdadeira epidemia, uma doença progressiva (como se o analfabetismo fosse o resultado final de um sistema que a priori se propusesse a alfabetizar e por forças externas, fora do controle desse sistema, não o conseguisse; uma coisa que se pega enquanto se está alfabetizando)”. (Poli, 2000, p52).

“Ser educado escolarmente significa, no Brasil, não ser operário, não ser membro das classes trabalhadoras”. (Anísio Teixeira, 1957. p.28)

3.2 - Educação Profissional no Império

Em termos de Educação Profissional, propriamente dita, nada nem se cogitou nos tempos do império, principalmente na forma de legislação, a não ser o fato de que os Institutos agrícolas quando nasceram já falavam em reformas.

“Para que se tenha uma idéia da situação de abandono do ensino profissional de grau médio, basta dizer que, em 1864, em todo o Brasil, havia apenas 116 alunos matriculados no ensino técnico: 53 no Instituto Comercial do Rio de Janeiro, 25 no Curso Comercial de Pernambuco e catorze na Escola de Agricultura do Maranhão. (Cf. Azevedo, Fernando de. A cultura brasileira. 5 ed. São Paulo, Melhoramentos, 1971. p. 582-3). (Piletti, 1991, p.179).

“Após algumas medidas iniciais que criaram os cursos jurídicos, completando assim os quadros do ensino superior nacional, que dispuseram sobre as escolas de primeiras letras, e que acabaram por definir uma divisão de competências entre governos central e provincial; nada de efetivamente relevante no âmbito da instrução pública sairia da pena do poder imperial, por décadas”. (Xavier, 1994 p. 82).

Foi com a criação do Colégio Pedro II, em dezembro de 37, que a “União” tenta organizar o ensino secundário através de um colégio padrão, pois quem fosse oriundo desse colégio conseguiria acesso ao ensino superior sem concurso de habilitação. Nesse período não era obrigatória a conclusão do ensino secundário para acesso ao ensino superior visto, que muitos alunos vinham de aulas avulsas. O que se exigia era idade mínima e aprovação no concurso de habilitação.

“O Ato Adicional de 1834 (Lei n 16, de 12 de agosto) conferiu às províncias o direito de legislar sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, excluindo, porém, de sua competência as Faculdades de Medicina, os cursos jurídicos, academias, então existentes, e outros quaisquer estabelecimentos que, no futuro, fossem criados por lei geral”. (Piletti, 1991, p.180).

Podemos observar que no período do império, pouco ou quase nada, se fez pela educação, principalmente pela educação de base, que era responsabilidade das províncias, que por sua vez não tinham condições e nem estrutura, deixando este tipo de educação para as famílias.

Os privilégios das elites estavam tão estampados, que em 1881 veio a Lei Saraiva, que foi a restrição do voto ao pobre e o analfabeto, trazendo para o período republicano uma taxa vergonhosa de analfabetos.

Em relação, exclusivamente, à educação agrícola, houve a criação dos “Institutos Agrícolas” e o lançamento da revista agrícola, que determinava o pensamento das Escolas Agrícolas.

“A partir de 1869, abriram-se novos caminhos à agricultura no Brasil. A fundação da “Revista Agrícola do Imperial Instituto Fluminense de Agricultura”, em setembro daquele ano, lançou as primeiras bases em torno da agricultura científica, com vasto plano de reforma, procurando vencer certa diferença da imprensa particular. Apoiada e animada pelo Imperador, isto é, “debaixo da imediata proteção de Sua Majestade Imperial”, a publicação trimestral proclamava, então, nos seguintes trechos de seu primeiro editorial – “Reforma Agrícola”- (...)”. (Vieira, 1958. p.9).

3.3 - Educação profissional na Primeira República

A Constituição republicana de 1891 mantém o veto de voto do analfabeto, mas elimina o fator financeiro. Mesmo assim, por não ter necessidade de aumentar as suas bases eleitorais, não houve interesse do poder público de expandir a educação de base.

“O período da chamada república velha (1889 – 1930) constitui as décadas mais pródigas em reformas de ensino que o regime republicano produziria. A farta e polêmica legislação educacional do período, além de dispor sobre o ensino superior em todo o país, regulamentava os ensinos secundário e primário no distrito federal”. (Xavier, 1994.p.106).

Nesse período, discutiu-se o modelo educacional herdado do Império, que privilegiava a educação da elite, com ensino tradicional, clássico e livresco, totalmente propedêutico, mas que servia para preparar o acesso ao ensino superior, enquanto que o ensino popular era de baixíssimo nível, primário e profissionalizante. (Poli, 1999)

“Uma outra facção da educação, composta pelos membros defensores do entusiasmo educacional e do otimismo pedagógico combatiam duramente esse tipo de ensino, dando ênfase ao estudo das humanidades científicas. Criticavam o conhecimento literário, que diziam ser destinado mais para poetas e filósofos. Segundo Gustavo Lanson “ é o mal para todos aqueles que não são destinados a ser vaudevillistas, romancistas, poetas, críticos ou jornalistas, ou simplesmente

homens mundanos sem profissão”(in Nagle, 1974). O saber por saber perde o significado. Na verdade esse grupo acreditava que a escolarização, como processo histórico que se caracteriza, seria o instrumento mais eficaz de combate à oligarquia, dona do poder vigente e responsável pela incultura do país. O esclarecimento através da disseminação da cultura prática e da formação moral e cívica (uma vez que a falta de patriotismo é apontada como uma das responsáveis diretas das dificuldades econômicas do país), tiraria o Brasil do atraso tecnológico em que se encontrava e o colocaria entre as nações mais modernas do mundo”. (Poli, 1999.p.54).

A democratização da educação, proposta para tentar corrigir o problema do analfabetismo e aumentar a oferta de escolas primárias, carregou junto o enfoque que a educação secundária dava, que é ser simplesmente um trampolim para os cursos superiores, logo, somente destinada às elites.

“Fora as escolas profissionais, nenhuma outra escola brasileira escapou ao espírito de educação de elite, profundamente arraigado em nossa sociedade e agravado ainda pelo preconceito contra o trabalho manual, que nos deixou a escravidão”. (Teixeira, 1957.p.39). (Poli, 1999. p.55)

“Assim, pelas precárias condições de expansão e pelos padrões que o informam – econômicos-sociais, pedagógicos e político administrativos –, o ensino secundário brasileiro, de 1890 a 1920, dirigi-se, de fato, aos que pretendem realizar estudos superiores e, daí, alcançar profissões liberais e carreiras políticas e burocráticas, ou seja, uma posição social de alto prestígio”. (Nagle., 1974.p.148). (Poli, 1999. p.54-55)

Mesmo antes da promulgação da primeira constituição republicana através do decreto (981 de 08 – 11 – 1890) do primeiro ministro da Instrução, Correios e Telégrafos (1890 – 1892), Benjamin Constant faz a reforma do ensino secundário.

“Na continuação, outros marcos legais de destaque são: 1 . O Código Fernando Lobo (1892 – 1899), modificando em vários pontos a Reforma Benjamin Contant e redirecionando o currículo à preparação do aluno para o ensino superior; 2 . Código Epiácio Pessoa (1901 – 1911), enfatizando o ensino secundário, priorizando o desenvolvimento intelectual e representando uma mescla entre o liberalismo de Rui Barbosa e o positivismo de Benjamin Constant; 3 . Reforma Rivadávia Correa (1911 – 19150), que, em nome da radicalização das propostas positivistas, que teriam sido desvirtuadas pelo estatismo da Reforma Benjamin

Constant, representa um retrocesso em termos de política educacional compreendida em termos de responsabilidade pública com o ensino: determinando a autonomia didática e administrativa dos estabelecimentos educacionais, restringiu a responsabilidade governamental ao subsídio, instituiu os exames de admissão para as escolas secundárias, um dos instrumentos de elitização do ensino público de nível médio, vigente por mais de meio século, só tendo sido eliminado em 1971; e criou os exames de capacitação (uma antecipação dos atuais vestibulares) para ingresso no ensino superior; 4 . Reforma Carlos Maximiliano (1915 – 1925), que, após a primavera liberal da Lei Rivadávia Correa, retomou o curso do controle estatal sobre o ensino, passando a ser conhecida como lei do aperto; 5 . Reforma Rocha Vaz (tratada neste trabalho como Reforma João Luiz Alves), a última da primeira república, tendo como finalidade, na esteira da anterior, reforçar os mecanismos de controle governamental sobre a totalidade do ensino”. (Castanho, 1987). (Poli, 1999. p.56-57)

“O curso técnico-profissional continuou tão marginalizado pelo Governo Central durante a Primeira República, quanto o forem durante o império. Era destinado a cegos, surdos-mudos e “menores abandonados do sexo masculino”(art. 28 do Decreto n 16782-A, de 13-01-1925). (Piletti, 1991, p.195).

Para melhor nos situarmos, em termos de escola de segundo grau vejamos alguns números da tabela abaixo:

Tabela 1 – Ensino Profissional no Brasil (1907-1912)

	ESCOLAS				PESSOAL DOCENTE			
	Nº absoluto		Nº índice		Nº absoluto		Nº índice	
	1907	1912	1907	1912	1907	1912	1907	1912
FEDERAL	8	31	100	387	188	430	100	229
ESTADUAL	38	52	100	137	390	592	100	152
MUNICIPAL	10	14	100	140	168	254	100	151
PARTICULAR	100	202	100	202	906	1583	100	176
SACERDOTAL	32	50	100	275	200	290	100	145
PEDAGÓGICO	44	58	100	132	510	815	100	160
ART. LIBERAL	17	29	100	170	161	246	100	153
ART. INDUST.	42	89	100	212	553	976	100	176
AGRONÔMICO	4	33	100	825	27	194	100	718
NÁUTICO	3	2	100	66	46	12	100	26
COMERCIAL	14	38	100	271	155	326	100	210
TOTAL	156	299	100	191	1652	2859	100	173
	MATRÍCULA				CONCLUSÃO DO CURSO			
	Nº absoluto		Nº índice		Nº absoluto		Nº índice	
	1907	1912	1907	1912	1907	1912	1907	1912
FEDERAL	1153	4866	100	422	21	81	100	386
ESTADUAL	5091	8663	100	170	501	1119	100	223
MUNICIPAL	1718	2397	100	139	174	169	100	97
PARTICULAR	11499	13546	100	118	472	1497	100	317
SACERDOTAL	1277	1455	100	114	130	151	100	116
PEDAGÓGICA	5020	9249	100	184	654	1237	100	189
ART. LIBERAL	2228	2558	100	115	92	177	100	192
ART. INDUST.	9779	11423	100	117	225	724	100	322
AGRONÔMICO	153	1117	100	730	5	110	100	2200
NÁUTICO	34	25	100	73	2	11	100	550
COMERCIAL	970	3643	100	375	60	466	100	776
TOTAL	19461	29472	100	151	1168	2866	100	246

Fonte: Diretoria Geral de Estatística, Anuário Estatístico do Brasil, ano I, vol. III. P. 1014 a 1037. (Maria Luisa Santos Ribeiro, 2000. p. 91).

Tabela 2 - Número de escolas, pessoal docente e matrículas no ensino público secundário

	ESCOLAS				PESSOAL DOCENTE				MATRÍCULA			
	Número absoluto		Número índice		Número absoluto		Número índice		Número absoluto		Número índice	
	1907	1912	1907	1912	1907	1912	1907	1912	1907	1912	1907	1912
FEDERAL	2	2	100	100	46	48	100	104	529	361	100	68
ESTADUAL	26	21	100	81	353	364	100	103	3043	2193	100	72
MUNICIPAL	3	3*	100	100	33	40*	100	121	365	422*	100	115
TOTAL	31	26	100	84	432	452	100	105	3937	2976	100	75

(*) Dados de 1911 (os de 1912 estavam incompletos)

Fonte: Diretoria Geral de Estatística. Anuário Estatístico do Brasil, ano I, vol. III, p. 1.038 a 1.053. (Maria Luisa Santos Ribeiro, 2000.p.87).

Podemos notar que, de 1907 a 1912, o único aumento registrado foi do pessoal docente, com índice de 5%, enquanto os outros índices foram de redução, tais como: escolas menos 16%, número de matrículas menos 25%. Esses índices mostram bem o descaso da época com relação ao ensino secundário. No ensino profissional houve um aumento de todos os itens.

“Criado o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio pela Lei 1606, de 29 de setembro de 1906, que foi organizado somente três anos depois, pelo Decreto 7501, de 12 de agosto de 1909, seu primeiro titular. A Candido Rodrigues, (...) (Vieira, 1958.p.10). “ Esse Ministério, no ano de 1909, através do Decreto 7566, cria as Escolas de Aprendizes Artífices, uma em cada capital de estado, com o objetivo de oferecer ensino primário gratuito em nível profissional. Essa escola destinava-se a crianças entre 10 e 13 anos, carentes, que necessitavam adquirir hábitos de trabalho saudáveis através do ensino prático, formando-os operários e contra-mestres”. (Poli, 1999, p.58).

A remodelação do ensino profissional vem com a formação do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, com a criação – Decreto nº 1606, de

29 de dezembro de 1906 -, para regular o ensino profissional no Brasil. Entre as atividades do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, na década de vinte, devem ser ressaltadas as que se iniciam com a contratação do engenheiro João Luderitz, em 1920, com o objetivo de diagnosticar os problemas existentes no ensino profissional, até então, e propor um novo currículo básico para ele. (Poli, 1999).

Ainda, segundo Poli (1999), foi com bases numa comissão formada para analisar o Relatório de Luderitz, que em 1923, foi elaborado o projeto de Regulamentação do Ensino Profissional Técnico, que estabelecia: ensino básico nos três primeiros anos, incluso, aí, os serviços e trabalhos manuais e nos últimos três anos, o que se chamou de aprendizagem pratica mais elaborada em madeira, metal e outros materiais. Ao concluir este curso, no qual o aluno saía com destreza, habilidade e prática inventiva e criadora, ele também adquiria condições de escolher sua própria profissão, se habilitando em um curso profissional de nível técnico, cuja duração era de três anos. Concomitantemente aos ensinamentos técnicos, os alunos contavam também com noções científicas e gerais para a formação completa do homem. O que o Relatório de Luderitz salienta e chama a atenção, baseado nos interesses da produção industrial crescente, é para a formação de indivíduos doutrinados a obedecer, e não se rebelar contra o sistema vigente. Indivíduos, estes, que deveriam também ter uma formação técnica para dar suporte ao desenvolvimento industrial. É o que temos hoje: maquinas, capazes de executar tarefas especializadas, sem questionar. O Projeto de Regulamentação do Ensino Profissional, de 1923, baseado no Relatório de Luderitz, não foi aprovado na época, mas serviu de referência para as Escolas de Aprendizes Artífices, conforme portaria de 13 de novembro de 1926, do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Com essa portaria, o curso fica dividido em duas partes: elementar com duração de 4 anos e complementar com dois anos. Ela também salienta que as Escolas de Aprendizes Artífices deveriam manter suas características de serem preferencialmente, para os carentes.

“O caráter assistencial, dado ao ensino profissional na Primeira República, toma corpo na Consolidação de Assistência e Proteção dos Menores do Ministério da Justiça e Negócios Interiores (Decreto 17.943-A de 12/out/27), que determina ministrar aulas de educação física, moral, profissional e literária aos “desvalidos da fortuna”. Os critérios para a escolha da profissão seriam médicos, procedência, inclinação e pré-requisitos do aluno”. (Poli,1999.p 60).

A escravidão negra das fazendas, na realidade, nada tinha mudado, ou melhor, mudava de cor e de endereço. Também nas cidades, nas indústrias, era preciso escravos, só que com conhecimento do serviço especializado, ou seja, alguém que soubesse fazer o serviço, mas que não questionasse o regime. Aos “desvalidos da fortuna”, uma chance: serem preparados para servir, sem questionar, os que tinham a fortuna.

Já o ensino das ciências econômicas e comerciais limita-se a poucos decretos: “em 9 de janeiro de 1905, através do Decreto 1.339, declarava-se de utilidade pública a Academia de Comércio do Rio de Janeiro e a Escola Prática de Comércio de São Paulo, dando reconhecimento oficial a seus diplomas; e do Decreto 17.329 de 28 de maio de 1926, que estabelece o regulamento para as escolas reconhecidas pela União. O curso passa a ser geral, com duração de 4 anos e, no seu currículo, constam cadeiras propedêuticas e técnicas”. (Poli, 1999. p.60).

Apesar do Decreto 8.319 de 20 de outubro de 1910, criando o ensino agrônomo e a sua regulamentação, não havia interesse por parte da União em desenvolver esse tipo de ensino. Esse decreto possui 591 artigos, que fazem onze divisões nesta área de ensino, além de estabelecer diversos serviços e instalações complementares que tiveram um certo desenvolvimento através da criação, pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, de laboratórios de fitopatologia e de entomologia agrícola, e da criação do Instituto Biológico de Defesa Agrícola (Decreto 14.356 de 15/set/1919), que prestava serviço de seleção de plantas, vigilância sanitária vegetal e laboratório de microbiologia do solo. (Poli, 1999)

O caráter assistencial também foi a marca no ensino profissional agrícola. Em 27 de junho de 1919, são regulamentados, no Decreto 13.706 os Patronatos Agrícolas, destinados às classes pobres, “menores desvalidos da fortuna”, com idade entre 10 e 16 anos (segundo seu artigo 35), desde que não fossem delinqüentes, portadores de deficiência orgânicas ou de doenças contagiosas, que os impedissem de atuar nessa atividade”.(Poli, 1999.p. 61) “Na Primeira República, o setor mais privilegiado no sentido de reformas qualitativas foi, sem dúvida, o ensino normal. Com a valorização do ensino primário, via única de desintoxicação do analfabetismo fisiológico da população brasileira, as mudanças, com objetivos de atender essa nova escola se fizeram presentes com a reformulação do ensino normal, buscando tirar-lhe o caráter de humanidades “de segunda classe”de até

então, para dar-lhe um sentido mais técnico-pedagógico, através da profissionalização do curso.

“Seria, com efeito, inútil, senão frívolo, além de destituído de conseqüências e de efeitos, planejar um largo movimento de reforma no espírito, nos processos e na organização do ensino primário, sem estender e projetar o mesmo espírito de renovação e de readaptação ao domínio do ensino normal (...). O ensino primário vale o que valerem seus professores, e o valor destes estará, necessariamente, em função do ensino normal. Será, conseguintemente, tarefa destituída de seriedade nos seus objetivos, rever o currículo primário, refundido-lhe os programas, estatuinto os processos de ensino, renovando-lhe o espírito e demarcando-lhe novas e largas finalidades, se, ao mesmo tempo, não se procurar formar a mentalidade do professor primário à medida das exigências a que ele tem de satisfazer, ordenando-lhe, desde cedo, o espírito no quadro intelectual e profissional, em que é chamado a exercer a sua atividade”. (Exposição de Motivos do Decreto 8.162, regulamento das escolas normais mineiras, in NAGLE, 1974:p.218-219).

As reformas deram-se em níveis estaduais, onde cada estado instituiria o seu ensino normal de acordo com seus interesses e necessidades, baseados nos ideais e princípios da Escola Nova”.(POLI, 1999. p.61-62).

3.4 - A Legislação Educacional na era Vargas

“Quando de sua posse, Getúlio Vargas faz um resumo do programa de reconstrução nacional em dezessete itens, sendo um deles: (3) – difusão intensiva do ensino público, principalmente Técnico Profissional”. (Silva, 1972:54-5) (Santos Ribeiro, 2000.p.104).

O “declínio das oligarquias,” denominada por Nelson W. Sodr e como período republicano, ocorre por causas das novas forças sociais, que passaram a existir devido as modifica es na estrutura econ mica. (Santos Ribeiro, 2000)

“A modifica o básica   representada pelo impulso sofrido pelo parque manufactureiro que, apesar de débil, passa a ter papel indispensável no conjunto da economia brasileira. Se em 1907 existiam no Brasil 3258 estabelecimentos industriais, 150.000 operários e um capital de 666.000 contos de réis, em 1920 estes números haviam aumentado para 13.336, 276.000 e 1.816.000, respectivamente. (Sodr e, 1973: 310), (Santos Ribeiro, 2000.p.96)

No final dos anos 20, o Brasil sofre mudanças em sua economia, trazendo consigo, mudanças sociais. Deixando o modelo econômico exportador dependente, o Brasil passa a dar mais valor ao seu mercado interno, mudando, assim, o foco de sua economia para ao consumo potencial de sua população, uma vez que o seu grande produto de exportação, o café, teve seu preço jogado ao chão com a quebra da bolsa de Nova York. Foi preciso substituir os produtos acabados importados pelos nacionais. Só que a indústria emergente do Brasil carecia de equipamentos e conhecimentos científicos, que continuaram a ser importados, mas sem criar vínculos com a pesquisa nacional. Sem o desenvolvimento de Know-how próprio, a indústria brasileira ficou submetida aos padrões internacionais de desenvolvimento. (Poli, 1999).

A grave crise mundial, que conseguiu, até mesmo, quebrar a bolsa de Nova York, fez com que o Brasil mudasse de foco, mas não chegou a fazê-lo a mudar a concepção mental das elites governantes. Passamos a olhar o mercado interno, mas para satisfazer os padrões de consumo das elites brasileiras, tivemos que somente importar conhecimentos e tecnologias, sem nenhuma preocupação com o desenvolvimento científico nacional. De imediato, o que a elite precisava para o futuro da nação, como um todo, nada de novo, ou seja, nada.

“Quando, mais tarde, se inicia lentamente o processo de industrialização, a necessidade de mão-de-obra qualificada foi ainda, durante muito tempo, satisfeita através da imigração. Vinham os imigrantes europeus na sua grande maioria de sociedades onde o processo de industrialização já estava bastante avançado, trazendo consigo conhecimentos técnicos e habilidades que podiam muito bem ser aplicados à nova sociedade. Este fato, por sua vez, influenciou de uma forma específica o preconceito tradicional em relação às atividades manuais. Se, por um lado, a vinda de estrangeiros abastecia de mão-de-obra especializada as indústrias paulistas e com isso concorria enormemente para o seu desenvolvimento, por outro, afastava, cada vez mais, a classe média dos nacionais dos exercícios das profissões manuais”(Fonseca, História II, 315), porque de forma alguma poderiam ver-se igualadas ao imigrante, tido por eles como socialmente inferior. No ano de 1895, por exemplo, 77,9% dos trabalhadores industriais de São Paulo eram estrangeiros(cf. Fonseca, História II, 315). Assim sendo, a imigração contribuiu para que a solução do problema da formação profissional se adiasse ainda por algumas décadas. O preconceito contra o trabalho manual, ao contrário, pôde manter-se e, em certos

momentos, intensificar-se nesta fase de aceleração do processo global de desenvolvimento. Isso não se expressa, por último, na posição quase que hostil em relação às escolas profissionais. Os pais – mesmo os das camadas inferiores – se opunham decididamente a matricular seus filhos em estabelecimentos escolares carregados de preconceitos historicamente cristalizados”.(Berger, 1977, p.241-242).

“Socialmente a industrialização representa a consolidação de dois componentes: a burguesia industrial e o operariado. O componente representado pela burguesia industrial apresenta pontos de contato com outros setores da classe dominante, não só pelo fato de muito dos industriais serem ou terem sido fazendeiros, como também por se colocarem numa relação de dominação no que diz respeito à mão-de-obra. Ao mesmo tempo apresenta traços de distinção que levam a choques de interesses econômicos que acabam por atingir, às vezes, a área política. A própria “Revolução de 30” representa um dos instantes agudos de um desses choques: os vários setores se polarizam contra um dos setores dominantes, representado pelos cafeicultores, com o objetivo de conseguir uma mudança de orientação” (Santos Ribeiro, 2000. p.96)..

“O significado do outro componente social - o operariado - está no fato de representar a existência, a partir daí, do povo enquanto expressão política. As manifestações urbanas organizadas retratavam de forma mais objetiva a insatisfação dos setores de classe dominada”.(Santos Ribeiro, 2000.p.96).

Essas manifestações políticas também trouxeram repercussão na educação, pois esta saía do modelo agrário exportador dependente para o modelo de mercado interno industrial e comercial. Nas palavras de Poli (1999), vem:

“Assim, a educação que antes (no modelo agrário-exportador-dependente) tinha um papel secundário, sendo sempre deixada para depois, nessa nova fase de industrialização teve um papel decisivo entre os setores da sociedade que aspiravam, através dessa educação, às condições necessárias para concorrer aos melhores postos de trabalho e à decorrente ascensão social. Porém, essa tão desejada educação, limitou-se a treinar e a qualificar os recursos humanos de acordo com a demanda produtiva, não tendo a preocupação com um desenvolvimento científico próprio, colocando-se novamente à mercê dos interesses dos grupos internacionais que ditavam não só o que deveria ser e o que não deveria ser produzido e consumido, bem como a maneira de serem produzidos esses bens a serem consumidos pela sociedade”.(p.64).

Embora Berger (1977) não cite o nome, ele fala de um candidato à presidência da República que norteou sua campanha, na necessidade de criar escolas industriais para dar suporte ao desenvolvimento industrial e solucionar o problema de mão-de-obra urbana. Nas palavras do autor:

“Quando, porém, no início do século XX, diferentes grupos defensores da industrialização, aos poucos, conseguem impor as suas idéias e os seus interesses, surge uma necessidade sempre maior de solucionar o problema de formação da mão-de-obra industrial e urbana. Um candidato à presidência da República baseou grande parte de sua campanha eleitoral na idéia da necessidade de criar “escolas industriais”. Vencendo as eleições, ordenou a construção de uma escola técnica em cada Estado. Com isso, entrou na história brasileira como iniciador das escolas técnicas no Brasil. Fonseca comenta este acontecimento como inteiramente positivo, mas com uma certa ironia: “pena é que a penetração de seu espírito e a clarividência de seus atos viessem, ainda, imbuídas do velho preconceito que emprestava à aprendizagem de ofícios afeição secular, que a destinava aos pobres e aos humildes, e não evitasse, no decreto que o ligaria à história da educação no Brasil, aquela preferência aos candidatos “desfavorecidos pela fortuna”. (Fonseca, História I, 163). Nas escolas recém fundadas e postas em funcionamento (ao todo eram 19), matricularam-se no primeiro ano 2.118 alunos, freqüentando os cursos apenas 1.248 (cf. Fonseca, História I, 169). (Berger, 1977. p.242-243).

Já não era apenas os políticos que denunciavam a insuficiência do atendimento escolar elementar e os conseqüentes altos índices de analfabetismo. O problema passava a ser tratado, agora, por educadores “de profissão”. O modelo de escolarização que estava sendo assimilado era o da Escola Nova.

“(…) O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, que tão bem caracterizam a década dos anos 20, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de idéias e movimentos políticos-sociais e que consistia em atribuir importância, cada vez maior, ao tema da instrução, nos diversos níveis e tipos. É essa inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações que daria origem àquilo que na década de 20 está sendo denominado de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico”.(Nagle, 1974: 101-2) (Santos Ribeiro, 2000.p.98-99).

Portanto, a educação brasileira desenvolvida nesse período foi fortemente pressionada pela estratificação social. Apesar de ter sido aumentada

horizontalmente a oferta, essa estratificação ocorreu por conta dos tipos diferentes de formação escolar oferecidos pra cada classe social, de acordo com as necessidades próprias do mercado, e pela herança cultural de dependência e submissão ao capital internacional. (Poli, 1999).

“Em retrospecto, pode ser verificado que até 1930 as “escolas profissionais” se encontravam em uma situação altamente calamitosa: - a maioria dos alunos abandonavam a escola antes de concluí-la, a fim de, com os conhecimentos já adquiridos, sair à procura de um emprego; - as instalações (prédios e oficinas) eram inadequadas e deficientes; - os professores eram improvisados e improvisado era o ensino; - não havia um programa nacional elaborado, e nem um conceito claramente definido sobre a “escola profissional”; - havia falta constante de material, especialmente didático; etc”. (Berger, 1977, p. 244).

Os diversos setores que disputavam, a seu modo, o poder a partir de 1930, discordavam quanto às formas de composição e organização da educação. Contudo, tinham todos a exata noção de que, era através dela que se deveria moldar a população, “a partir da formação das mentes e da abertura de novos espaços de modalidade social e participação”.(schwartzman, 1984).

“A Igreja não era o único setor organizado da sociedade pretendendo se utilizar da educação como meio para atingir fins muito mais amplos, ligados a um projeto mais ou menos explícito de construção de um Estado Nacional forte e bem constituído. Também as forças armadas viam na educação um caminho indispensável para um projeto nacional de longo alcance, e pelo qual se sentia responsável. Entre os dois, havia ainda um projeto inspirado essencialmente na ascensão do fascismo europeu, e que tinha como principal meta a unificação da força moral da Igreja com a força física dos militares, em um grande projeto de mobilização nacional. Ainda aqui, a educação jogava um papel central”.(Schwartzman, 1984.p.61)”.

No centro dos embates políticos, dos debates nacionais, estavam o povo e sua instrução. Todos os seguimentos nacionais pareciam unânime em enfatizar que, a solução de tudo, ou quase tudo, estava na instrução do povo. Todas as escolas, como públicas, particulares, laicas, confessionais, também tinham o mesmo discurso “instrução do povo”. Alguns setores davam ao discurso um tom de segurança nacional e outros defendiam seus interesses dizendo que eram nacionais. A discussão político-ideológica no campo educacional se deu praticamente em todo o

período da era Vargas. Seus debates principais ficaram por conta dos defensores da escola pública (liberais), os pioneiros da Escola Nova, que buscavam um ensino menos academicista, baseado nas teorias e práticas norte-americanas de formação de massa, para bloquear o poder oligárquico da sociedade brasileira, através da anulação dessa formação exclusiva da elite nacional. Contrapondo tínhamos as escolas religiosas, na sua maioria católica, que procuravam minimizar a disseminação da escola pública. (Teixeira, 1957).

“As reformas na área educacional feita por Francisco Campos primeiro ministro (1930-1932) da educação e da saúde pública do Governo provisório da Era Vargas (1930-1934), procuravam alterar de maneira decisiva a estrutura escolar anterior nas áreas do ensino secundário, comercial e superior, através de decretos 19.890 (18/4/1931) e 21.241 (4/4/1932)”. (Teixeira, 1957. p.104).

As reformas feitas por Francisco Campos procuraram organizar a educação secundária, onde a frequência passa a ser obrigatória. Ensino, este, que antes da reforma era totalmente propedêutico e elitista. Mas a grande pressão exercida sobre o governo provisório da era Vargas, principalmente por parte da igreja Católica, comprometeu muito as intenções de ampliação qualitativa e quantitativa da demanda educacional, uma vez que este governo buscava a sua consolidação. (Teixeira, 1957).

Anísio Teixeira (1957) analisa assim esse período em sua conferência no Primeiro Congresso Estadual de Educação Primária, em Ribeirão Preto, São Paulo: “A reforma educacional de 31, no ensino secundário, longe de refletir qualquer ideal democrático, consolida o espírito de nossa organização dualista de privilegiados e desfavorecidos. A escola secundária seria uma escola particular, destinada a ampliar a classe dos privilegiados. Nenhum de seus promotores usa a linguagem e nem reflete a doutrina dos educadores democráticos”. (p.104).

A reforma do ensino secundário não consegue sair de seu academicismo, propedêutico e elitista de antes. Fica claro isso quando ela busca apoio e aceitação pela população de maneira passiva, sem questionamentos, para a nova doutrina, calcada na constituição de compor no “seu espírito, todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si só...” (Exposição de motivos do decreto 21.241 de 04/04/1932). (Poli, 1999, p. 67)”.

Muitos discursos foram feitos sobre o tema da Educação técnico-industrial, mas pouco se fez a respeito durante a gestão do ministro Francisco Campos. Seus

discursos procuravam mostrar à nação, que a saída do Brasil estava no aumento da produção através da educação técnico-industrial. Contrário aos seus próprios discursos, suas atitudes foram muitas poucas ou quase nada, sendo que o único setor da educação profissional que mereceu sua atenção, foi o do comércio, através do decreto 20.158 (30/06/1931), que estabeleceu a criação de dois ciclos, sendo seus cursos na grande maioria de caráter terminal. (Poli, 1999).

Como exemplo dos discursos do ministro Campos, temos: “O mundo vive hoje sob o sinal do econômico, como já viveu em outros tempos sob o sinal do religioso e do político. A passagem da economia de consumo para a economia de produção deu à vida humana uma tal densidade de problemas sociais, técnico políticos, jurídicos, que os estudos econômicos constituem hoje uma das mais necessárias e indispensáveis preparações para a mocidade, seja qual for a carreira a que se destina...”(in Cury,1988:p.101)”. (Poli, 1999. p.67).

Mesmo com toda sua “roupagem” e aspiração de democrática a Constituição de 1934 pouco fala de educação. Na área de educação profissional ela continuou contemplando os jovens desafortunados pela sorte e capital. (Poli, 1999)“.

“A Constituição de 1938 é a primeira constituição brasileira que em seus artigos referentes à educação se refere expressamente à educação profissional, todavia com aditamento: a escola profissional destina-se às camadas inferiores (cf. Constituição de 1938, Art. 29). O processo de industrialização, que na década de 1930 havia sofrido um impulso extraordinário acelerado ainda mais com a Segunda Guerra, iniciando agora exigências concretas à formação profissional, pois necessitava-se urgentemente de mais e mais trabalhadores qualificados. A imigração, que antes fornecia grande parte dos trabalhadores qualificados, havia sido reduzida ao mínimo, não podendo mais suprir as necessidades do mercado de mão-de-obra”. (Berger, 1977, p.244-245).

“Reafirma-se na lei a dicotomia social, colocando e fixando cada um em seu devido lugar dentro do processo produtivo através das oportunidades educacionais. Aos ricos, a oportunidade de uma escola secundária de qualidade, propedêutica, de acordo com o objetivo maior, que é o ensino superior, preparando-os para seus lugares de direito, que são os altos cargos estratégicos da produção. Aos jovens não afortunados, a oportunidade de manterem-se onde estão, com a possibilidades de serem adestrados para os trabalhos “menores” em idade precoce. O acesso à escola superior só era permitido aos que freqüentassem o curso secundário clássico

ou científico, vedado aos alunos dos cursos profissionalizantes o seu ingresso”.(Poli, 1999, p.68).

A Constituição de 1938 não coloca sob o estado a educação como seu dever. Ela coloca como dever do estado oferecer educação apenas aqueles cujas famílias não têm recursos para tal. (Poli, 1999).

“Em 27/jul/1940, o Decreto 6.029 determinou em seu Artigo 4 a criação e manutenção de cursos de aperfeiçoamento profissional para as empresas que possuíssem mais de 500 empregados e por conta delas. Esse decreto é oriundo do Ministério do Trabalho e recebe críticas pesadas e ostensivas do ministro Gustavo Capanema que, citando a constituição de 1938, afirma que o ensino profissional é o primeiro dever do estado”. (Poli, 1999. p.69).

Com essas medidas do Ministro Capanema, surgem as escolas de denominação de Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Com isso, se procurava resolver o problema de mão-de-obra especializada e aperfeiçoada, sendo que, parte dos recursos para isso viria das próprias empresas.

Segundo Berger, (1977), “Com uma lei (4.073 de 30/01/42) as escolas técnicas e industriais foram reformadas e, em parte, definitivamente institucionalizadas. Paralelamente a estas medidas legais e administrativas, são criadas escolas do SENAI, cujo mantenedor é a própria indústria, diminuindo um pouco o problema da preparação de mão-de-obra industrial. Mas o problema em si ainda não estava resolvido. Mesmo que as escolas do SENAI tivessem se tornado modelares para outros países latino-americanos, nunca chegaram a funcionar satisfatoriamente em todo o país. Não satisfaziam nem quantitativa nem qualitativamente as exigências do desenvolvimento do país”. (p.245).

Outro aspecto que devemos ressaltar do SENAI, é que ele foi destinado a organizar e a administrar as escolas de aprendizagem, que por suas características eram mais rápidas, segundo a Lei Orgânica do Ensino Industrial, e tinham ainda por objetivos, a preparação de aprendizes menores dos estabelecimentos industriais, “cursos de formação e continuação para trabalhadores não sujeitos a aprendizagem”.(Schwartzman, 1984)

“A partir daí, Capanema argumenta que o Estado deve participar necessariamente do ônus do ensino profissional e, por implicação, de seu controle e supervisão. Não estando o aprendiz vinculado ao empregador, teria de servi-lo por tempo determinado, na sua indústria, mas sendo livre de, finda a aprendizagem,

tomar o rumo que quiser. É lógico admitir que o ônus de sua educação não seja somente dos empregadores, parcialmente interessados nela, mas também do Estado, que é o interessado maior pela educação popular. Não deixa de ser interessante essa defesa, aparentemente anticorporativa do ensino público pelo ministro da Educação, em um momento em que as idéias corporativas atingiam, no país, seu prestígio mais alto, concentrando-se exatamente na área das relações de trabalho. Na realidade, o que o ministro da Educação defende não é a circulação de mão-de-obra, mas que seu controle fique nas mãos de um Estado ordenador e orientado para fins, supostamente, mais nobres, e não à mercê dos interesses mais imediatistas dos industriais”.(Schwartzman, 1984.p.236-237)”. (Poli, 1999, p.69).

Com a Lei 4.073 de 30/01/42, também conhecida como Lei Orgânica do Ensino Industrial, que estabelece dois ciclos de três ou quatro anos, pensava-se ter atingido o auge, pelo menos no que se refere a educação profissional. “Atenção especial havia sido dada à elevação do status das escolas comerciais, industriais e agrícolas. Neste intuito a lei havia possibilitado aos egressos dessas escolas o acesso à universidade, o que até então tinha sido impossível”. (Berger, 1977, p.245).

“O ensino comercial e agrícola, através da sua Lei Orgânica, 6.141 de 28/dez/1943 e 9.631 de 20/ago/1946, respectivamente, estabeleceram, assim como no ensino industrial, cursos de dois ciclos de duração variável”.(Poli, 1999, p.70).

“Já o ensino secundário clássico ou científico vai receber do governo federal uma atenção mais elaborada. A Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto 4.244 de 09/abr/1942) dá continuidade ao caráter propedêutico desse ramo de ensino, mantendo, portanto, suas características elitistas. Ele vai tratar de preparar os filhos das classes dominantes para os cursos superiores com um currículo de bases humanistas e academicistas extremamente calcado no patriotismo. O próprio ministro Capanema fala em educação para a formação das elites condutoras do país”. (Poli, 1999. p.70-71).

“De uma pesquisa sociológica (cf. Brejon, Ocupação) sobre o status social do país dos candidatos das três escolas técnicas do município de São Paulo, no ano de 1959, resultou o seguinte quadro:

Tabela 3 - Grupos de status dos pais, cujos filhos se candidataram a uma vaga em uma escola profissionalizante.

Grupos de status dos pais	Número de alunos	%
A	6	0,6
B	10	1,0
C	129	12,9
D	122	12,2
E	732	73,3
Soma	999	100,0

Fonte: Brejon, Ocupação, 82. (Berger, 1977. p.246).

Os grupos de status possuem a seguinte composição (cf. Brejon, Ocupação, 81):

A = Fazendeiro, comissário do café, escrivão, médico, engenheiro, advogado, chefe de polícia, juiz, etc.

B = Dentista, jornalista, professor universitário, economista, oficial, etc.

C = Comerciante, empresário, gerentes e outros empregados em funções de direção, etc.

D = Empregados no setor de serviço, trabalhadores independentes, etc.

E = Trabalhadores manuais e profissões semelhantes. (Berger, 1977, p.246-247).

3.5 - A Educação Técnica profissionalizante e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

“Assim verifica-se ainda a manutenção do sistema discriminatório de antes, que reforça a sociedade estamental concebida desde a colonização, através da educação, que coloca os membros de cada classe, “naturalmente”, em seus devidos lugares, sem condições de ascensão nem por mérito próprio, uma vez que não são oferecidas as oportunidades para tal, dando um tipo de educação para a sua classe social correspondente. (Poli, 1999. p.71).

Anísio Teixeira faz uma elucidativa análise sobre a falta de prática democrática da população brasileira, devido ao autoritarismo político contido desde os primeiros tempos da colonização, dando continuidade após o advento da independência, durante todo o Império, chegando à República sem as oportunidades para tal. Assim ele explica:

“A república veio nos acordar da letargia. Iniciamos, então, uma pregação, que lembra a pregação da segunda metade do século dezenove nas nações então em processo de democratização ... Tal pregação não chegava, porém a convencer sequer a elite, supostamente lúcida. Ela continuava a acreditar, visceralmente, que o dualismo de estrutura social, a dicotomia de senhores e súditos, de elite governante e povo, dependente e submetido, havia de subsistir e de permitir a “ordem e progresso” mediante a educação de uma minoria esclarecida”. (1957.p.96) (Poli, 1999. p.71).

Como vimos acima, principalmente nas palavras de Anísio Teixeira, a elite brasileira, embora nessa época se dissesse lúcida, ainda entedia que lucidez e continuar o que já vinha de muitos anos: eles mandavam e o povo obedecia. Essa lógica de lucidez vinha galgada na cultura, que para haver ordem e progresso, alguém tem que mandar e alguém tem que obedecer; só que este alguém que manda será sempre da elite, nunca do povo, pois a este, cabe o papel somente de obediência. Daí a educação também ser diferenciada, uma vez que, senhores sempre senhores e súditos sempre súditos.

“A Constituição de 46 retorna à Constituição de 34 com todos os dispositivos retirados pelo golpe de 1937. E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional retorna como competência da União. A união faz, através do ministro Clemente Mariani, um projeto descentralizador, ao gosto da época. A democracia à época se identificava sim, de um lado, com os direitos sociais, mas de outro lado se identificava também com uma descentralização dos poderes centrais, como reação àquilo que havia sido penoso sob o Estado Novo, sem falar no que estados do Sul sofreram com a generalização indébita em relação às escolas técnicas. De toda maneira, o fato é que a idéia de descentralização ganhou força. Mas o relator do projeto Mariani foi Gustavo Capanema, homem centralizador. Enquanto isso, as leis providas do Estado Novo, naquilo que não contradiziam os princípios constitucionais, avançavam sobre o Estado democrático. Ou seja, o projeto ficou nas

gavetas do Congresso durante treze anos. Assim, a discussão sobre a LDB pós-46 começou com a questão federativa". (Cury, 1997, p.20).

A nova carta constitucional, elaborada em 1946 pelo regime de restauração democrática, após a queda de Vargas, garantia educação básica a todos os cidadãos. Ela deu o primeiro acorde para a luta que se travaria nos bastidores do Congresso Nacional durante treze anos, desde o encaminhamento do ante-projeto à Câmara Federal em novembro de 1948, propondo a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. (Poli, 1999).

Pelo caráter que assumiu na história educacional de quase todos os países, a educação média é particularmente, vulnerável à desigualdade social. Enquanto a finalidade do ensino fundamental nunca está em questão, no ensino médio se dá uma disputa permanente entre orientações mais profissionalizantes ou mais acadêmicas, entre objetivos humanistas e econômicos. Essa tensão de finalidades expressa-se em privilégios e exclusões quando, como ocorre no caso brasileiro, a origem social é o fator mais forte na determinação de quais têm acesso à educação média e à qual modalidade se destinam.

Analisando essa questão, Cury afirma sobre esse nível de ensino: Expressando um momento em que se cruzariam idade, competência, mercado de trabalho e proximidade da maioria civil, expõe um nó das relações sociais no Brasil manifestando seu caráter dual e elitista, através mesmo das funções que lhe são historicamente atribuídas: a função formativa, a propedêutica e a profissionalizante.

E prossegue: [...] a propedêutica de elites cuja extração se dá nos estratos superiores de uma sociedade agrária e hierarquizada, incontestavelmente deixou seqüelas (talvez mais do que isso) até hoje. A função propedêutica, dentro deste modelo, tem um nítido sentido elitista e de privilégio, com destinação social explícita. E esta associação entre propedêutica e elite ganhará sua expressão doutrinária máxima tanto na Constituição de 1937 como na Exposição de Motivos que acompanha a reforma do ensino secundário do Decreto-Lei nº 4.244/42.

A Constituição de 1937 é clara no seu artigo 129, cita o autor: O ensino pré-vocacional e profissional, destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado.

Já a exposição de motivos de Capanema em 1942, ainda segundo Cury, é conseqüente com este princípio discriminatório ao dizer que, "além da formação da

consciência patriótica o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo".

É, portanto, do ensino médio que se vem cobrando uma definição sobre o destino social dos alunos, cobrança esta que ficou clara com a política, afinal fracassada, de profissionalização universal criada pela Lei nº 5.692/71. E nunca é demais lembrar que os concluintes da escola obrigatória ainda constituem uma minoria selecionada de sobreviventes do ensino fundamental. Com a melhoria deste último, espera-se que a maioria consiga cumprir as oito séries da escola obrigatória. A universalização do ensino médio, além de mandamento legal, será assim uma demanda social concreta. É tempo de pensar na escola média a ser oferecida a essa população.

Os finais dos anos 90 inspiram momentos de rara lucidez, como o que teve Ítalo Calvino quando afirmou que só aquilo que fomos capazes de construir neste milênio poderemos levar para o próximo. O Brasil não tem para legar ao século XXI uma tradição consolidada de educação média democrática de qualidade. Mas tem o legado valioso da lição aprendida com a expansão do ensino fundamental: não é possível oferecer a todos uma escola programada para excluir a maioria, sem aprofundar a desigualdade, porque, em educação escolar, a superação de exclusões seculares requer ir além do "fazer mais do mesmo".

O embate deu-se, mais uma vez, por conta, de, um lado, os defensores da escola pública gratuita, laica, universal, representados pelos antigos pioneiros da Escola Nova, agora mais amadurecidos, experientes e conscientes dos problemas que o sistema educacional tinha de enfrentar, juntamente com membros da classe média da população, tais como estudantes, donas de casa, etc. Do outro lado deste embate, estavam, novamente, os defensores do setor privatista do ensino, que buscavam na LDB a garantia de que a liberdade de ensino tivesse a sua continuidade garantida por ela, além de fazer parte das beneficiadas pela verba governamental destinada ao ensino. Os católicos, além do mais, viam nessa nova lei a possibilidade de a Igreja voltar a ter a sua influência sobre a sociedade via

educação, como era no século anterior, através da volta do ensino religioso obrigatório nas escolas. (Poli, 1999)).

“Enquanto a discussão em torno da nova lei sobre a educação seguia seu curso no congresso, algumas outras formas foram sendo decretadas, a fim de melhorar algumas estruturas em curto prazo. É o caso da Lei 1079 de 31 de março de 1950, na qual se abre a possibilidade do aluno oriundo dos cursos profissionalizantes de primeiro grau freqüentarem os cursos secundários clássicos ou científicos, desde que sejam feitos exames das disciplinas não estudadas naquele curso. E também da Lei 1821/53, que admite o ingresso dos alunos dos cursos técnicos e profissionalizantes ao curso superior, mediante as mesmas condições da Lei 1079/50, isto é, que façam exames de adaptações”. (Poli, 1999. p.72-73).

Na LDB de 1961 (4024/61) é preservada a estrutura anterior quanto à educação secundária, apenas reconhecendo-a como pré-requisito para o ingresso ao superior, em igualdade com os cursos clássicos e científicos, o que consegue diminuir um pouco o seu isolamento e a sua limitação quanto as perspectivas profissionais e educacionais do estudante. (Poli, 199).

Lei Nº 4024 de 20 de Dezembro de 1961: - fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em seu Título VII: - da Educação de Grau Médio; Capítulo I: do Ensino Médio:

Art. 33 – A Educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.

Art. 34 – O ensino médio será ministrado em dois ciclos: o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Art. 36 – O ingresso na primeira série do primeiro ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no decorrer do ano letivo.

Em seu capítulo III, do ensino Técnico:

Art. 47 – O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos: industrial, agrícola e comercial.

Em seu título IX, da Educação de Grau Superior: capítulo I, do ensino superior:

Art.69 – a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação. (Coleção AEC do Brasil, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1969. p.7-14)

O dualismo do ensino de nível médio no Brasil foi sempre tão expressivo, que mereceu, muitas vezes, estudos e trabalhos de vários educadores e políticos. Um desses trabalhos fizemos questão de deixar na íntegra, mesmo sendo extenso para uma citação. E o parecer que se segue:

“Parecer nº 58/62 – Aprovado em 9/5/62- (in Documenta nº 4 pág. 58): concurso de habilitação aos cursos superiores:

O eminente conselheiro Clóvis Salgado solicita o pronunciamento deste Conselho acerca de “como se farão os exames de vestibulares aos cursos superiores na vigência da Lei de Diretrizes e Bases, que não dispõe de modo expresso” sobre a matéria. A consulta desdobra o tema em dois aspectos principais: o da competência para regulamentação desses exames, que passaria a esfera de Estatutos e Regimentos, e o da forma de sua realização, que poderia, segundo a concepção seguida, ser a de classificação para o preenchimento de vagas pré-fixadas, a de prova de capacidade intelectual ou a de seleção vocacional.

(...) Em apenas um artigo, e sem que o concurso de habilitação nele figure sequer em primeiro plano, a Lei 4024 modificou substancialmente os critérios de admissão aos cursos superiores. Com efeito à guisa de simplesmente definir estes cursos, no seu artigo 69 (alínea a). Duas são, pois, as inovações que aí se encontram: a consagração do princípio da equivalência e a definição do próprio vestibular como estágio de classificação – ambas profundamente vinculadas aos reclamos da doutrina pedagógica e à exigência nacional de uma educação verdadeiramente democrática. Focalizaremos, em seguida, esses dois princípios, a começar pelo da equivalência.

Data de fins do século passado o movimento em que se empenham os educadores por um sistema de educação capaz de assegurar iguais oportunidades para todos, abolindo os privilégios, oriundos de uma organização antipedagógica e antidemocrática que, desprezando as capacidades individuais, apenas reflete e agrava inconvenientes da estratificação social. Na França, por exemplo, a campanha pela “escola única” é muito anterior à I Grande Guerra, o mesmo acontecendo na Inglaterra, na Alemanha, na Suíça, e em vários outros lugares, onde, mantido por vezes o ensino-técnico separado do ensino acadêmico, já constitui idéia vitoriosa a

da “substituição do sistema dualista tradicional por outro, unificado e articulado, que tem por base a igualdade de oportunidades educacionais”.

Nos Estados Unidos, a prática da escola única assumiu coloridos muito especiais. Para já nem mencionar a experiência pioneira do Estado de Nova York, semelhante à que agora se implanta no Brasil, o movimento iniciou-se pelas “consolidated high schools”, onde vamos encontrar o primeiro esboço do que hoje, ali, é o plano vitorioso da “comprehensive high schools”. De um sistema em que as várias modalidades de ensino médio ficavam apenas justapostas, embora não mais segregadas, evoluiu-se, finalmente, para uma escola integrada onde são atendidas, conforme as diferenças e aptidões dos alunos, as características da escola secundária “acadêmica” e as do ensino técnico-profissional.

No Brasil, o dualismo de orientação tem-se manifestado de várias formas, ao longo de três etapas claramente definidas. De início, a simples escola primária bastava como elemento de contraste para “distinguir” as classes mais favorecidas, já que o povo ainda a ignorava inteiramente. Em seguida, à medida que as camadas populares manifestavam maior interesse pela educação elementar, a despeito do analfabetismo reinante, instituiu-se, para as chamadas elites, a escola secundária, que qualificava para as poucas faculdades existentes. Cedo, porém, a educação do povo atingia também o nível médio, surgindo, em conseqüência, um novo sistema paralelo e estanque – o ensino técnico profissional, feito em sua quase totalidade por meio de aulas noturnas – que “apenas” preparava para o trabalho, sem conduzir à escola superior, ficando, assim, preservado o caráter discriminatório do curso “propriamente” secundário.

A revolução de 1930, através da reforma Campos, não apenas manteve o dualismo “escola profissional – escola secundária” como acentuou nesta última o caráter de ancila da Universidade. Somente a partir de 1942 começou a impor-se entre nós o princípio da equivalência, segundo o qual os estudos feitos a um mesmo nível, embora calcados em “matérias” diversas, dão ao aluno um “equivalente” grau de maturidade. Tal era, porém, o predomínio da escola secundária acadêmica sobre as demais formas de ensino médio, que em todas as providências adotadas para observância de normas tão salutares, o que realmente se praticou foi o que chamaremos de princípio da uniformidade, isto é, a idéia que só a escola secundária tradicional constitui autêntico ensino médio, e só ela, portanto, deve legitimamente conduzir a Universidade.

A primeira dessas providências foi a própria Lei Orgânica (Decreto Lei 4.244) de 1942, que permitia aos estudantes egressos do ginásio a matrícula em qualquer curso do segundo ciclo. Como, porém, essa articulação não era reversível e, portanto só se fazia num sentido, a grande e única realidade continuou a ser a escola secundária. Nova tentativa se fez oito anos depois, pela Lei número 1076, de 31 de março de 1950 – permitindo agora que se matriculassem no colégio, clássico ou científico, os alunos que houvessem concluído o primeiro ciclo dos cursos comercial, industrial ou agrícola. Ainda uma vez, todavia, a predominância do ensino secundário tradicional se fez sentir ao exigir a lei, como condição para a matrícula, que os candidatos prestassem exames das disciplinas não estudadas dentre as “compreendidas no primeiro ciclo do curso secundário”.

É de notar que, até aqui, em nenhum instante se cogitou levar a equivalência, mesmo essa equivalência de compromisso, até o ingresso nas escolas superiores, erigidas pouco a pouco em último reduto do ensino para qualificação social à medida que o povo descobria a escola média em todas as suas modalidades. A Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, acenou com essa possibilidade, mas logo a subordinou ao “exame das disciplinas que bastem para completar o curso secundário”. Condicionando, assim, a equivalência a uma “uniformização” que se fizesse a posteriori, a lei tornou-se pedagogicamente autocontraditória e, o que é pior, falhou em seu objetivo mais alto de valorizar o ensino técnico ao lado do ensino acadêmico. Na prática o que se viu foi exatamente o oposto: a “secundarização” crescente da escola profissional para fugir às adaptações, sem pelo menos a correspondente “desacademização” da escola secundária, cada vez mais apegada ao tradicionalismo de um estudo livresco que ignorava as características da vida nacional e o tipo de aluno que lhe cabia educar.

Sem abandonar totalmente o critério da uniformidade, numa orientação bastante eletiva, a Lei de Diretrizes e Bases consagrou, por fim, o princípio da equivalência, dando um passo decisivo para o ideal da “escola única” brasileira.(...) Relator do parecer, Conselheiro Valnir Chagas. (AEC do Brasil, LDB 4024, 1968.p.196-199).

A necessidade imediata nos anos 50 e 60 era a formação de mão-de-obra especializada de qualidade para trabalhar nas fabricas, que se encontravam em ritmo acelerado de desenvolvimento. Só que, até então, não tinha sido possível essa formação de mão de obra. Várias correntes educacionais dessa época se

manifestaram a respeito do assunto, umas contra e outras a favor desse tipo de educação.(Poli, 1999).

“A visão da sociedade sobre o ensino profissional toma uma outra dimensão nos anos 60: - “Embora o ensino profissional fosse, em geral, encarado como um ensino destinado aos filhos de operários, nos anos 60 algumas escolas técnicas de bom nível foram criadas e, por isso mesmo, tornaram-se seletivas, na medida em que jovens das classes médias a procuravam com o objetivo de, posteriormente, prosseguir os estudos superiores. Aliás, para esses jovens tais escolas pareciam mais interessantes do que os colégios secundários, pois permitiam qualificar-se para uma profissão e assim obter um emprego que poderia assegurar-lhes o financiamento dos estudos superiores”. (Werebe, 1994: p. 71). (Poli, 1999, p.73-74).

Contudo, a estrutura do sistema educacional profissionalizante durante esse período não ganha tanta importância quanto o ensino superior. Este não consegue atender à demanda e, depois de vários estudos e pareceres, tem como resultado a Reforma Universitária em 1968 e, mais tarde a Lei 5692/71 que dará conta do estrangulamento ocorrido entre os níveis secundários e superior quanto ao número de vagas oferecidas pelo segundo. Essa Lei a 5692/71, durante o governo militar torna compulsória a formação profissional no segundo grau, tentando evitar, assim, o estrangulamento do ensino superior.(Poli, 1999).

Para Piletti (1991), tanto a reforma universitária como a Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, que reformulou o ensino de primeiro e segundo graus, foram impostas pelo governo, praticamente sem debates, sem maiores discussões e o que é pior, sem ouvir os setores sociais interessados, como estudantes, professores e outros.

“Os objetivos dessa lei são assim explicitados: - “A preocupação esposada pela UNESCO e OIT está expressa na Lei 5692/71, que determina, em seu objetivo geral, que o ensino de primeiro e segundo graus devem proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania. – Especificamente, para o segundo grau, a Lei determina como objetivo a “formação integral do adolescente”. – Este objetivo específico pode ser traduzido, de maneira mais ampla, da seguinte forma: ao adolescente a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização,

qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.(Poli, 199. p.74).

“O que significam “auto-realização” e “preparo para o exercício consciente da cidadania” não é elucidado mais detalhadamente nessa lei”, (Berger, 1977,p.284), pois na época, o trabalho era difícil e mal remunerado, com a participação política consciente numa ditadura militar, restrita a muito poucos, segundo Piletti, (1999).

Essa medida surge, em primeira estância, para atender a um problema detectado em 1967, quando a falta de vagas nas escolas superiores levou os estudantes a protestos e pressões constantes. Para diagnosticar o problema e propor as possíveis soluções, foi instituída uma comissão especial. Porém, essa comissão, contrariamente ao seu objetivo inicial proposto, isto é, fazer indicações que atendessem à demanda existente quanto ao ensino superior, propõe um sistema de ensino de segundo grau de caráter terminal, buscando desestimular a continuidade dos estudos, reservando a escola superior para aqueles que realmente nela tivessem condições de ingressar. (Poli, 199).

As palavras do Sr. Roberto de Oliveira Campos (Educação e desenvolvimento econômico, 1969), legítimo representante da elite, reacionária dos anos 60/70 e trabalhador árduo em busca do apoio ao golpe de 64, define bem o que pensava essa elite, sobre a educação secundária: - “(...) É que, a educação secundária, num país subdesenvolvido, deve atender à educação de massa, enquanto que o ensino universitário, fatalmente, terá que continuar um ensino de elite”. (Poli, 1999, p.75)

Em seguida, completa: - “A educação secundária de tipo propriamente humanista, devia, a meu ver, ser algo modificado através da inserção de elementos tecnológicos e práticos, baseados na presunção inevitável, de que apenas uma pequena minoria, filtrada no ensino secundário, ascenderá à universidade; e, para a grande maioria, ter-se-á de considerar a escola secundária como a sua formação final. Formação final, portanto, que deve ser muito mais carregada de elementos utilitários e práticos, com uma carga muito menor de humanismo do que é costumeiro no nosso ensino secundário”. (in Cunha, 1978). (Poli, 1999, p.75-76)

“Pela reforma de 1971, o ensino de segundo grau tornou-se todo ele profissionalizante. O aluno só poderia concluí-lo mediante a obtenção de um diploma de auxiliar técnico (três anos) ou de técnico (quatro anos). Mais de duzentas habilitações profissionais foram regulamentadas pelo Conselho Federal de

Educação. Para ingressar no ensino superior bastaria a conclusão do terceiro ano e a classificação no concurso vestibular”. (Piletti, 1999,p.240).

“A reforma de primeiro e segundo graus (Lei 5692/71) possuía, portanto, uma dupla função: utilitarista e discriminatória. Utilitarista porque tinha em vista a inserção imediata do estudante no mercado, e discriminadora porque a “igualdade de oportunidades”, via escola, não garantia a ascensão social”. (Xavier, 1994,p.250).

Na verdade, o que se buscava era oferecer uma educação de caráter terminal que aliviasse a pressão da sociedade quanto à escola superior, e atendesse, em tese, às necessidades do mercado industrial que aí se colocava sedento de trabalhadores especializados, mantendo, sobretudo, a versão dualista da sociedade brasileira: elite/povo.(Poli, 1999).

“As palavras do então Ministro da Educação e Cultura, Jarbas Passarinho, em sua Exposição de Motivos 273 de 30/3/1971, dão conta disso: - “Agora Vossa Excelência, não proporá ao Congresso Nacional apenas mais uma reforma, mas a própria reforma que implica abandonar o ensino verbalístico e academizante para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de primeiro e segundo graus voltados para as necessidades do desenvolvimento. E como a educação predetermina o desenvolvimento, o abandono do ensino meramente propedêutico, pela adoção de um processo que valorize progressivamente o estudante, dando terminalidade à escola de segundo grau, preparando os técnicos de ensino médio de que tem fome a empresa privada como a pública, significa uma revolução, no sentido sociológico do termo: - atinge as raízes do processo, e em curto prazo. Em uma palavra, é o que vossa excelência preconiza: - a Revolução pela Educação”. (in Piletti, 1988: p.32).

Porém, na prática, não é o que se dá. Nunca foram levadas a cabo essas proposta de educação profissionalizante compulsória, conforme os seus pressupostos legais, ou por falta de verba ou, se elas existiam, como em muitos casos onde o financiamento desses programas vinha de órgãos internacionais, essas verbas eram desviadas para outros setores, empobrecendo ainda mais os recursos voltados para a educação. Se a Lei 5692/71 tem seus méritos quanto à extensão do ensino obrigatório para 8 anos, e a abolição dos exames de admissão (do antigo primário para o ginásio), buscando uma maior participação democrática da sociedade na escolarização, o mesmo não acontece com o ensino secundário, que vai ser remodelado dentro de uma concepção meramente técnica, totalmente

fora da realidade, tanto em relação ao que se passava até então em termos de educação, quanto aos recursos e patrimônio já existentes e à extensão dos recursos a serem aplicados a fim de se cumprir a lei. (Poli, 1999).

Resultado disso foi a total dissolução do sistema de ensino, pois, se o que se queria era quebrar o vínculo com a escola tradicional, propedêutica, isto foi realizado, porém, não se conseguiu dar ênfase aos pressupostos, deixando a escola descaracterizada dos objetivos e estratégias, cujos frutos estão sendo colhidos até hoje, com uma escola acéfala, vazia de realizações, pois não sabe a direção a seguir, justamente por não ter seus objetivos básicos previamente estabelecidos. (Poli, 1999).

“... A reforma de 1971 conseguiu algo que as anteriores jamais alcançaram, já que, com exceção da de 1961, não tiveram entre suas preocupações o ensino técnico: - transformou o próprio ensino profissional em verbalístico e academizante”. (Piletti, 1988: p.33).

Sobre a profissionalização compulsória predominante na Lei 5692/71, varias colocações foram feitas a respeito, e por diversos autores. Uma delas por exemplo, foi feita pelo conselheiro Newton Sucupira, do Conselho Federal de Educação, a chamada indicação 52/74. A indicação 52/74 do conselheiro Sucupira foi em atendimento a solicitação do MEC, após os levantamento dos problemas existentes na profissionalização compulsória. Em sua indicação, o conselheiro Sucupira sugere que a escola deva fornecer uma sólida formação geral e apenas conhecimentos tecnológicos básicos, sendo que a sua formação profissional ocorreria no emprego. Também a relatora do parecer 76/75, Terezinha Saraiva, coloca que não cabe a educação formal, ou melhor, que não e de responsabilidade desta educação a formação profissional tecnológica a nível médio. Segundo a relatora, a educação formal de nível médio deve limitar-se a começar a formação do técnico, mas não necessariamente sua conclusão. Para esta relatora, a educação formal de nível médio, inicia-se por área uma formação profissional, que deverá ser completada em estágios ou na empresa onde o aluno ingressar. Tanto Sucupira em 74 quanto Saraiva em 75 fazem praticamente as mesmas colocações, sugerindo que a profissionalização ficasse a cargo das empresas. Sugere também a relatora acima, que se adotasse três tipos de ensino. Um que tratasse da formação do técnico, de habilitação profissional plena, dando toda ênfase na parte tecnológica em detrimento à educação geral. Um outro, que fosse um termo médio, ou seja, que fizesse uma

habilitação parcial para que o aluno se ingressasse no mercado de trabalho, mas com carga reduzida da parte tecnológica para que tivesse tempo suficiente para a educação geral. Por último, o que ela chamou de habilitação básica, ou seja, preparo básico para iniciação a uma área específica de atividade, em ocupação que, em alguns casos só se definiria após o emprego. (Poli, 1999).

“Assim, os objetivos gerais da educação propostos pelo parecer 76/75 seriam: - formar integralmente o educando, valorizar a educação para o trabalho, oferecer tanto uma educação geral como especial que permita a ele ocupar uma profissão”. (Poli, 1999. p.79).

“Segundo Mírian Warde: - ... o parecer 76, responde, não pela superação, mas pela anulação daquilo que gerou os equívocos e perplexidades: a união da cabeça e das mãos no interior da própria escola. ... Terezinha Saraiva justifica deixar a “cabeça” aos cuidados da escola e à empresa os cuidados “das mãos”. (1977 p. 31).

Após o parecer 76/75, a educação profissionalizante compulsória sofre um golpe quase que mortal, vindo a cair definitivamente em 1983, por força da lei 7044, de 18 de outubro de 1982. O que era regra na Lei 5692/71 a profissionalização, torna-se exceção, e o que era exceção, a educação geral, converte-se em regra. Depois do caos estabelecido pela Lei 5692/71, a respeito da profissionalização, a conclusão que chegamos é que, ao buscar a solução da grande demanda do ensino superior, ocorreram dois grandes erros: o primeiro é que não se conseguiu diminuir essa demanda, trazendo ao ensino superior um caos maior; o segundo é que conseguiram desestruturar de vez o ensino médio.

“A partir de 1983, por força da Lei 7044, de 18 de outubro de 1982, os estabelecimentos ficam livres para oferecer ou não a habilitação profissional. O que observamos é que a Lei de 1971 estabeleceu um verdadeiro caos no antigo ciclo colegial e atual ensino de segundo grau... (Piletti, 1999.p.240).

Tabela 4 - Evolução das Matrículas no Ensino Médio

ANOS	POPULAÇÃO	MATRÍCULAS	MATR/POP%
1.920	30.635.605	109.281	0,36
1.940	41.236.315	260.202	0,63
1.950	51.944.397	477.434	0,91
1.960	70.119.071	1.177.427	1,68
1.970	94.501.554	4.989.776	5,28
1.980	119.070.865	2.823.544*	2,37

Corresponde ao segundo grau, o que explica sua redução.

Fontes: Romanelli, Otaíza de O. História da educação no Brasil, 1930-1973. 2 ed. Petrópolis, Vozes, 1980 p. 64 (dados de 1920 a 1970). - IBGE. (Dados de 1980)
Peletti, Claudino e Nelson, Filosofia e história da educação, 1991, p.241.

“Porém, no que tange à área referente à dualidade entre ensino médio com formação geral e ensino médio com formação profissionalizante, acontece um retrocesso estrutural, uma vez que essa dualidade volta a ser reforçada a partir da nova LDB (9394/96), depois de inumeráveis batalhas de nível ideológico e pedagógico por parte de setores progressistas e conservadores da sociedade, buscando sua superação ou não e, depois, quando se suprimiu essa dualidade, outra luta para mantê-la, sendo agora reincorporada em forma de uma legislação moderna, atendendo às tendências dos interesses neocapitalistas nacionais e internacionais”. (Poli, 1999. p.80).

“A nomenclatura da Lei nº 5.962/71, que se compunha de ensino de primeiro grau e de segundo grau, deixa de existir e em seu lugar a educação básica passa a ser composta da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Estes três momentos são etapas progressivas da escolarização. Nas escolas públicas estas etapas são gratuitas, sendo o infantil desejável e recomendável, a fundamental obrigatória e a média progressivamente obrigatória”.(Cury, 1997, p.114).

Na LDB 9394/96, o ensino médio é propedêutico e tornou-se a fase final da educação básica e, ao definir as finalidades deste nível, a LDB, segundo Cury (1997), inova, ao estabelecer a preparação básica para o trabalho, a flexibilidade face ao mundo contemporâneo, a formação ética, a autonomia, a cidadania e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos...(art. 35 e incisos)

3.6 - O Decreto 2208/97 e o Ensino Médio Profissionalizante

Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art.5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.

Parágrafo Único. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos.

“Os participantes do II Congresso Nacional de Educação – II CONED, realizado na cidade de Belo Horizonte em 1997, avaliam assim esse Decreto: - “Hoje, a reforma prevista na legislação, recém aprovada, aponta para o agravamento da situação. Fundamentalmente, a proposta é de separação das duas redes de ensino. Uma destinada à formação acadêmica e outra, à formação profissional em que, pelos frágeis mecanismos de articulação previstos, vislumbram-se a dicotomia histórica que tem marcado o ensino médio. De um lado, a educação voltada para a formação da elite e, de outro lado, aquela voltada aos que ingressam precocemente no mercado de trabalho”.(p.53). (Poli, 1999, p.81-82).

Fica evidente para muitos autores que, no artigo 8º, a LDB 9394/96, assim como a 5692/71, busca a terminalidade sonhada.

Art. 8º Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.

§ 3º Nos currículos organizados em módulos para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos.

§ 4º O estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio.

“Não há, portanto, um programa dentro da nova LDB, nem a longo prazo, que vise à ampliação do ensino profissional de nível médio, nem tampouco um programa de adequação dessa escola às reais necessidades, não do mercado, e sim da população que com o seu esforço abastece esse mercado e o consome ao mesmo tempo”. (Poli, 1999. p.81-82).

“A estrutura fragmentária apresentada na Lei 9394/96 inviabiliza a idéia de sistema nacional de educação, pois nela as diretrizes não são contempladas, a articulação e coordenação entre os Sistemas de Ensino - que seriam exercidas pelo Conselho Nacional de Educação, enquanto órgão normativo, e pelo Ministério como órgão executivo e de coordenação - ficam restritas ao Poder Executivo, impossibilitando a participação dos segmentos organizados da sociedade civil. Além disso, a Educação de Jovens e Adultos(15), a Educação Profissional(16), a Educação Infantil e a Educação Especial recebem um tratamento desarticulado da educação escolar regular”. Zanetti, 1998, p.)

A nova LDB tenta sanar os problemas de mercado, dando a ele um profissional barato e de formação rápida. Para isso, ela tenta criar para a sociedade uma escola flexível, fragmentada. Olhando apenas o interesse do mercado mutante e se esquecendo dos interesses do povo que consome e faz esse mercado, essa nova LDB proposta pela elite antiga decorre de um sistema de ensino falho desde sua gênese.

“Há, portanto, uma tendência de formação superficial do educando enquanto profissional, visando baixar os custos operacionais dos cursos técnicos, principalmente nas escolas federais, além de atender às exigências do Banco Mundial, que propõe uma profissionalização rápida, eficiente e de baixo custo, para

atender às necessidades emergentes e mutáveis do processo produtivo, que, assim como se transforma de repente, prescinde de trabalhadores com algum conhecimento técnico, porém com baixo custo, o que torna seu trabalho efêmero e substituível". (Poli, 1999).

A grande manobra do MEC durante a legislatura do Governo FHC, em 1995, derrubou uma LDB democrática e do povo, para substituí-la, pela versão Darcy Ribeiro. Foram praticamente seis anos de discussão e debates sobre o tema que foram jogados fora. De nada adiantou a mobilização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública com debates, visitas a gabinetes de políticos, movimentos e outros tipos de manifestação de desacordo com a LDB – DR.

"Com a nova legislatura, iniciada com o governo FHC, em 1995, a LDB, a partir de uma manobra do MEC, sofre um golpe(6) regimental. Conforme Bollmann(7), isto se dá a partir da alegação, por parte do Senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ), da inconstitucionalidade de uma série de artigos do PL 101/93, na sua maioria referentes ao Conselho Nacional de Educação(8). Assim, este senador apresenta um substitutivo, "...anexando-o a um projeto de lei provindo da Câmara, de autoria do ex - deputado Florestan Fernandes, de número 045/95 e que tratava de bolsas de estudo para a pós-graduação." Neste projeto, que continha apenas oito artigos, o Sen. Darcy Ribeiro retirou seis e acrescentou 83 artigos. A partir desta manobra regimental, que "... teve sua origem no requerimento do Senador Beni Veras (PSDB) com a articulação do Senador Roberto Requião (PMDB/PR) ..." (9) apresenta-se o Substitutivo Darcy Ribeiro à LDB, fazendo com que o Substitutivo Cid Sabóia retorne à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC) e à Comissão de Educação do Senado". (Zanetti, 1998, p.).

"Podemos, então, perceber que, após mais de 40 anos, a educação não mudou nada no que toca a ideologia imposta pela classe dominante. Estabelece-se a educação para todos, princípio mais democrático do liberalismo, porém não muito; somente o suficiente para poder entender o que é interessante a essa classe, sem contudo ameaçá-la com esclarecimentos políticos e com grande especializações que valorizariam o capital humano e diminuiriam seus ganhos com a exploração do trabalho". (Poli, 199).

Anísio Teixeira coloca em uma de suas conferências que o processo educacional é um processo seletivo que busca separar os "educados" do "não educados", colocando esses últimos a serviço dos primeiros; e mais para frente

justifica: - “Entre nós, porém, com o operário mais ou menos bisonho, pois somente continua operário quem não consegue educar-se, onde iremos buscar recursos para pagar a todos que, educados, apenas se poderão dedicar aos serviços intermediários da civilização? (1957.p.43).

“Dentro de uma linguagem neoliberal utilizada na elaboração dessa nova LDB, vem toda uma carga de desarticulação e desmantelamento do ensino técnico de qualidade que, a muito custo, fora implantado no Brasil, como as escolas técnicas federais e estaduais, no decorrer da História da sua Educação, atendendo aos interesses do capital internacional, que pretende submeter totalmente a sociedade brasileira ao serviço de sua produção e do seu mercado”. (Poli, 1999 p.84).

Tabela 5 – Estrutura da Educação Nacional.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21...	Idade
EDUCAÇÃO BÁSICA																	EDUCAÇÃO SUPERIOR				Nível de Escolaridade
EDUCAÇÃO INFANTIL			ENSINO FUNDAMENTAL				ENSINO MÉDIO				- Cursos Sequenciais - Graduação - Pós-Graduação - Extensão				Educação de Jovens e Adultos						
creches		pré-escolas		1, 2 ou mais ciclos												Educação Profissional					
																	EXAMES: Ensino Fundamental				
																	EXAMES: Ensino Médio				
																	Educação à Distância				
																	Oportunidades de Educação do Trabalhador				
																	Nível Básico				
																	Nível Técnico				
																	Nível Tecnológico				

Fonte: Conselho Nacional – Francisco Aparecido Cordão.
Disponível em: <<http://www.cee.sc.gov.br/francisco.htm>>

3.7 - O Ensino Agrônômico

O ensino agrícola no Brasil teve seu começo baseado nos Institutos de Agricultura desde o Primeiro Reinado, como mostra Vieira (1958), quando retrata o aparecimento da “Revista Agrícola do Imperial Instituto Fluminense de Agricultura”, em setembro de 1869, abrindo novas perspectivas para a agricultura brasileira, e lançando aí as primeiras bases em torno da agricultura científica. Sob a proteção de sua Majestade Imperial, a publicação trimestral da revista proclamava então, no seu primeiro editorial – “Reforma Agrícola” – as vantagens e os benefícios da

publicidade: "Se a criação dos Institutos Agrícolas, resultado da minificiência Imperial, ao visitar algumas províncias do Império, determinou o pensamento das Escolas de Agricultura, como princípio as reformas reclamadas, não bastava, porém, para combater, desde já, as práticas inveteradas, os abusos convertidos em axiomas, e substituir aos caprichos individuais os cálculos da previsão e da experiência. Para generalizar as idéias úteis, destruindo o velho edifício desde os seus alicerces, era mister abrir um pleito, onde todas as causas do mal fossem debatidas uma a uma e, irremissivelmente, condenadas pelo próprio argumento dos fatos, racionalmente explicados. Tão grave tarefa só poderia ser preenchida pela imprensa, verdadeiro veículo das idéias e guarda avançada da civilização. Todos os interesses, todas as ambições têm seus representantes na imprensa; a lavoura a grande alavanca deste Império, via-se na triste necessidade de cercear as suas aspirações ou de pagar por alto preço o direito de propagar e defender suas doutrinas, ou coagida a esmolar os favores do jornalismo político, que a tratava como hóspede importuna. Cumpria, portanto, dar à lavoura a posição que lhe competia: " Se é certo que a escola forma adeptos e habilita indivíduos, também é certo que a publicidade das doutrinas e de suas conseqüências, fielmente introduzidas e analisadas, atua nos espíritos das massas e força os próprios adversários das inovações a se confessarem vencidos na concorrência geral". E termina: "Esta revista, aberta a todas as inteligências, registrará, com o maior reconhecimento, em suas páginas, todas as observações que se prendam a lavoura nacional". (Vieira, 1958. p.09-10).

O ensino agrícola no Brasil sempre foi paradoxal, uma vez que, desde o Primeiro Reinado, a agricultura é tratada, em discursos, como a grande alavanca, a solução dos problemas e durante a República Velha, ainda tínhamos o slogan, "Brasil-país-agrícola", mas, de concreto mesmo, nada realmente foi feito, pois, no período do Brasil-país-agrícola, o setor que mais se apoiou foi o da indústria, onde a atuação do governo foi maior, uma vez que o ensino industrial recebeu muito mais atenção e recursos do que o agrícola.

Durante a República Velha, elaborou-se a legislação escolar para o ensino agrícola, que nas palavras de Nagle (1976): "...elaborou, é verdade, a mais sistemática, diversificada e aparatosa legislação escolar, durante todo o período da Primeira República, mas não provocou um desenvolvimento correspondente a esse arcabouço, nem influenciou na mesma medida do vigor empregado nessa

construção. Com efeito, por meio do Decreto nº 8319, de 20 de outubro de 1910, foi criado o ensino agrônômico e aprovado seu regulamento, que se estende por 591 artigos. Para se ter uma idéia aproximada de seu conteúdo, basta que se pense nas onze divisões do ensino: superior, ensino médio ou teórico prático, ensino prático, aprendizados agrícolas, ensino primário agrícola, escolas especiais de agricultura, escolas domésticas de agrícolas, cursos ambulantes, cursos conexos com o ensino agrícola, consultas agrícolas e conferências agrícolas (Art. 2º), – e no número de serviços e instalações complementares – estações experimentais, campos de experiência e demonstração, fazendas experimentais, estação de ensaio de máquinas agrícolas, postos zootécnicos e postos meteorológicos (Art. 3º). (p.182).

Depois da criação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio pela Lei nº 1606, de 29 de setembro de 1906, mas que só foi organizado realmente em 1909, pelo Decreto nº7501 de 12 de agosto e que teve como seu primeiro titular, A. Cândido Rodrigues (Vieira, 1958), e que foram estabelecidos os laboratórios de fitopatologia e entomologia agrícola. Depois de oferecer os trabalhos de fitopatologia e entomologia agrícola, o Ministério passa a oferecer também os serviços de vigilância sanitária vegetal e o laboratório de microbiologia do solo, com a criação do Instituto Biológico de Defesa Agrícola, pelo Decreto nº 14356, de 15 de setembro de 1920. (Nagle, 1976).

Sendo deixada a margem pelo empresariado nacional, os técnicos e os especialistas da agricultura foram pouco aproveitados, principalmente nas fazendas de café, onde, em particular, o produto era protegido por organismos estaduais, amparados pelo poder central. Mas foi juntamente com outros serviços e instituições, como, Jardim Botânico, Instituto de Química e os serviços de sementeira, criado em 1920, que o ensino agrícola obteve algum desenvolvimento. (Nagle, 1976).

Arrastando-se pela década de 20, por falta de incentivos e recursos do poder central, apenas duas modalidades do ensino agrícola foram sumariamente expostas, nesse passo: O ensino nos patronatos Agrícolas e na Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária.

“Os Patronatos Agrícolas, de acordo com o regulamento expedido com o Decreto nº 13.706, de 25 de julho de 1919, se destinam “às classes pobres, e visam à educação moral, cívica, física e profissional de menores desvalidos, e daqueles que, por insuficiência de capacidade de educação na família, forem postos, por quem de direito, à disposição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio” (Art.

1); em seu conjunto, constituem “um instituto de assistência, proteção e tutela moral aos menores (...), recorrendo, para esse efeito, ao trabalho agrícola, sem outro intuito que não o de utilizar sua ação educacional cativa e regeneradora, com o fim de os dirigir e orientar, até incorporá-los no meio rural” (Art. 2). Os internados devem ser menores “reconhecidamente desvalidos, com idade de 10 a 16 anos” (Art. 35), não podem ser delinqüentes, portadores de doença contagiosa ou deficiência orgânica que os inabilite para os serviços agrícolas ou de indústria rural” (Art. 40). São dois os cursos ministrados: o curso primário (Art. 15 e seg.) e o profissional (Art. 22), compreendendo este, estudos do solo, instrumentos agrários, escolha de sementes, preparação e aproveitamento das matérias fertilizantes, jardinocultura, insetos úteis e prejudiciais à agricultura, pecuária, higiene, laticínios, apicultura, sericicultura, beneficiamento e embalagem dos produtos da lavoura, contabilidade agrícola etc. O curso e os trabalhos agrícolas proporcionarão parte da renda da instituição (Art. 63 e seg.); introduz-se aqui o princípio da “industrialização das escolas”, semelhante ao das escolas industriais. (Nagle, 1976, p.183-184).

4 - A ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE INCONFIDENTES – MG

4.1 - História

A história da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes “Visconde de Mauá”, Minas Gerais, com sede localizada à Praça Tiradentes, nº 416, começa em 28 de fevereiro de 1918. Nesta data o Decreto n 12.893 criava o Patronato Agrícola, vinculando ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, especificamente a Diretoria do Serviço de Povoamento, a cargo de Dulphe Pinheiro Machado.

O primeiro diretor do Patronato foi Agenor Correia, que acumulava também o cargo de zelador do Núcleo Colonial.

Iniciaram-se os trabalhos de adaptação dos prédios existentes para o novo fim. A chegada da primeira turma de 30 menores e funcionários não permitiu que as obras fossem feitas imediatamente.

A superfície total dos terrenos reservados ao Patronato era de 176 ha, sendo 10ha mais ou menos em terras aráveis, 40ha em matas e capoeiras, e 126ha em campos nas imediações do estabelecimento. Os terrenos mais afastados, que eram os de matas, encontravam-se situados a 2km, aproximadamente da sede.

Alojada a primeira turma e os funcionários foi logo instalada a escola primária e começada a instrução militar, com ginástica ministrada pelo guarda-vigia José Vicente de Souza.

Após a instalação do Patronato ficava proibida a admissão de trabalhadores rurais. Os existentes deveriam ser gradativamente substituídos pelos alunos mediante pagamento de salários.

Além das funções escolares e profissionais o Patronato executava serviços de escrituração, almoxarifado, portaria e vigilância.

O Patronato comunicava-se com muita freqüência com a sede no Rio de Janeiro para isso a própria escola providenciou a abertura de uma agência de correios e telégrafos.

Em 1934 o Patronato foi efetivamente transformado em aprendizado agrícola “Minas Gerais”, quando ocorreu o aprimoramento dos recursos didático-pedagógicos e maior atenção da Superintendência aos aspectos produtivos.

Em 1939, o Aprendizado recebeu novo nome, Aprendizado Agrícola Visconde de Mauá, mantendo a característica de estabelecimento de instrução primária e profissional agrícola, gratuito, subordinado a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário – SEAV.

Iniciaram-se aí as tendências para um novo perfil quanto aos cursos ministrados. Além do primário, com duração de quatro anos para alunos de 10 a 13 anos, e do profissional, com duração de dois anos, para uma clientela entre 12 e os 16 anos, a Escola recebeu determinação de manter, simultaneamente, os cursos de ensino rural e de adaptação.

Ao final do curso primário os alunos recebiam o certificado de Trabalhador Rural, enquanto o segundo curso dava direito ao Certificado de Habilitação Profissional.

O perfil da clientela sofreu grande transformação, pois não poderiam ser admitidos menores abandonados, delinqüentes ou os que apresentavam má conduta.

A Escola se dividia em Núcleo de Agricultura, Núcleo de Zootecnia, Núcleo de Indústria Rurais e Núcleo de turma de Administração.

De 1973 até 1986, a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola – COAGRI – nasceu com a finalidade de proporcionar assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola, todos vinculados ao Ministério da Educação e Cultura. Para o cargo de diretor geral foi designado o Professor Oscar Lamounier Godofredo Júnior, que permaneceu a frente da instituição até 1986.

Os primeiros resultados da implantação da COAGRI fizeram-se sentir logo, com a aquisição de equipamentos para os laboratórios de Física, Química e Biologia, a instalação de seis Unidades Educativas de Produção, três salas-ambientes e uma quadra esportiva. A Biblioteca Afonso Arinos teve seu acervo ampliado e a fazenda foi dotada de máquinas e equipamentos agrícolas, com destaque para os veículos adquiridos.

Os servidores foram incluídos no Plano de Classificação de Cargos e, posteriormente no Plano de Carreira do Magistério de primeiro e segundo grau.

No setor pedagógico, comemorou-se o recebimento de normativas, materiais instrucionais, relatórios, que muito contribuíram para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem.

A COAGRI desenvolveu ainda um trabalho de integração com vários Ministérios, Secretarias, Delegacias Regionais, iniciando a função da Escola como centro de Desenvolvimento Rural.

A partir desta época, iniciou-se na Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes/MG a busca do equilíbrio entre o trabalho manual e o intelectual, pois o ensino deveria ser, ao mesmo tempo, reprodução e transformação da realidade social.

A transmissão de conhecimento a formação de hábitos e atitudes correspondiam, ao ensino da análise da situação, da identificação de problemas e da busca de alternativas de ação.

A COAGRI foi a verdadeira responsável pela implantação e consolidação do Sistema Escola-Fazenda.

De 1987 à 1993, subordinada a Secretaria Nacional de Educação Média e Tecnológico – SEMTEC – houve a transformação em Autarquia Educacional.

A Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes passou por várias mudanças e obteve durante este tempo vários nomes:

- 1918 – Patronato Agrícola “Visconde de Mauá”.
- 1934 – Aprendizado Agrícola “Minas Gerais”.
- 1939 – Aprendizado Agrícola “Visconde de Mauá”.
- 1947 – Escola de Iniciação Agrícola “Visconde de Mauá”.
- 1950 – Escola Agrícola “Visconde de Mauá”.
- 1978 – Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes/MG “Visconde de Mauá”, o qual perdura até os dias de hoje, estando com esse nome vinculado à COAGRI, à Secretaria de Ensino de Segundo Grau – SESG; e em 1990 à SEMTEC.

A Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes/MG manteve sua estrutura de fazenda de produção agropecuária e o regime residencial, mesmo mudando historicamente sua clientela e seus objetivos de atendimento.

Pela Lei n 8.731 de 16 de novembro de 1993, esta Escola foi transformada em Autarquia Educacional, quando além da autonomia que lhe foi atribuída como ser autárquico, ainda obteve sua autonomia didática e disciplinar, passando a

gerenciar com maior liberdade os bens e direitos por ela adquiridos com seus próprios recursos, tendo ainda seu patrimônio ampliado por outros pertencentes à União.

O mesmo empenho consiste em formar um técnico crítico, criativo, competente, capaz de conseguir um emprego e manter-se nele, com potencial de pensar pela empresa e transformar a realidade, buscando progressivamente o seu crescimento, elevando a qualidade de seu produto e a humanização de seu grupo, onde se efetivará, com certeza, o crescimento do nosso país.

4.2 - Biblioteca “Afonso Arinos”

As Bibliotecas existem há muito tempo. Existiam já no Antigo Oriente, onde tinham um caráter religioso, sendo instaladas nos Templos.

Segundo historiadores, a 1ª biblioteca de que há memória foi organizada em Menfis, no ano de 2000 A C. Nela, era guardada uma preciosa coleção de manuscritos em Hebraico. À sua porta lia-se “Remédio da Alma”.

Com o tempo, as bibliotecas foram crescendo e se difundindo por vários lugares. Algumas possuíam mais de 200.000 volumes e eram instaladas com muito luxo em estantes de marfim, cedro e mármore, chegando a ter aplicações em ouro.

Mais tarde, infelizmente, algumas bibliotecas foram atacadas e destruídas por bárbaros e cristãos, ficando muitas delas, reduzidas a cinzas.

No Brasil, temos uma das maiores e mais importante biblioteca do mundo – a Biblioteca Nacional – no Rio de Janeiro. Seu acervo chega a um milhão e meio de volumes e é consultada anualmente por mais de 120.000 pessoas.

À medida que a velocidade de produção e transmissão da informação aumenta nas diversas áreas do conhecimento, a importância das bibliotecas também cresce, como instituição de suporte direcionada ao armazenamento e disseminação de informações e para suporte de atividades pedagógicas.

Lima (1977) afirma que não pode haver desvinculação entre objetivos e metas da IES e o planejamento estrutural e operacional de suas bibliotecas. Se isto ocorrer, a conseqüência direta é a incapacidade da biblioteca de dar suporte às atividades da instituição a que pertence. Deste modo, a biblioteca perde sua razão de existir, transformando-se em simples coleção de documentos, utilizada por umas poucas mentes privilegiadas. Segundo o enfoque sistêmico, é impossível se obter

produtividade expressiva por parte de uma IES, quando um de seus principais segmentos, a biblioteca, funciona de modo insatisfatório. Isto significa afirmar que, a partir dos objetivos da instituição educacional à qual pertence, especificam-se os objetivos da biblioteca.

As afirmações de Lima acima foram feitas para as IES, embora seja evidente que o mesmo ocorre nas instituições de ensino médio, pois o próprio Lima usa o termo “instituição educacional a que pertence”.

“Apesar de serem variadas as opiniões dos professores, observou-se que de uma maneira geral, eles consideram a biblioteca como parte integrante do ensino; o seu uso deveria fazer parte dos programas de curso, por ser um recurso educativo e devendo ser atuante, dinâmica e integrada ao ensino”. (Regina Maria Martelo, p 130, revista Ciência da informação Vol 13, 1984)

A biblioteca se integra hoje no processo ensino/aprendizagem. Se os métodos de ensino não a valorizam, ela não se sente pressionada a prestar seus serviços de modo satisfatório. Se a biblioteca não atende às exigências de sua clientela, conseqüentemente também não promove a renovação dos métodos de ensino. Este círculo vicioso se manifesta em toda a estrutura do ensino brasileiro, desde o fundamental até o superior.

Pela Portaria nº 08, de 25 de janeiro de 1.941, foi designado o Professor Moacir Aparecido Bernardes para organizar uma biblioteca em Inconfidentes. Para patrono foi escolhido o destacado vulto nas Letras Mineiras e ardoroso propagandista de brasilidade “Afonso Arinos”, e com essa denominação foi a Biblioteca registrada no Instituto Nacional do Livro.

Foi inaugurada no dia 11 de junho de 1.941, com a presença das mais altas autoridades do município. A partir desta data, a Biblioteca “Afonso Arinos” passou a servir toda a população local.

Desde sua inauguração, seu acervo foi aumentando gradativamente, com donativos de diversas instituições oficiais e particulares e com recursos orçamentários do próprio estabelecimento. Entre os ofertantes figuram: Instituto Nacional do Livro, Secretaria da Agricultura em São Paulo, Ministério da Educação e Saúde Pública, Sociedade Nipo-Brasileira, funcionários e alunos. A Imprensa “O Globo” do Rio de Janeiro concedeu, gratuitamente, assinatura de suas publicações.

Com área de 700,00 m², dois funcionários e vários alunos monitores, com uma cervo de livros de 8.793 unidades, 1030 periódicos e assinatura do jornal Folha

de São Paulo, a Biblioteca "Afonso Arinos", se encontra hoje com uma clientela interna de cerca de 1.260 alunos, sem contar com os professores, funcionários administrativos e comunidade local.

5 - METODOLOGIA

5.1 - População

O número de alunos matriculados na Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes – MG, no ano de 2001, era de 1.260 distribuídos pelos cursos de Agropecuária, Zootecnia, Agricultura, Agroindústria, Agrimensura e Informática, com as modalidades concomitantes e pós-médio.

Deste total, 493 alunos se encontram matriculados nos cursos de Agricultura, Zootecnia e agropecuária, sendo ainda que destes, 164 cursam o primeiro ano, 130 o segundo ano, 126 o terceiro ano e 73, cursam o pós-médio desses cursos, conforme informações obtidas junto à secretaria escolar.

Vários aspectos foram ponderados para levantar a população de pesquisa, como a não consideração de sujeitos de pesquisa os alunos do primeiro ano e os alunos do pós-médio. Os alunos do primeiro ano foram desconsiderados pelo fato que tudo para eles ainda era novidade, pois uma escola interna que funciona com atividades em dois períodos, leva grande parte destes alunos a um tempo longo de adaptação. Também os alunos do terceiro ano foram desconsiderados como sujeitos de pesquisa, uma vez que eles fazem parte de uma outra abordagem pedagógica na escola, ficando assim a pesquisa concentrada com os alunos do segundo ano do concomitante.

Fica aqui uma ressalva do autor, principalmente a respeito da desconsideração dos alunos do terceiro ano, que o ideal é que se fizesse duas pesquisas: uma com os alunos do terceiro e outra com os alunos do segundo, para que se pudesse comparar a respeito da busca de informação as duas abordagens pedagógicas, que não é o intuito deste trabalho.

Uma observação aqui se faz necessário, que é a de explicar que são os alunos dos cursos de Agropecuária, Agricultura e zootecnia a grande maioria dos alunos internos, sendo que o curso de informática não possui aluno neste regime de matrícula. No internato, o aluno tem direito a alojamento, refeitório e lavanderia de graça, além dos estudos, é claro.

5.2 - Amostra

Na realização de estudos científicos do tipo levantamento ou enquete, quando o objeto de estudo corresponde a uma população abrangente, é preciso selecionar, mediante procedimentos estatísticos, uma amostra significativa de elementos desta população (Gil, 1994). As conclusões obtidas a partir da análise desta amostra são projetadas para a totalidade da população, levando-se em consideração a margem de erro que, por sua vez, também é calculada de acordo com as regras estatísticas. Os resultados obtidos de uma pesquisa com base em amostras não são rigorosamente exatos em relação à população da qual foram extraídas, apresentando sempre um erro de medição, minimizado na proporção em que o tamanho da amostra se aproxima ao da população. Para que uma amostra represente com fidedignidade as características da população, é necessário que incorpore um total significativo de casos. Este número depende, não só da extensão da população, mas também do nível de confiança estabelecido, do erro máximo permitido e da porcentagem com a qual o fenômeno se verifica.

Restaram, para sujeitos de pesquisa, todos os alunos do segundo ano, ou seja, 130 elementos, dos quais 116 responderam o questionário, uma quantidade muita próxima da população considerada, o que descarta qualquer tipo de delimitação de amostra.

5.3 - Coleta de dados

O questionário é o método mais difundido entre os pesquisadores sociais para coleta de dados em estudos de usuários, que é muito aproximado do que pretendemos. Como qualquer instrumento de coleta apresenta vantagens e desvantagens. Dentre as vantagens tem-se: rapidez, preço baixo, liberdade de resposta, uniformidade, etc. Desvantagens: dúvidas, uma pessoa pode influenciar outra, devolução tardia (Cunha, 1982; Marconi; Lakatos, 1996).

Utilizou-se questionário como instrumento de coleta de dados para pesquisa, estruturado em cinco partes:

1ª - Caracterização do aluno;

- nome
- idade
- sexo
- naturalidade
- residência
- curso

2ª - Oriundo de que escola;

- cidade
- rural ou urbana
- tempo para concluir o 1º grau
- curso regular ou supletivo
- sala individual ou seriada

3ª - Escola Agrotécnica;

- como escolheu a escola
- ela oferece condições de atingir seus objetivos
- você pretende fazer curso superior
- você vai trabalhar ou fazer vestibular
- o que a sua escola tem?

4ª - Uso da biblioteca;

- se costuma ir à biblioteca;

5ª - necessidade de informação;

- materiais utilizados como fontes de informação.

Os questionários foram distribuídos a todos os alunos presentes em aulas com horários que foram determinados anteriormente, sendo os mesmos recolhidos no período da mesma aula.

Concluído o levantamento dos dados, a tabulação realizou-se manualmente e individualmente.

5.4 Algumas considerações sobre os dados coletados dos alunos das 2ª séries dos cursos concomitantes de Agropecuária, Agricultura e Zootecnia da EAFI – MG.

5.4.1 - Caracterização dos alunos

Como já foi colocado antes, foram feitas 116 entrevistas. Desse total, 109 são do sexo masculino e apenas 07 são do sexo feminino, 6.0%, ou seja, uma maioria esmagadora do sexo masculino, 94,0% de homens.

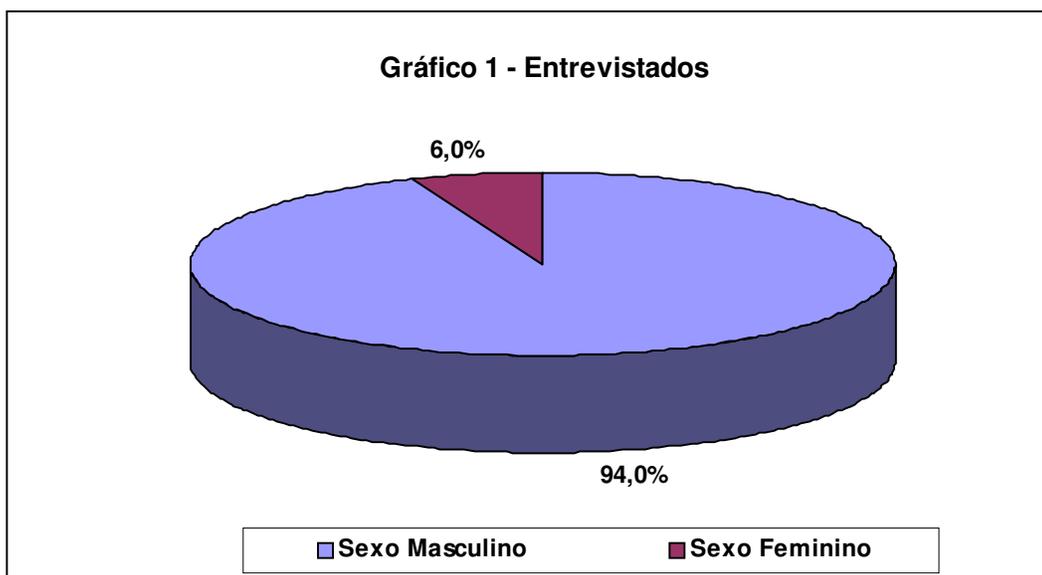


Figura 1: Gráfico 1 – Entrevistado

Pelo Gráfico abaixo, podemos notar que a grande maioria tem entre 15 e 20 anos:

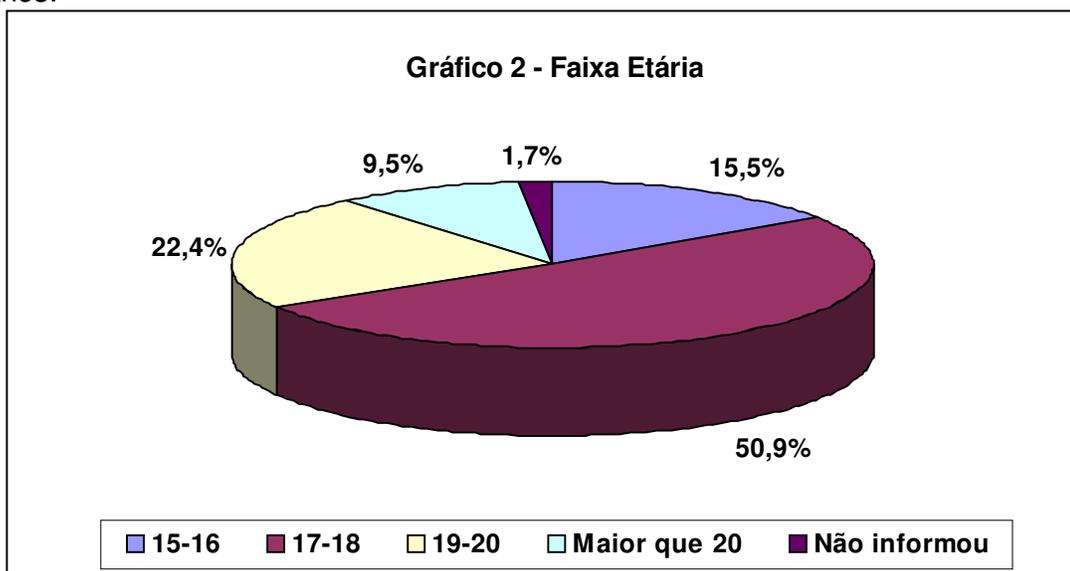


Figura 2: Gráfico 2 - Faixa etária

Na realidade 15,5% têm entre 15 e 16 anos, 50,9% têm entre 17 e 18 anos, 22,4% têm entre 19 e 20 anos e apenas 9,5% têm mais que 20 anos.

Outro detalhe interessante, de acordo com o gráfico abaixo, é que 53,1% dos alunos não são naturais do estado de Minas Gerais.

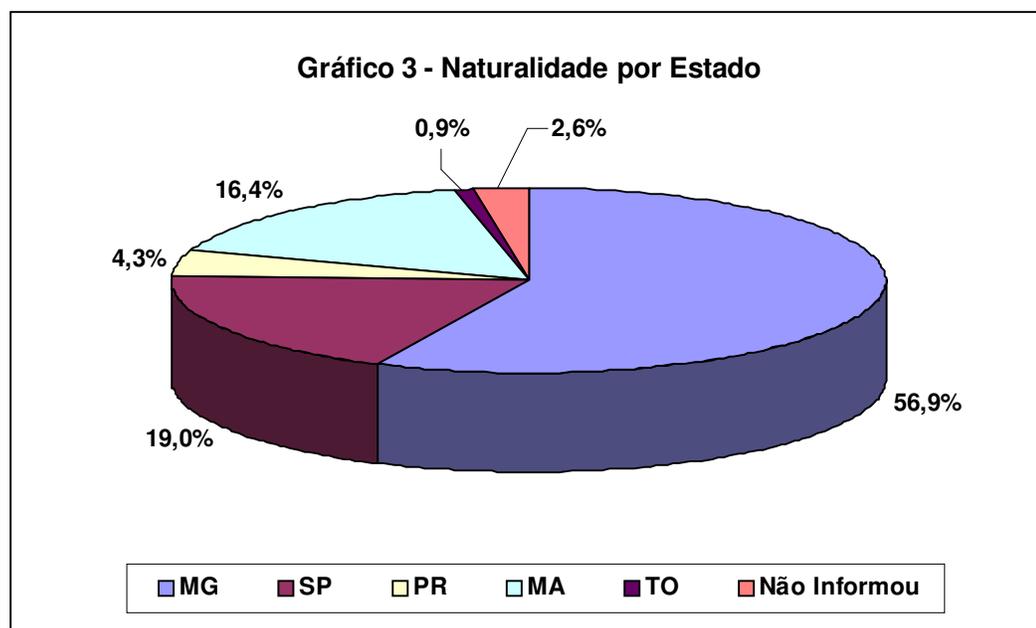


Figura 3: Gráfico 3 - Naturalidade por estado

Na realidade 56,9% são naturais de MG, 19,0% naturais de SP, 4,3% naturais do PR e 16,4% naturais do estado do MA.

Embora estudantes da área agrícola, somente 31,9% residem em zona rural, pois a grande maioria 65,5% reside na zona urbana, sendo que daqueles que residem na zona rural, 77,5% têm terras próprias, conforme gráfico 5.

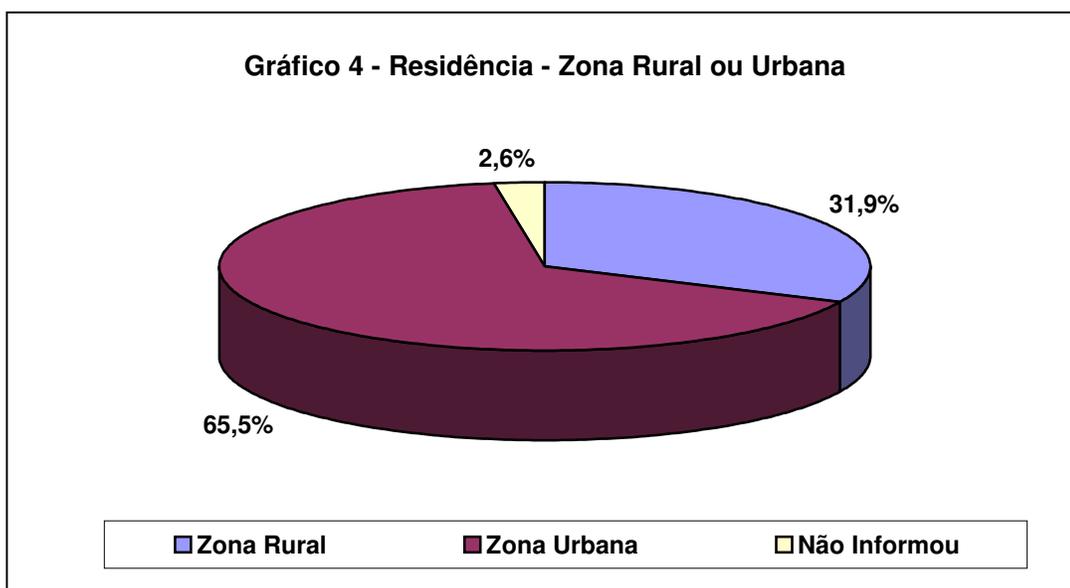


Figura 4: Gráfico 4- Residência – zona rural ou urbana

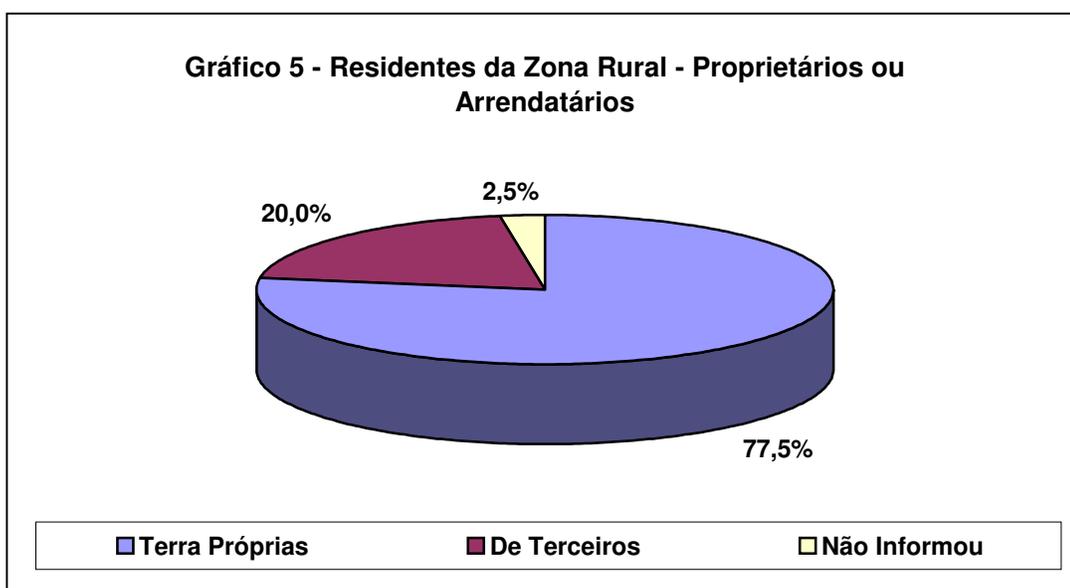


Figura 5: Gráfico 5 - Residentes da zona rural – proprietários ou arrendatários

Dos 116 alunos entrevistados, 57,0% fazem o curso de Agropecuária, 21,1% o curso de Agricultura e 21,9% o curso de Zootecnia, conforme gráfico 6.

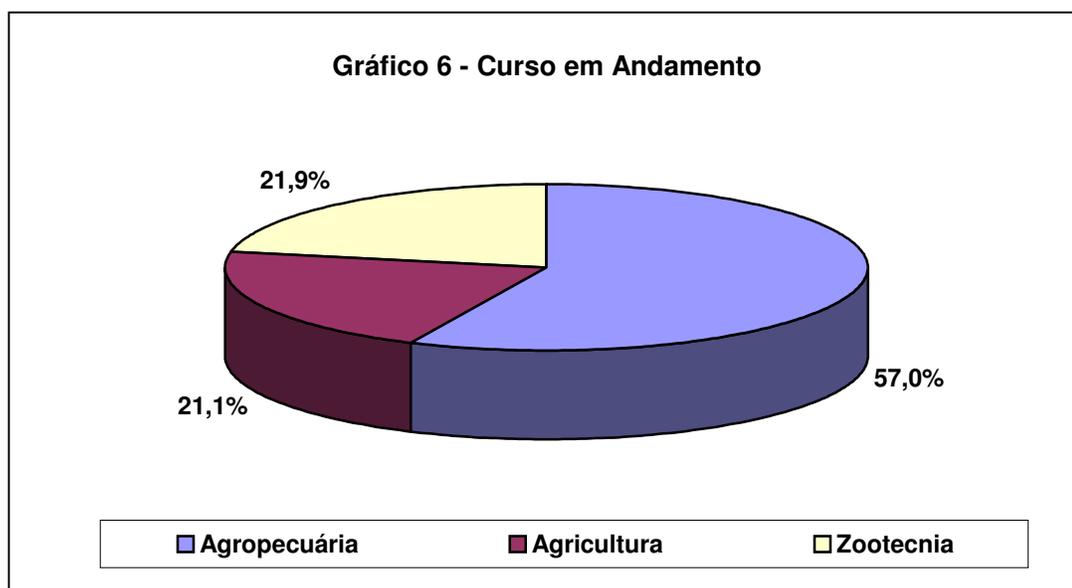


Figura 6: Gráfico 6 - Curso em andamento

5.4.2 - Oriundo de que Escola

As respostas do 116 alunos entrevistados a respeito de que, em que estado eles fizeram o primeiro grau, foi idêntica a resposta dada a pergunta "natural de que estado". Compare os gráficos 7 e 8:

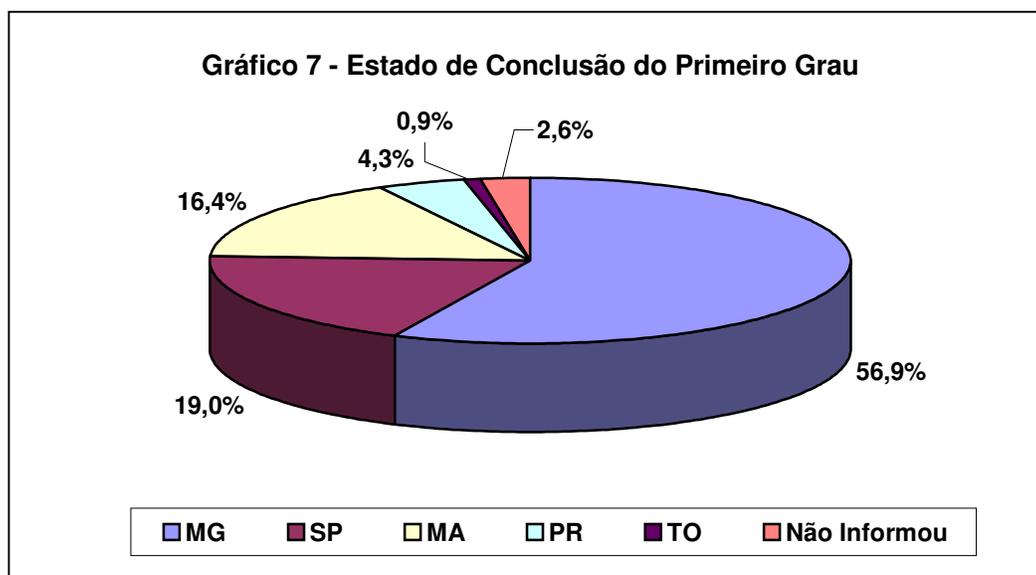


Figura 7: Gráfico 7 - Estado de conclusão do primeiro grau

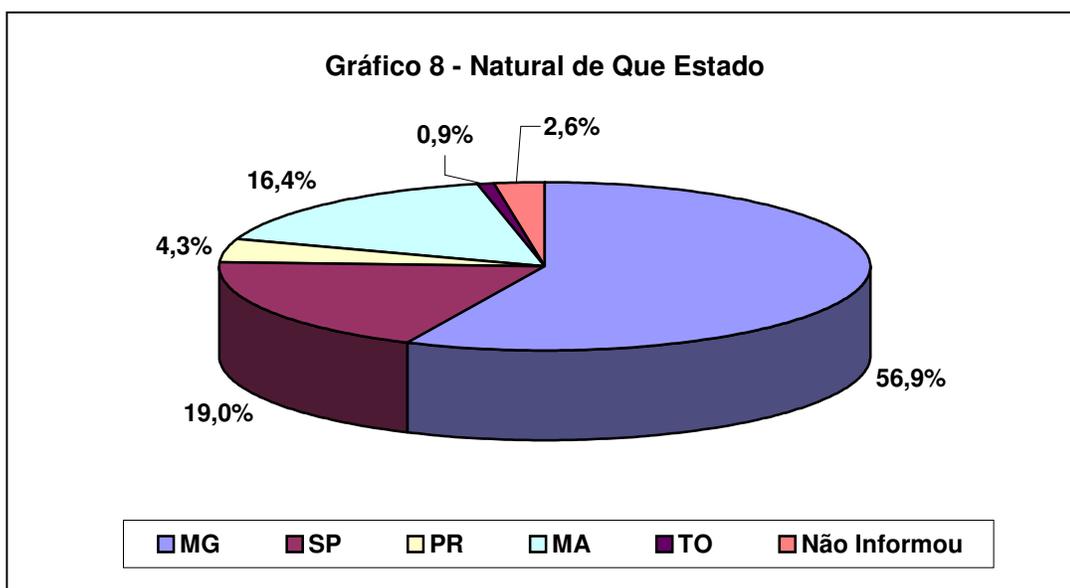


Figura 8: Gráfico 8 - Natural / Estado

Veja que isto certifica que estes alunos só deixaram os seus estados para fazerem o curso técnico, os que residem fora de Minas e claro.

A grande maioria dos alunos, 82,8% estudaram na zona urbana e somente 15,5% estudaram na zona rural, conforme gráfico abaixo:

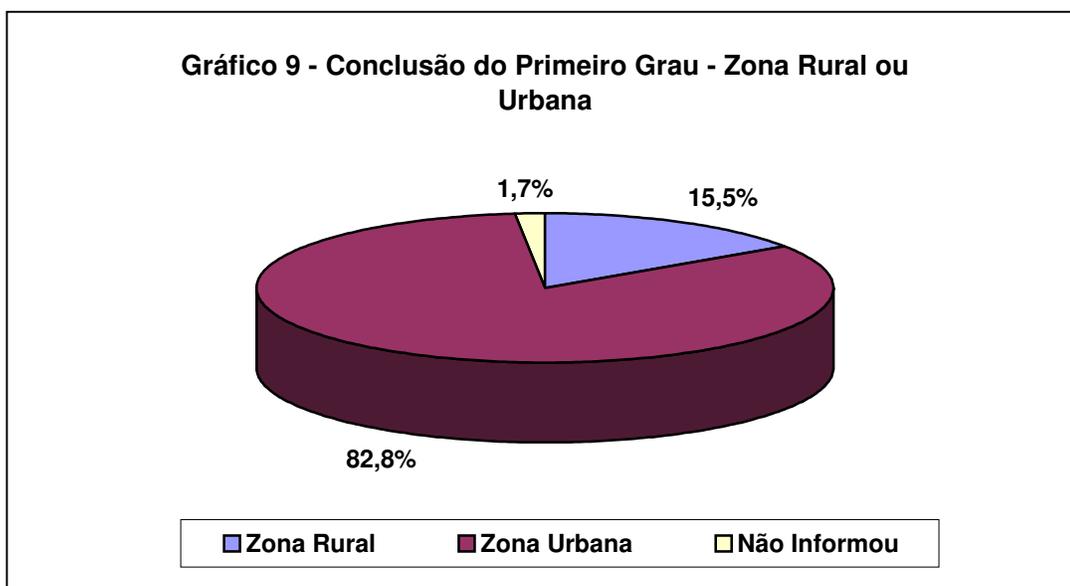


Figura 9: Gráfico 9 - Conclusão do primeiro grau – zona rural ou urbana

Se compararmos com o gráfico que indica quem mora na zona rural ou na zona urbana, podemos notar que 48,6% daqueles que moram na zona rural, estudam na zona urbana.

Podemos conferir também que somente 46,6% dos alunos tiveram aproveitamento de 100,00% nos estudos, pois concluíram o primeiro grau em 08 anos, 34,5% perderam 1 ano, ou seja, concluíram o primeiro grau em 09 anos e 13,8% concluíram em 10 anos, conforme o gráfico 10:

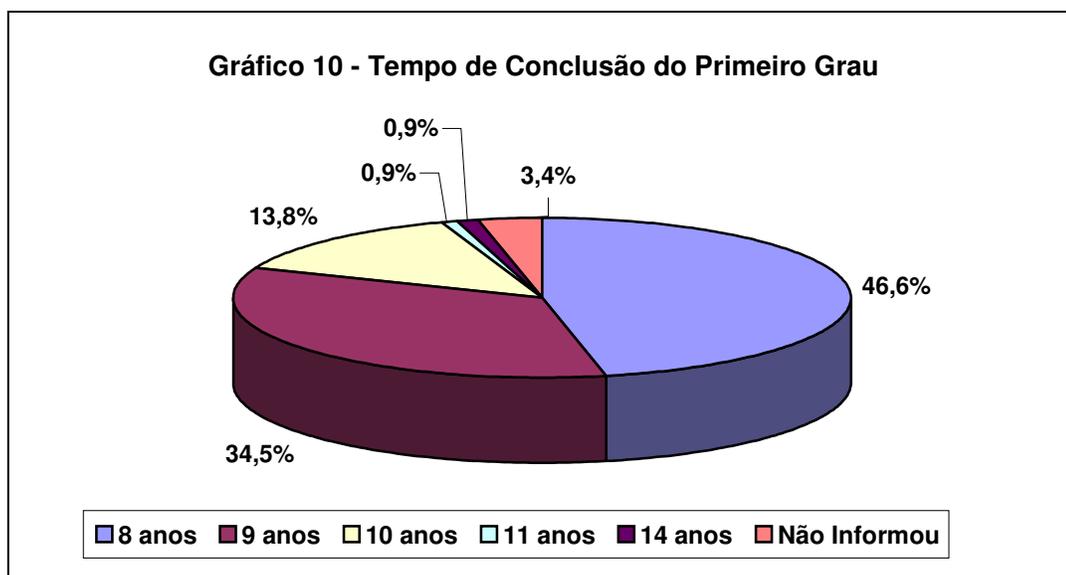


Figura 10: Gráfico 10 - Tempo de conclusão do primeiro grau

A maioria dos alunos, 87,1%, fez o curso regular de primeiro grau, sendo que apenas 8,6% cursaram o supletivo, conforme gráfico 11:

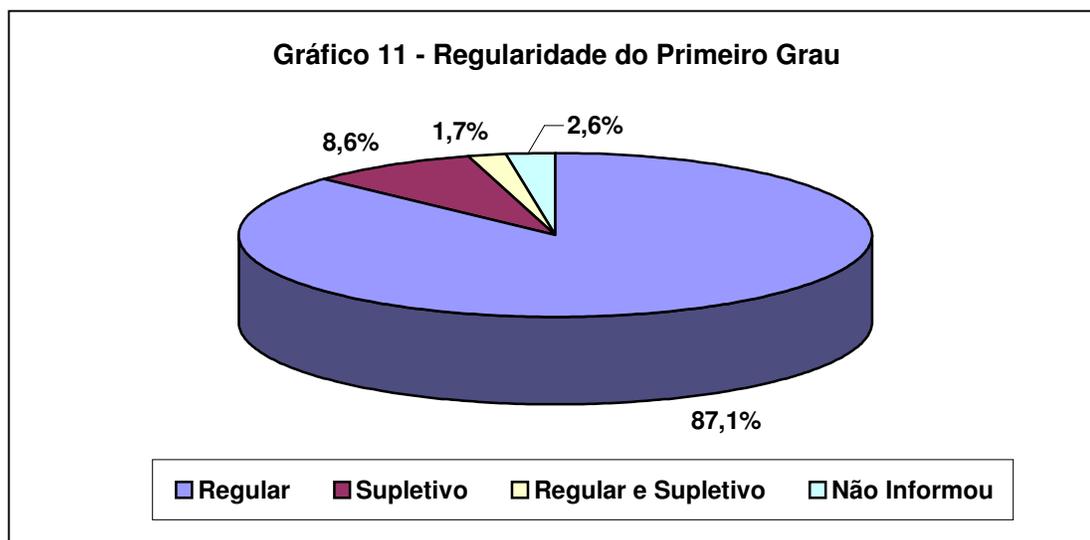


Figura 11: Gráfico 11 - Regularidade do primeiro grau

Como foi comum na zona rural a chamada sala seriada, ou seja, numa mesma sala alunos de várias séries com uma professora, por motivos de espaço e demanda de professores, encontramos em nossos entrevistados 5,2% de alunos que viveram essa realidade, conforme gráfico abaixo:

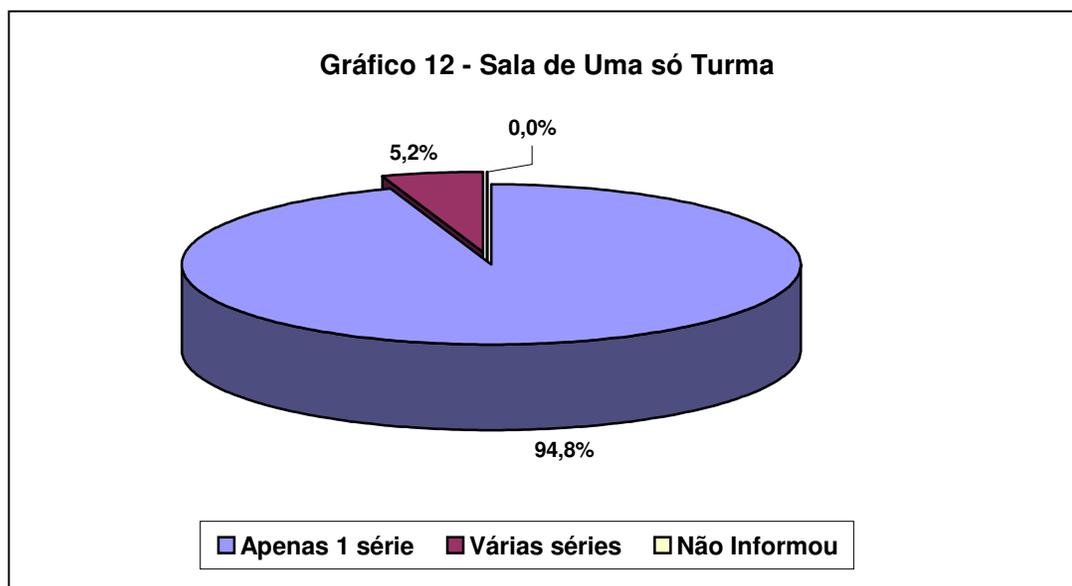


Figura 12: Gráfico 12 - Salas só de uma turma

5.4.3 - Escola Agrotécnica

Aqui podemos notar que, o grande marketing da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes são seus ex-alunos, pois 44,0% dos entrevistados, disseram que procuraram a escola por intermédio de colegas que já estudaram na mesma, 26,7% já conheciam a escola e 19,0% procuraram a escola por outros motivos e 3,4% através de seus pais, conforme gráfico 13.

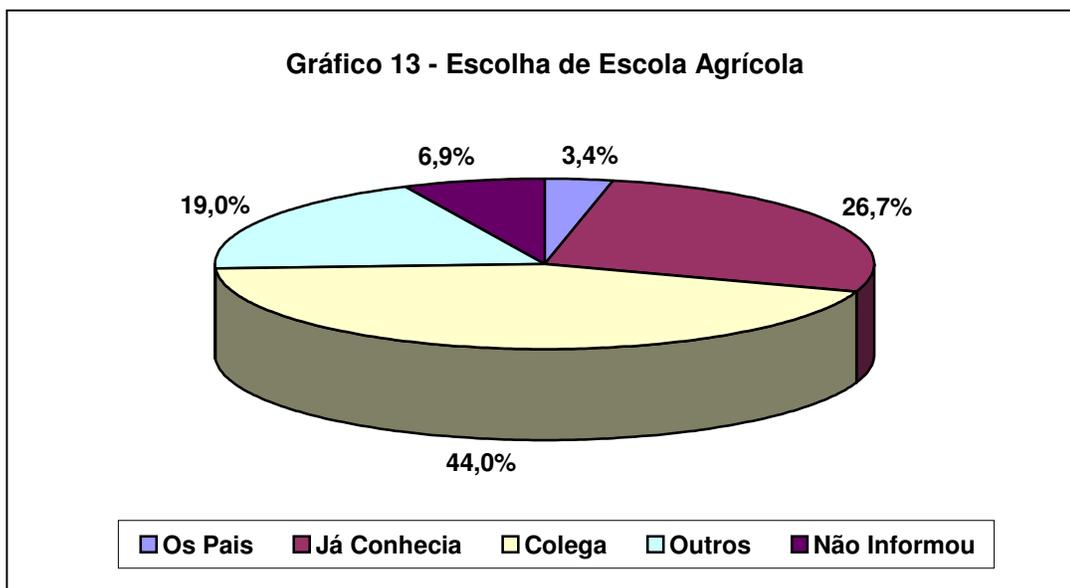


Figura 13: Gráfico 13 - Escolha de escola agrícola

Grande parte dos entrevistados, 79,3%, acredita que a sua escola oferece condições para que eles realizem os seus sonhos, 13,8% disseram que não e 5,2% não souberam dizer se sim ou não, conforme gráfico 14.

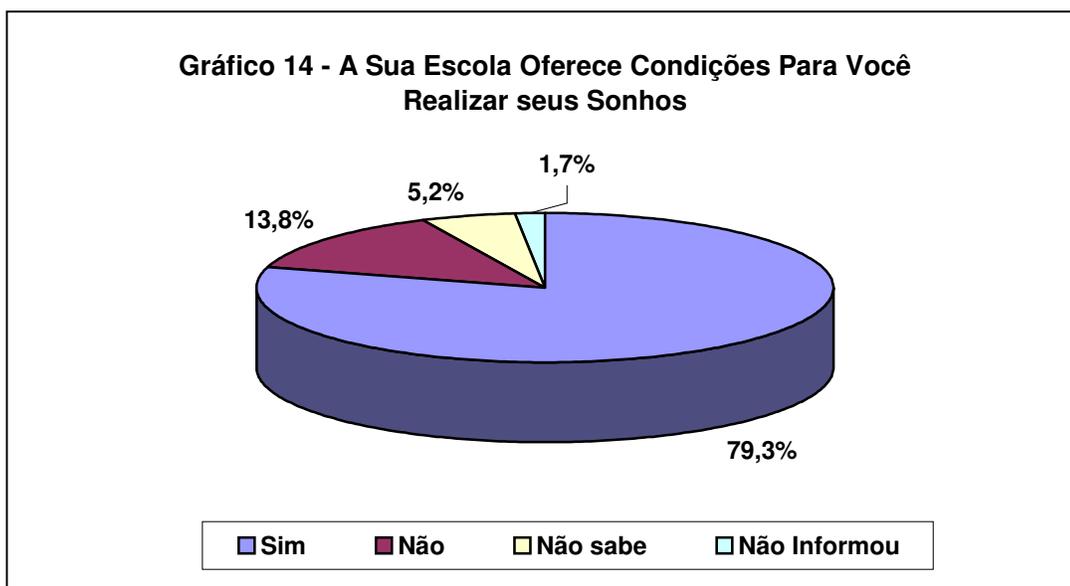


Figura 14: Gráfico 14 - A sua escola oferece condições para você realizar seus sonhos

Quando perguntado para os alunos se eles pretendiam fazer curso superior na mesma área do curso técnico, 74,1% responderam que sim, 15,5% que não e 6,0% não sabem ainda responder, pois estão indecisos. Vejam o gráfico 15:

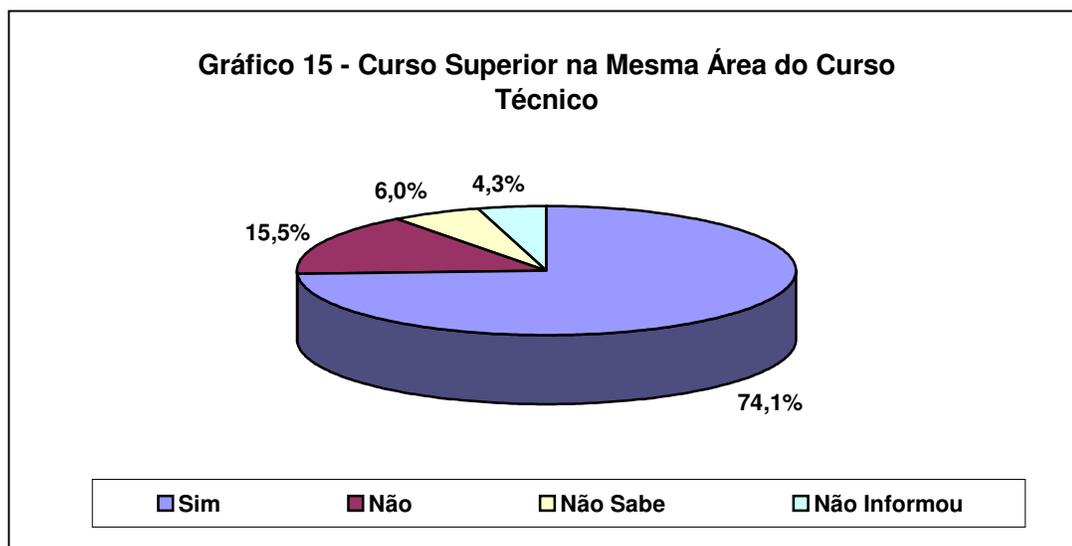


Figura 15: Gráfico 15 - Curso superior na mesma área do curso técnico

Mesmo sendo um curso técnico (profissionalizante), podemos notar que a maioria dos alunos pensa em fazer vestibular, pois dos entrevistados, 43,1% responderam que pretendem fazer vestibular assim que concluírem o curso técnico, 33,6% responderam que pretendem trabalhar, 10,3% responderam que vão tentar fazer os dois, 6,9%, ainda não se decidiram, conforme gráfico 16.

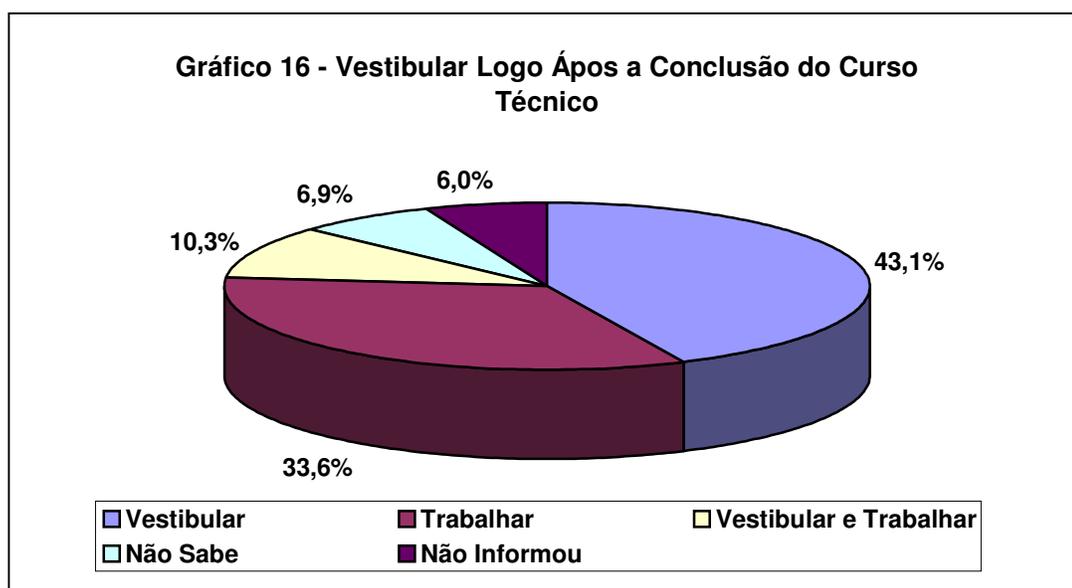


Figura 16: Gráfico 16 - Vestibular logo após a conclusão do curso técnico

Foi quase unânime a resposta do questionamento se eles achavam que a sua escola tem professores competentes, pois 96,6% disseram que sim e somente um aluno disse não saber, cabendo aqui também informar que três alunos não responderam a esta pergunta, conforme gráfico 17.

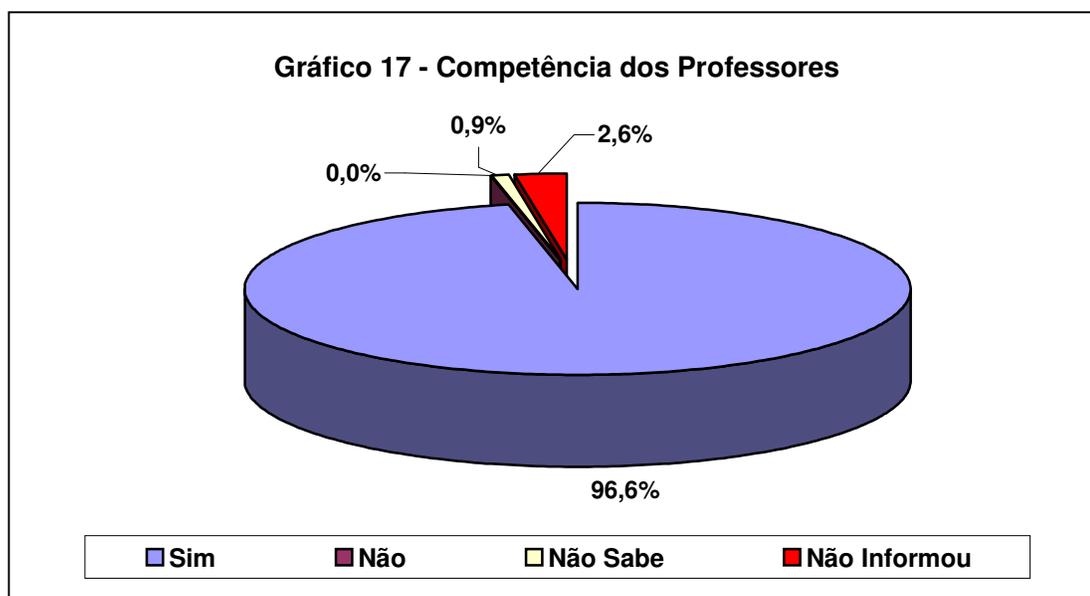


Figura 17: Gráfico 17 - Competência dos professores

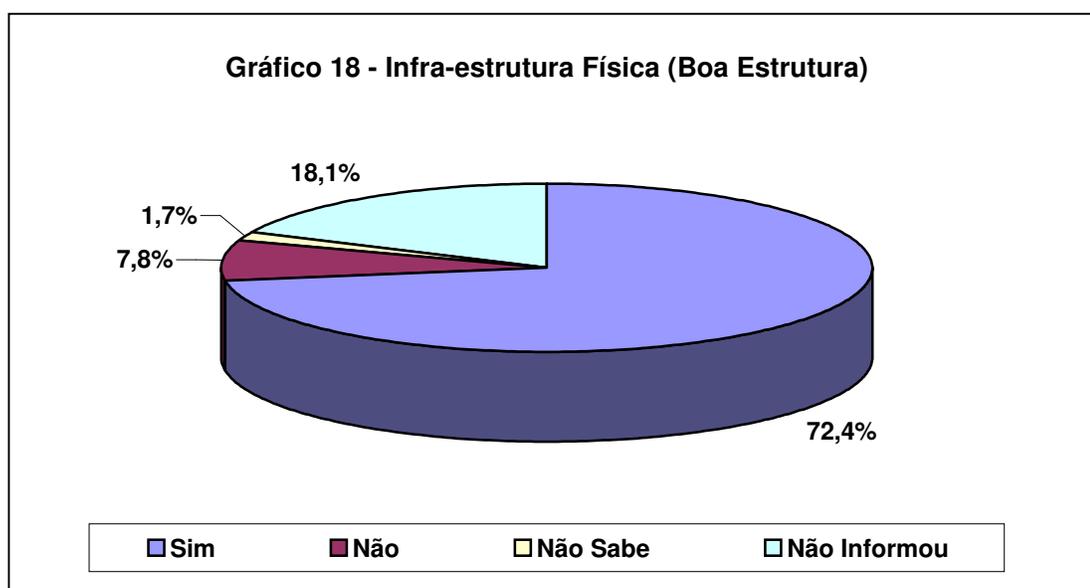


Figura 18: Gráfico 18 - Infra-estrutura física

Na pergunta “sua escola tem boa infra-estrutura física”, notamos que a maioria dos alunos não sabia o que é infra-estrutura física, causando um pouco de dúvida nas respostas, com um grande índice de alunos que não responderam à questão, sendo que 72,41% responderam que a sua escola tem uma boa infra-estrutura física, 7,8% responderam que não, 1,7% responderam que não sabem dizer e 18,1% não responderam à questão, conforme gráfico 18.

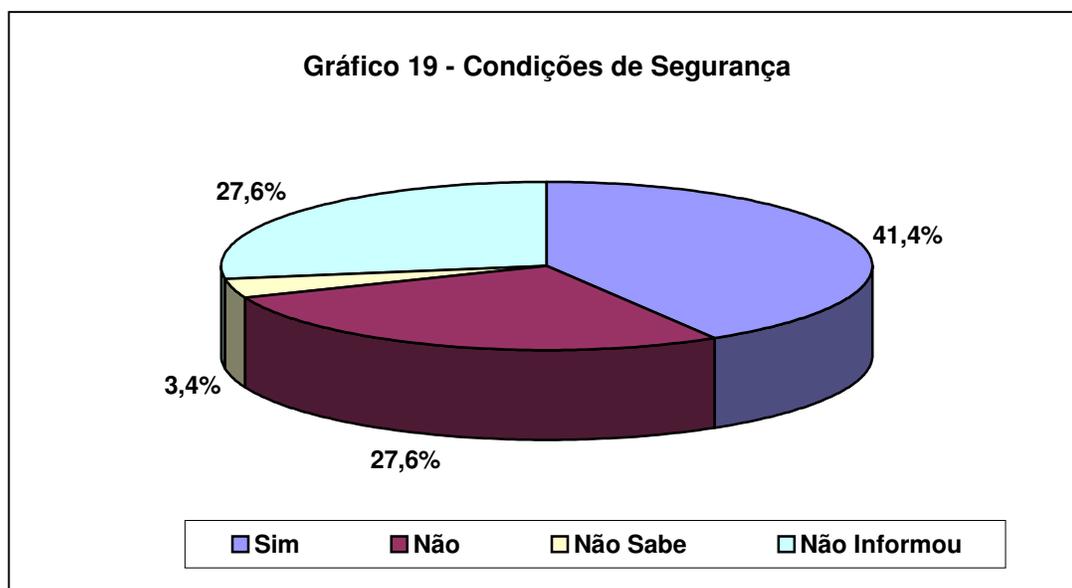


Figura 19: Gráfico 19 - Condições de segurança

Outra questão que nos chamou atenção foi à segurança, uma vez que a nossa escola está inserida numa cidade do interior de Minas, com cerca de 7.000 habitantes, sem grandes acontecimentos de violência. A pergunta “sua escola tem boas condições de segurança”, teve as seguintes respostas: 41,4% responderam que sim, 27,6% que não, 3,4% não souberam dizer e 27,6% deixaram de responder. Foi o maior índice de abstenção.

Na questão se achavam que a sua escola tem uma boa biblioteca, 50,0% responderam que sim, 26,2% responderam que não, 2,4% não souberam responder e 21,4% não responderam a questão, conforme gráfico 20.

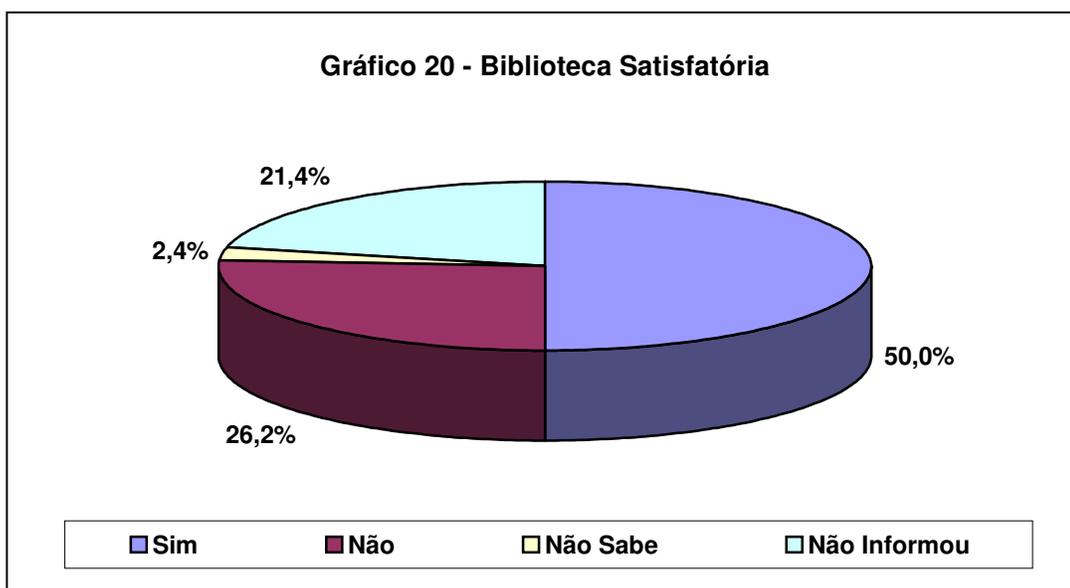


Figura 20: Gráfico 20 - Biblioteca satisfatória

Questionados sobre a direção de sua escola, 85,3% responderam que a direção é eficiente, 2,6% responderam que não, 2,6% não souberam responder e 9,5% não responderam a questão, conforme gráfico 21:

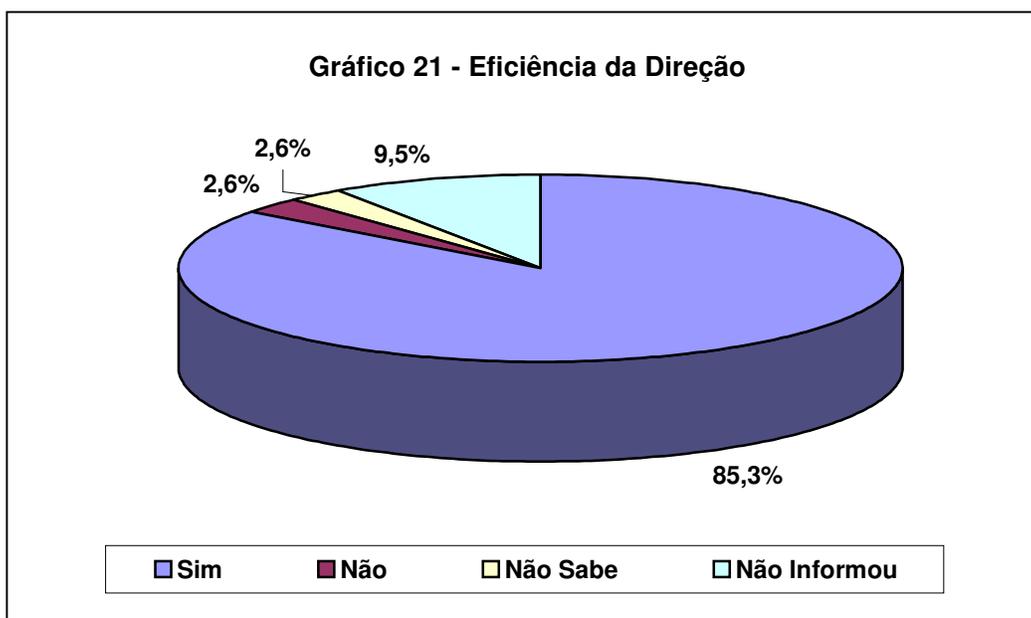


Figura 21: Gráfico 21 - Eficiência da Direção

5.4.4 - Uso da biblioteca

Sobre o questionamento “você costuma ir à biblioteca”, foram colocadas varias opções, para que o aluno pudesse se encontrar, embora as opções, “de vez em quando” e “uma vez por semana” provocaram um pouco de confusão, pois eles entendiam a mesma coisa. As respostas encontradas foram as seguintes: 49,1% responderam que vão à biblioteca de vez em quando, 11,2% responderam que vão uma vez por semana, 7,8% responderam que vão duas vezes por semana, 7,8% responderam que vão mais de duas vezes por semana e 21,6% responderam que dificilmente vão à biblioteca, conforme gráfico 22.

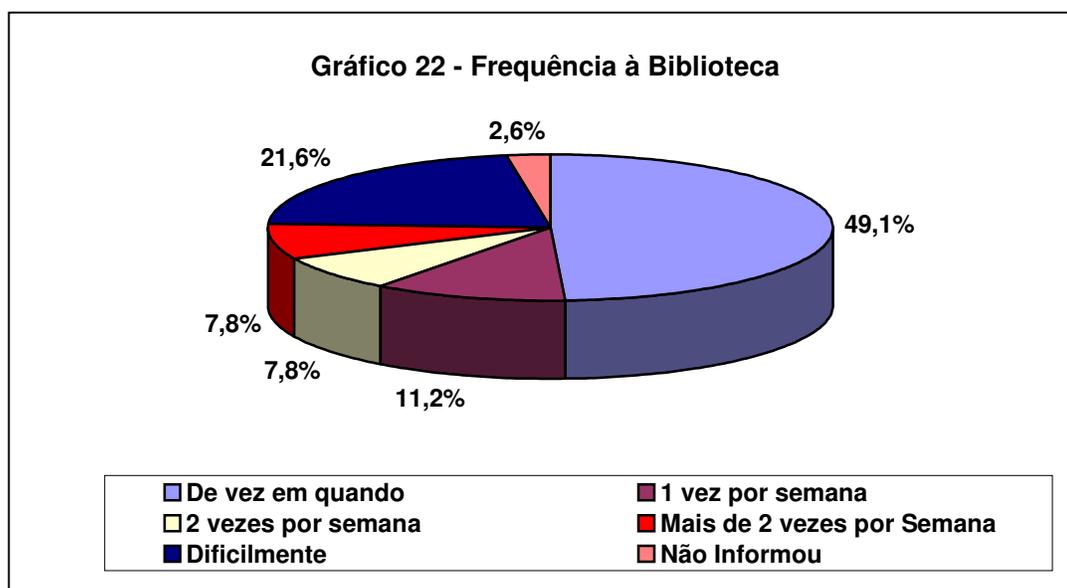


Figura 22: Gráfico 22 - Frequência à biblioteca

5.4.5 - Necessidade de informação

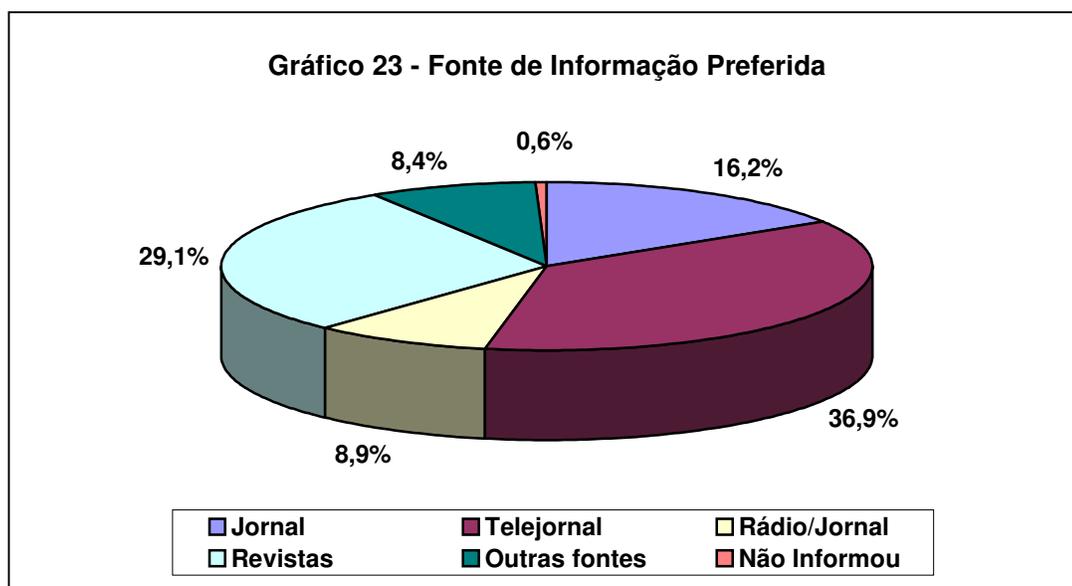


Figura 23: Gráfico 23 - Fonte de informação preferida

Ao se questionar sobre que tipo de fonte de informação eles mais gostam, as respostas dos alunos foram: 16,2% o jornal escrito, 36,9% responderam telejornal, que é a maioria, 8,9% responderam os jornais de radio, 29,1% revistas e 8,4% responderam outras fontes.

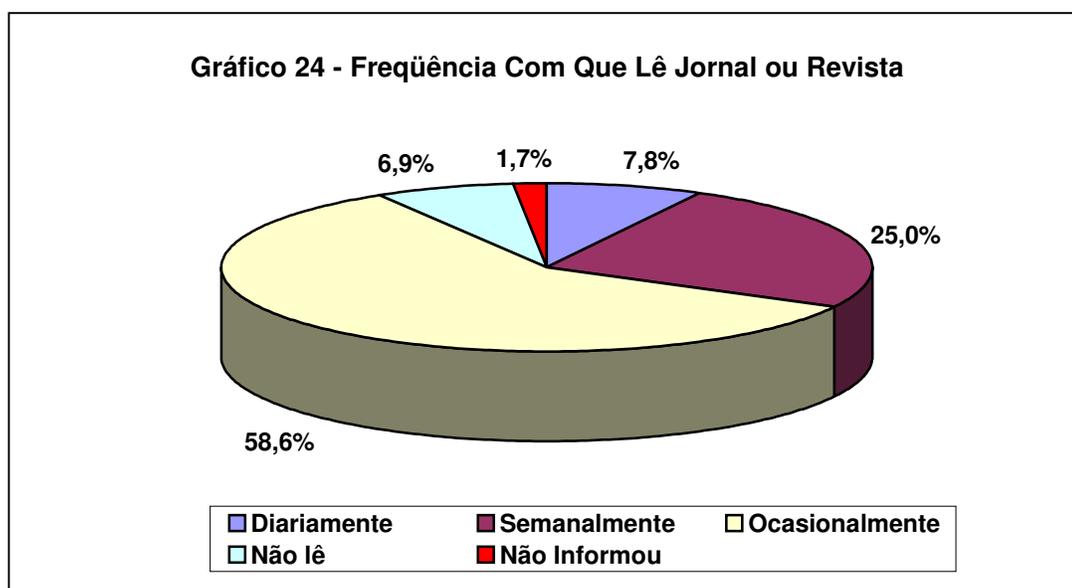


Figura 24: Gráfico 24 - Frequência com que lê jornal ou revista

Depois de saber qual a sua preferência, perguntamos aos alunos com que frequência ele fazem uso de jornais e revistas. As respostas foram as seguintes: 7,8% lêem jornais ou revistas diariamente, 25,0% lêem semanalmente e, a grande maioria, 58,6% ocasionalmente e 6,9% não lêem nem jornais e nem revistas, conforme gráfico 24.

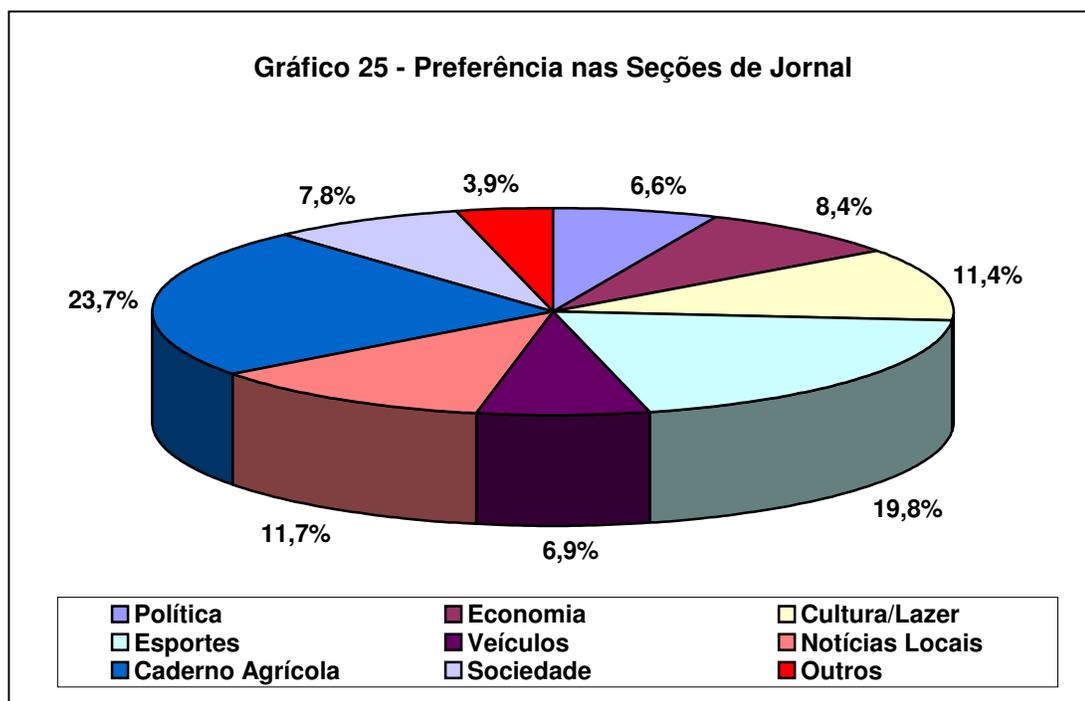


Figura 25: Gráfico 25 - Preferências nas seções de jornal

Querendo saber qual a preferência de leitura dos alunos, perguntamos a eles, quais as seções que eles, lêem preferencialmente nos jornais, e as respostas foram as seguintes: 6,6% lêem política, 8,4% lêem economia, 11,4% cultura e lazer, 19,8% esportes, 6,9% veículos, 11,7% notícias locais, e a maioria, 23,7% lêem os cadernos agrícolas, 7,8% lêem sociedade, 3,9% lêem outras parte.

Ao serem questionados se assistem à televisão e com que frequência – gráfico 26, as respostas foram as seguintes: 29,6% responderam que assistem tv mais de três horas por dia, 28,7% responderam que assistem de uma a três horas por dia, 13,9% assistem até uma hora por dia, 25,2% assistem ocasionalmente e 2,6 não assistem.

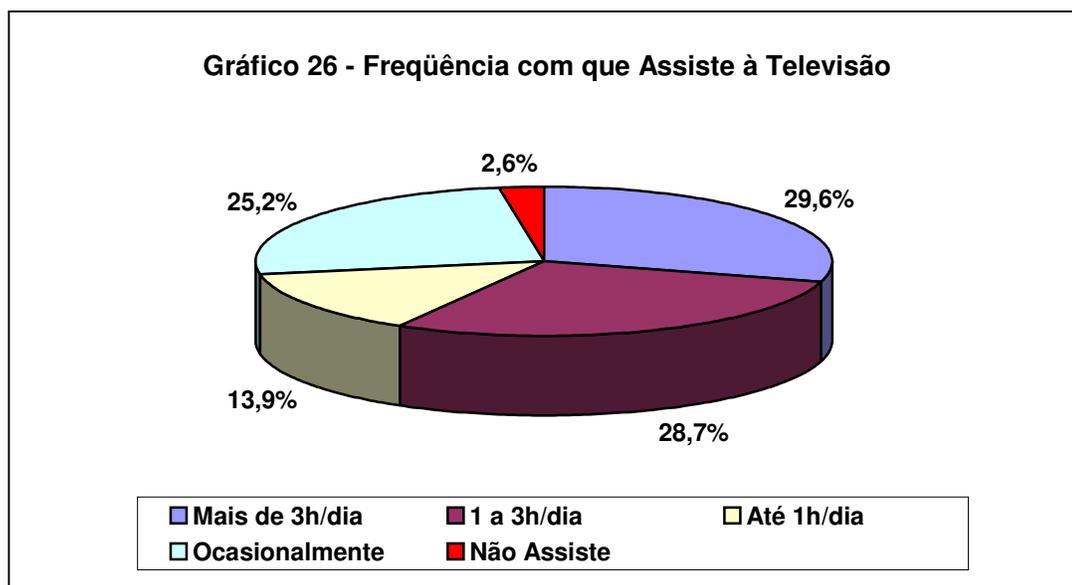


Figura 26: Gráfico 26 - Frequência com que assiste à televisão

Ao perguntarmos aos alunos quais os tipos de programas preferidos na tv, as respostas foram as seguintes: 17,2% responderam noticiário, 8,6% responderam telenovelas, 18,9% filmes, 13,9% esportes, 5,9% programas de entrevistas, 9,5% programas humorísticos, 5,9% programas de cultura geral, 17,6% programas de cultura agrícola e 2,5% outros tipos de programas, conforme gráfico 27:

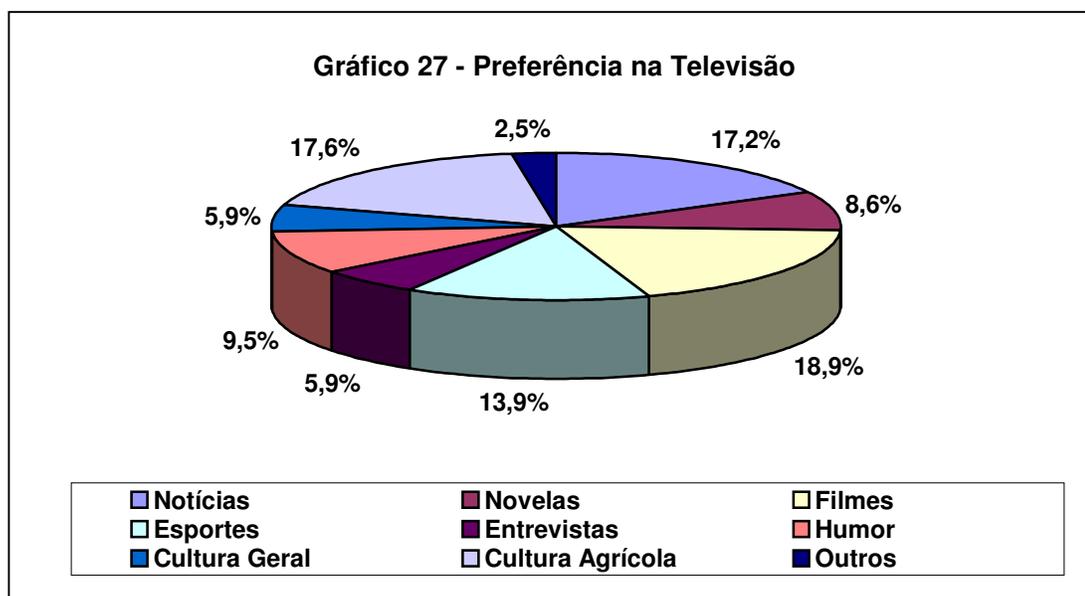


Figura 27: Gráfico 27 – Preferências na Televisão

5.4.6 - Alguns resumos e conclusões acerca dos dados colhidos

5.4.6.1 - Caracterização dos alunos:

Como já foi colocado antes, foram feitas 116 entrevistas. Desse total, 109 são do sexo masculino e apenas 07 do sexo feminino, 6,0%, ou seja, uma maioria esmagadora daquele, 94,0% de homens com idade concentrada entre 17 e 18 anos. Uma boa parte dos alunos, 43,1% não é natural do estado de Minas Gerais. Embora estudantes da área agrícola, somente 31,9% residem em zona rural, pois a grande maioria, 65,5%, reside na zona urbana.

Dos 116 alunos entrevistados, 57,0% fazem o curso de Agropecuária, 21,1% o curso de Agricultura e 21,9% o curso de Zootecnia.

5.4.6.2 - Oriundo de que Escola:

A grande maioria dos alunos, 82,8%, estudaram na zona urbana, e destes, somente 46,6% tiveram aproveitamento de 100,00% nos estudos, pois concluíram o primeiro grau em 08 anos, 34,5% perderam 1 ano, ou seja, concluíram o primeiro grau em 09 anos e 13,5% concluíram em 10 anos.

5.4.6.3 - Escola Agrotécnica:

Aqui podemos notar que o grande marketing da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes são seus ex-alunos, pois 44,0% dos entrevistados disseram que procuraram a escola por intermédio de colegas que já estudaram na mesma. Grande parte dos entrevistados, 79,3%, acredita que a sua escola oferece condições para que eles realizem os seus sonhos. A maioria também parece ter escolhido o curso certo, pois quando perguntado a eles se pretendiam fazer curso superior na mesma área do curso técnico, 74,1% responderam que sim e 43,1% responderam que pretendem fazer vestibular assim que concluir o curso técnico. Foi quase unânime a resposta do questionamento se achavam que a sua escola tem professores competentes, pois 96,6% disseram que sim. Sobre infra-estrutura, 72,4% responderam que a sua escola tem uma boa infra-estrutura física, deixando a desejar na segurança apenas 41,4% responderam que é segura e 27,6% não

responderam a questão, tendo o maior índice de abstenção. Já a respeito da biblioteca 50,0% responderam que a escola possui uma de qualidade. A direção da escola também teve um alto índice de aprovação, pois 85,3% responderam que a direção é eficiente.

5.4.6.4 - Uso da biblioteca:

Aqui ficou bem patente que a maioria dos alunos não costuma ir à biblioteca, uma vez que, somente 11,2% dos entrevistados, freqüentam-na mais de duas vezes por semana. Já se somarmos as alternativas “de vez em quando”, “uma vez por semana” e “dificilmente vai a biblioteca”, verificaremos que 88,8% dos entrevistados, praticamente, não freqüentam a biblioteca.

5.4.6.5 - Necessidade de informação:

Fica bem claro aqui, que as alternativas preferida dos alunos foram os telejornais e as revistas, com 36,9% e 29,1%, respectivamente, sendo que a maioria só faz uso de jornal ou revista ocasionalmente. Ao ler jornal, os assuntos preferidos dos alunos são: caderno agrícola e esportes com 23,7% e 19,8%, respectivamente. Com a tv, também fica claro que boa parte dos alunos assistem com grande freqüência, sendo que os programas preferenciais são: filmes com 18,9%, cultura agrícola com 17,6% e noticiário com 17,2%.

Para o momento é preciso buscar um melhor entendimento do que é informação, sua necessidade nos dias de hoje, sua definição, sua presença nas bibliotecas, para que nos ajude a entender e a refletir juntamente com as respostas dos nossos alunos, a fim de buscar uma conclusão mais embasada das questões que queremos responder.

6 - CONCLUSÃO

Vivemos na “sociedade da informação”. O homem para sua felicidade e realizações, tanto do lado profissional quanto do lado afetivo e emocional, tenta se adaptar ao meio e à sua época, para que junto deste contexto possa construir e viver a sua história. Como pode alguém viver, realmente, sua história fora do seu contexto (tempo, ambiente)? Então, se vivemos na “sociedade da informação”, temos que nos adaptar a ela para que possamos construir e viver a nossa história. E cabe à educação, de forma geral, preparar o homem para sua melhor adaptação e integração do meio.

Como vemos, cabe à educação preparar o homem para se adaptar ao seu meio, que hoje é a “sociedade da informação”. Adaptar o homem ao meio, hoje, consiste em prepará-lo para buscar, filtrar, interpretar e utilizar a informação para solução de seus problemas, ou para respostas de suas perguntas, entre outras coisas. É óbvio, que não pertence única e exclusivamente à educação a preparação do homem, como também não é a biblioteca a única e exclusiva fonte de informação e ou recuperação de informação, mas também é indiscutível que a biblioteca é, e pode ser, a grande fonte de informação e que está perto e à mão de nossos jovens.

Neste nosso trabalho, podemos notar que até as universidades têm problemas com a pouca utilização de suas bibliotecas, e que isso tem causas na direção da instituição, na falta de entrosamento entre biblioteca e corpo docente, falta de conhecimento das necessidades do corpo discente e falta de bibliotecas escolares e de professores preparados para instrumentalizar o estudante na busca correta da informação nas escolas de 1º e 2º graus, dentre outras.

Na parte da história da educação brasileira, a nível de 2º grau, em suas bases legais, é bom salientar o estabelecimento do sistema de ensino dualista, que de um lado, tem como finalidade preparar a elite para acessar o nível superior, e de outro, preparar o trabalhador, mesmo antes do seu ingresso no mundo do trabalho para produção. É a educação profissional preparando os filhos dos operários para serem operários qualificados na adolescência, economizando, assim, o capital das empresas. E o sistema criando duas espécies dentro de uma, numa vulgar

comparação: galinha gera galinha, gato gera gato; OPERÁRIO GERA OPERÁRIO E CONDUTORES DA NAÇÃO (ELITE) GERA ELITE.

Outra questão, “a formação do cidadão integral” como sendo o objetivo principal da educação, se não tomado com reflexão, nada mais representará do que uma tentativa de criar desde cedo, um indivíduo nos padrões o qual a sociedade precisa para manter a ordem e o progresso. Haja visto, o trabalho de Louis Althusser (1983), ao enumerar os aparelhos ideológicos do Estado nas diversas épocas do homem, atribui ao sistema escolar o mais eficiente deles no capitalismo moderno, alegando não haver “nenhum aparelho ideológico de estado” dispendo “durante tantos anos de audiência obrigatória” das crianças e jovens a serem formados pelo sistema. (Poli, 1999).

A nova LDB (93/94 de 96) e suas demais regulamentações trazem à tona, mais uma vez, intenção de dismantelar o sistema educacional para poder assegurar mão-de-obra mais barata em abundancia. “Se antes de 1996 (durante a vigência da Lei 7044/82) a educação se pretendia igualitária, hoje assistimos à emergência de um sistema educacional que promove a equidade e que, segundo a professora Acacia Kuenzer: “...é sustentada pelo princípio de que o investimento público só se justifica para os mais competentes; como não são todos que, segundo o Banco (Mundial), possuem competência para continuar os estudos, e como não há postos de trabalho para todos, manda a lógica da racionalidade que não se desperdicem os recursos, particularmente com as modalidades mais caras, como a formação profissional e o ensino superior, posto que não haverá retorno. Para os que insistirem em ter acesso a níveis superiores de educação e formação profissional no exercício do direito de cidadania de aproximar-se do conhecimento, mesmo que na perspectiva de consumo, que o façam nas instituições privadas através da compra da mercadoria”.(1999; p.105). Estabelece-se, portanto, o darwinismo social. (Poli, 1999, p.116).

Focalizando especialmente a comunidade estudantil dos cursos de Agropecuária, Agricultura e Zootecnia da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes – MG, representados neste trabalho pelo 2º ano da modalidade concomitante, vamos apresentar a seguir, com base na interpretação dos dados coletados, as características gerais dos pesquisados:

Jovens e adolescentes menores de 18anos, do sexo masculino, oriundos da zona urbana, sendo 50% do Estado de Minas e 50% de outros Estados, a maioria

gastou mais de 18 anos para concluir o 1º grau, chegaram à Escola Agrotécnica por intermédio de colegas (ex-alunos da EAFI), acreditam que a escola oferece condições para realização dos seus sonhos, gostam do curso que estão fazendo, 45,8% pretendem fazer curso superior já, e o restante, quando puderem, estão satisfeitos com seus professores, com a infra estrutura da escola, têm certo receio de responder sobre segurança da escola, 54,31% acreditam que sua biblioteca é boa, acham a direção da escola eficiente, não freqüentam a biblioteca, preferem telejornais e revistas, não lêem jornal, e quando lêem preferem a parte de caderno agrícola e esporte, gostam de tv, onde preferem filmes, cultura agrícola e noticiário.

A respeito de sua biblioteca, fica evidente a sua falta de motivação e preparação para freqüentá-la, pois acreditam ter uma boa biblioteca, mas não a freqüentam. Eles pretendem fazer curso superior é o que é mais importante, na mesma área do curso técnico, mas poucos têm condição de fazer agora, pois precisam trabalhar.

Sobre a questão da biblioteca, cabe aqui ressaltar os fatores que julgamos afetar a sua baixa procura:

- falta de preparo de seus funcionários (são apenas agentes administrativos)
- falta de conhecimento das necessidades de seus usuários;
- falta de entrosamento entre corpo docente e biblioteca;
- falta de marketing do seu produto.

Contudo, temos que ressaltar a falta de motivação dos alunos para freqüentar a biblioteca. Falta de motivação gerada por desconhecimento e despreparo para usá-la de modo satisfatório, aliado a um acervo inadequado.

Para que possamos concluir esse trabalho de maneira mais satisfatória, vamos fazer aqui algumas recomendações, visando a melhoria desse quadro de enfermidade em que se encontra a nossa biblioteca. Quero antes, porém, fazer uma ressalva aos funcionários que hoje nela trabalham, livrando-os de toda e qualquer responsabilidade, pois não são profissionais da área, e o que podem fazer dentro de suas limitações, o fazem de maneira dedicada e super educada no tratamento do ser humano. É notório que só isto não basta, mas se não fosse por eles?

As recomendações são:

- a locação de funcionário habilitado para o setor;

- entrosamento entre biblioteca e corpo docente, com a sugestão deste, quanto aos serviços e produtos oferecidos, critérios para aquisição de acervos e inclusive identificação de falhas do acervo;
- instalação de novas tecnologias de informação e de comunicação e internet, como incentivo e motivação à busca de informação atualizada na biblioteca;
- estudos de usuários, com avaliação contínua das necessidades de informação de sua clientela;
- marketing feito com estratégias para atingir seu público alvo, na divulgação de seus produtos;
- programa de educação de usuários.

Acreditamos, com esse trabalho, ter dado um bom passo na direção de entender porque os alunos dos cursos Agropecuária, Agricultura e Zootecnia não freqüentam a sua biblioteca, acreditando, também, que vários destes motivos não são só dos alunos dos cursos citados acima, mas de todos os alunos de nossa escola.

Outro fato que nos chamou a atenção nesse trabalho, e segundo Costa (1987), onde ela diz que um dos motivos da baixa freqüência dos alunos nas bibliotecas universitárias é a inexistência e a falta de preparo de professores e instituição de 1º e 2º graus para lidarem com o assunto biblioteca. Prova disso é a situação que nos encontramos. Mas, cabe neste final fazermos uma ressalva, que é preciso parar o ciclo vicioso. Precisamos preparar os nossos jovens para aprender a buscar as informações de que precisam. O melhor começo, no nosso ponto de vista, dentro da instituição escola, é a BIBLIOTECA.

7 - BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ARAUJO, Vânia M. R. H. de. Sistema de informação: nova abordagem teórico-conceitual. *Ciência da Informação*, v. 24, nº1, 1995.
- ARAUJO, V. M. R. H. de; Usuários: uma visão do problema. *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, Belo Horizonte – MG. V.3, nº 2, set. 1974.
- ANDRADE, D. C.; Bibliotecas universitárias de ciências sociais e humanas. *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, Belo Horizonte – MG. V.13, nº 1, mar. 1984.
- AZEVEDO, F.; *A Educação e seus Problemas*. Serie 3ª - vol. 22. Companhia Editora Nacional. São Paulo, 1937.
- AZEVEDO, F.; *A transmissão da Cultura*. 5ª edição da obra (*A Cultura Brasileira*). São Paulo. Edições Melhoramentos, 1976.
- *A EDUCACAO QUE NOS CONVEM*; organizado pelo Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais – IPES/GB; com o patrocínio da Pontifícia Universidade Católica – PUC-Rio. Rio de Janeiro, 1969. APEC Ed. AS. Fórum realizado em outubro/novembro – 1968.
- ASSMANN, Hugo. *A metamorfose do aprender na sociedade da informação*. *Ciência da informação*, Brasília, v. 29, n. 2, maio/ago. 2000.
- BRASIL, Ministério da Educação e cultura; Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático; Associação de Educação Católica do Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Rio de Janeiro: Livros para o Progresso, 1968.

- BRASIL, Secretaria de Ensino de 2º Grau; Coordenadoria de ensino para o Setor Serviço; Ministério da Educação e Cultura. Currículos mínimos de 2º grau das habilitações profissionais; saúde. Brasília; Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 1989.
- BRASIL, Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus; Ministério da Educação e Cultura. Legislação e Normas do Ensino de 1º e 2º graus/Raimundo Nonato da Silva...[et al]. Vol. 3. Brasília, 1983.
- BRASIL, Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário; Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus; Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes de funcionamento de uma Escola Agrotécnica Federal. Vol. 1. Brasília, 1985.
- BRASIL, Departamento de Ensino Médio; Ministério da Educação e Cultura. O artigo 7º da Lei 5.692/71 no Ensino de 2º grau. Brasília, 1978.
- BRASIL, Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional – CENEFOR; Divisão de Pesquisa e Desenvolvimento. A escola agrícola como centro de desenvolvimento rural – problemas e perspectivas. São Paulo, 1981.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 de 20/dez/96.
- BRASIL, Secretaria da Educação Média e Tecnológica; Ministério da Educação e Cultura. Educação Profissional: legislação básica, Brasília, 1998.
- BARBIERI, F. E.; Informação e qualidade –1995. Dissertação de Mestrado do Instituto de Matemática, Estatística e Ciência da Computação da UNICAMP – Campinas SP.
- BERGER, Manfredo; Educação e Dependência. 2ª edição. Rio de Janeiro - São Paulo. Difel, 1977.

- BORGES, Mônica E. N. A informação como recurso gerencial das organizações na sociedade do conhecimento. *Ciência da informação*, v. 24, nº 2, 1995.
- BORGES, Maria Alice Guimarães. A compreensão da sociedade da informação. *Ciência da informação*. Brasília, v. 29, set./dez. 2000.
- BATALIK, Mario Otavio. *Gestão Agroindustrial*: São Paulo: Editora Atlas S/A, 1997.
- BARBASO, Ricardo R. Perspectivas profissionais em biblioteconomia e ciência da informação. *Ciência da informação*, v. 27, nº 1, Brasília, 1998.
- CARDOSO, A M. P.; Pos-modernidade e informação: conceitos complementares? *Perspectiva em Ciência da Informação*, Belo Horizonte – MG. V. 1, nº 1, jan/jun., 1996.
- CHAPARRO, F.; Conocimiento, aprendizaje y capital social como motor de desarrollo. . *Ciência da Informação*, Brasília, v. 30, nº 1 jan/abr. 2001.
- CHATAIGNIER, M. C. P.; Biblioteca digital: a experiência do Impa. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 30, nº 3, set/dez. 2001.
- CARVALHO, A O ; Biblioteca universitária – estudo de usuário. *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, Belo Horizonte – MG. V.5, nº 2, set. 1976.
- CARVALHO, Isabel Cristina Louzada; KANISKI, Ana Lucia. A sociedade do conhecimento e o acesso a informação: para que e para quem? *Ciência da informação*, Brasília, v. 29, n. 3, set./dez. 2000.
- CORDA0, F. A ; conselheiro nacional, disponível em < <http://www.cee.sc.gov.br/francisco.htm> >, 2002.

- COSTA, M. C. M. A ; Considerações sobre a necessidade de implantação de treinamento de discentes da Universidade Federal de Pernambuco. Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG, Belo Horizonte – MG. V.16, nº 1, mar. 1987.
- CURY, Carlos R. J. Ideologia e educação brasileira - Católicos e Liberais. 4ª edição. Editora Autores Associados, 1988.
- CURY, C. R. J.; HORTA, J. S. B.; BRITO, V. L. A de. Medo a liberdade e compromisso democrático: LDB e o Plano Nacional de Educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.
- CUNHA, Luis Antonio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro, F. Alves, 1980.
- DEFLEUR, Melvin L. (Melvin Lawrence), 1923. Teorias da comunicação de massa / Melvin L. Defleur e Sandra Ball-Rokeach; tradução da 5ª ed. Norteamericana, Octavio Alves Velho, - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.
- SAVIANI, Demerval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas, 2ª edição, Campinas: Autores Associados, 1997.
- SAVIANI, Demerval. Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. Autores associados, Campinas 1998.
- SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. 7ª edição. São Paulo. Cortez; Autores Associados, 1985.
- SAVIANI, Demerval. Política e Educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino. 2ª edição. Cortez; Autores associados, São Paulo, 1988.

- EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: - Organização e Funcionamento – Ed. MC Graw – Hill do Brasil Ltda – São Paulo – organizador: Walter E. Garcia – 1976.
- EUGENIO, M.; FRANCA, R. °; PEREZ, R. C. A ciência da informação sob a ótica paradigmática de Thomas Kuhn: elementos de reflexão. Perspectiva em Ciência da Informação, Belo Horizonte – MG. V. 1, nº 1, jan/jun., 1996.
- FREITAS, H. F.; O Uso da informacao para a alta administracao das instituições financeiras bancarias no Brasil – 2001. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)da Escola de Ciência e informação da UFMG, Belo Horizonte – MG.
- FIGUEIREDO, N. M.; O bibliotecário de referencia: métodos e técnicas de ensino. . Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG, Belo Horizonte – MG. V.13, nº 1, mar. 1984.
- FIGUEIREDO, Nice. As novas tecnologias: previsões e realidade. Ciência da informação, v.24, nº 1, 1995.
- FREIRE, Isa M. Informação; consciência possível; campo. Um exercício com construtos teóricos. Ciência da informação, v. 24, nº 1, 1995.
- GADOTTI, Moacir; Historia das Idéias Pedagógicas. Serie Educação. São Paulo. Ed. Atica. 2ª edição. 1994.
- GIDDENS, A ; As conseqüências da modernidade, Trad. De Raul Fiker - São Paulo: UNESP.
- GALVAO, Maria C. B.; BORGES, Paulo C. R. Ciência da informação: ciência recursiva no contexto da sociedade da informação. Ciência da informação, Brasília, v. 29, nº 3, set/dez, 2000.

- GALVAO, Maria C. B. Construção de conceitos no campo da ciência da informação. *Ciência da informação*, v. 27, nº 1, Brasília, 1998.
- HAYAMI, Yujiro; RUTTAN, Vernon W. *Desenvolvimento Agrícola: teoria e experiências internacionais* – EMBRAPA Departamento de publicações – Brasília, Df. 1988.
- INFORMACAO E PODER / organização Jose Paulo Cavalcanti Filho, - Rio de Janeiro; Record; Recife: Fundação da Cultura Cidade do Recife, 1994. – Textos originalmente apresentados em debates na XLV Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (Recife, julho de 1993).
- KREMER, J. M.; Considerações sobre estudos de usuários em bibliotecas universitárias. . *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, Belo Horizonte – MG. V.13, nº 2, set. 1984.
- LOUREIRO, Jose M. M.; CUENCA, Ângela M. B. O usuário final da busca informatizada: avaliação da capacitação no acesso as bases de dados em biblioteca acadêmica. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 28, nº 3, set/dez, 1999.
- MARQUES NETO, H. T.; *Produção do conhecimento na sociedade da informação: o papel da informação no processo de produção cooperativa de textos* – 1999. 228p. Dissertação de Mestrado. Escola de Biblioteconomia da UFMG – Belo Horizonte – MG.
- MARCONDES, C. H.; *Representação e economia da informação*. . *Ciência da Informação*, Brasília, v. 30, nº 1 jan/abr. 2001.
- MARCONDES, C. H.; SAYAO, L. F.; *Integração e interoperabilidade no acesso a recursos informacionais eletrônicos em C&T: a proposta da Biblioteca Digital Brasileira*. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 30, nº 3, set/dez. 2001.

- MAZZONI, A A; TORRES, E. F.; OLIVEIRA, R.; BINS ELY, V. H. M.; ALVES, J. B. M. Aspectos que interferem na construção da acessibilidade em bibliotecas universitárias. *Ciência da Informação*, Brasília, v.30, nº 2 maio/ago. 2001.
- MORESI, E. A D.; Inteligência organizacional: um referencial integrado. *Ciência da Informação*, Brasília, v.30, nº 2 maio/ago. 2001.
- MARTELETO, R. M; Necessidade de informação de professores e integração entre biblioteca universitária e atividades acadêmicas. *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, Belo Horizonte – MG. V.13, nº 1, mar. 1984.
- MARTELETO, Regina M. Análise de redes sociais – aplicação nos estudos de transferência da informação. *Ciência da informação*, Brasília, v.30, nº 1, jan/abr, 2001.
- MARTELETO, Regina M. Cultura informacional: construindo o objeto informação pelo emprego dos conceitos de imaginário, instituição e campo social. *Ciência da informação*, v. 24, nº 1, 1995.
- MOSTAFA, Solange P. *Ciência da informação: uma ciência, uma revista*. *Ciência da informação*, v. 25, nº 3, 1996.
- McGEE, James V. Gerenciamento estratégico da informação: aumente a competitividade e a eficiência de sua empresa utilizando a informação como uma ferramenta estratégica / Jamen Mcgee, Laurence Prusak; tradução de Astrid Beatriz de Figueiredo – Rio de Janeiro: Campus, 1994.
- MANUAL BRASIL AGRICOLA – São Paulo: Ícone editora Ltda – Coordenador editorial Carlos Eduardo Dias Camargo e Paulo San Martin.
- MONTALEGRE, Omer. *Estruturas dos Mercados de Produtos Primários*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Americana, 1976.

- NAGLE, Jorge, 1929. Educação e sociedade na Primeira Republica. São Paulo, EPU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1974, 1976 reimpressão.
- NEHMY, R. M. Q.; FALCI, C. H. R.; ACOSTA, J. G.; FRAGA, R. R. A ciência da informação como disciplina científica. Perspectiva em Ciência da Informação, Belo Horizonte – MG. V. 1, nº 1, jan/jun., 1996.
- OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. Sistemas de informações gerenciais: estratégicas, táticas operacionais. 4ª edição – São Paulo: Atlas, 1997.
- PINHEIRO, L. V. R.; Loureiro, J. M. M. Traçados e limites da ciência da informação. Ciência da Informação, Brasília, v. 24, nº 1, 1995.
- PACHECO, R. C. S.; KERN, V. M.; Transferência e gestão do conhecimento por meio de um banco de teses e dissertações: a experiência do PPGEP/UFSC. Ciência da Informação, Brasília, v. 30, nº 3, set/dez. 2001.
- PEREIRA, M. N. F.; GOMES, H. E.; PINHEIRO, L. V. R.; OLIVEIRA, R. M. S.; A aplicação da técnica do incidente critico em estudos de usuários da informação técnico-científica; uma abordagem comparativa. Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG, Belo Horizonte – MG. V.8, nº 1, mar. 1979.
- PILETTI, Cláudio; PILETTI, Nelson. Filosofia e historia da educacao. São Paulo. Ed. Atica, 1991.
- POLI, C. M.; Ensino médio profissionalizante. Quem o quer? A quem ele serve? – 1999. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da UNICAMP – Campinas SP.
- RAMANELLI, Otaiza de Oliveira. Historia da Educação no Brasil (1930/1973). Rio de Janeiro. Ed. Vozes Ltda, 1978.

- RODRIGUES, O. T.; "A sociedade do desencontro" – uma abordagem pedagógico-educacional. – 2001. Dissertação Mestrado da Faculdade de Educação da UNICAMP- Campinas SP.
- RIO DE JANEIRO, Governo do Estado; Secretaria de Estado da Educação e Cultura; Laboratório de Currículos. Análise da situação do ensino nas escolas estaduais do 2º grau. Rio de Janeiro, 1980.
- RIBEIRO, M. L. S. História da educação brasileira - a organização escolar. 16ª Edição Revista e Ampliada. Ed. Autores Associados – 2000.
- SARACEVIC, Tefko. Interdisciplinary nature of information science (A natureza interdisciplinar da ciência da informação). Ciência da informação, v. 24, nº 1, 1995.
- SARACEVI, T.; Ciência da informação: origem, evolução e relações. Perspectiva em Ciência da Informação, Belo Horizonte – MG. V. 1, nº 1, jan/jun., 1996.
- SIMOES, A. M.; O processo de produção e distribuição de informação enquanto conhecimento: algumas reflexões. Perspectiva em Ciência da Informação, Belo Horizonte – MG. V. 1, nº 1, jan/jun., 1996.
- SCHWARTZ, Tony. Mídia: o segundo Deus/ Tony Schwartz; [tradução de Ana Maria Rocha]. – 2ª edição. São Paulo. Summus, 1985.
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, HELENA MARIA BOUSQUET; COSTA, VANDA MARIA RIBEIRO . Tempos de Capanema. 2ª edição. São Paulo: Fundação Getulio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000.
- SILVEIRA, Lucimar Leão. Metodologia do ensino superior. Universidade Federal de Lavras. Fundação de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão, 1996.

- SHIOZAWA, Ruy Sergio Cacesse; Qualidade no atendimento e tecnologia de informação. São Paulo. Ed. Atlas AS, 1993.
- Teixeira, Anísio Spinola, 1900-1971. Educação não e Privilegio. 4ª edição. São Paulo. Ed. Nacional, 1977.
- TESTA, Augusto. Mecanização do Desmatamento – as novas fronteiras agrícolas. São Paulo: Editora Agronômica Ceres Ltda, 1983.
- TORRES, C. B B; Fatores intervenientes no processo de busca e obtenção da informação em uma biblioteca universitária da área de Odontologia – 2001.143p.. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)da Escola de Ciência e informação da UFMG, Belo Horizonte – MG.
- VEIGA FILHO, J. P.; A universalização da informação. Ciência da Informação, Brasília, v. 30, nº 1 jan/abr. 2001.
- VIEIRA, J. A; Serviço de Informação Agrícola; Ministério da Agricultura. Informação Agrícola – e relações publicas. Serie documentaria – nº 3. Rio de Janeiro, 1958.
- XAVIER, Maria E. S. P.; RIBEIRO, Maria L.; NORONHA, Olinda M.. Historia da educação – a escola no Brasil – A Escola no Brasil . São Paulo – FTD, (Coleção Aprender & Ensinar), 1994.

8 - ANEXOS

Anexo 1: MODELO DE QUESTIONÁRIO

01 - NOME: _____

SEXO: () masc. () fem. IDADE: _____ NATURAL: _____

RESIDE NA ZONA: () rural; () urbana.

QUEM RESIDE NA ZONA RURAL: () terras próprias; () de terceiros

QUE CURSO VOCÊ ESTÁ FAZENDO? () zoot; () agric; () agrop.

02 - VOCE FEZ O PRIMEIRO GRAU:

EM QUE CIDADE? _____

ZONA RURAL OU URBANA? _____

QUANTOS ANOS VOCÊ FREQUENTOU O PRIMEIRO
GRAU? _____

VOCE FEZ O CURSO REGULAR OU SUPLETIVO? _____

NA SUA SALA TINHA ALUNOS SÓ DE UMA SÉRIE OU DE
VÁRIAS SÉRIES? _____

**03 - QUAL FOI O MOTIVO DE VOCE TER ESCOLHIDO UMA ESCOLA
AGROTÉCNICA?**

SEUS PAIS QUE MANDARAM: _____

VOCÊ CONHECIA O CURSO: _____

UM COLEGA COMENTOU: _____

OUTROS: _____

**04 - VOCÊ ACHA QUE A SUA ESCOLA OFERECE CONDIÇÕES PARA
ATINGIR SEUS OBJETIVOS? _____**

**05 - VOCÊ PRETENDE FAZER UM CURSO SUPERIOR NA MESMA ÁREA
DO CURSO TÉCNICO? _____**

**06 – VOCÊ, ASSIM QUE SAIR DA ESCOLAVAI FAZER VESTIBULAR OU
PRETENDE TRABALHAR? _____**

07 - VOCÊ ACHA QUE A SUA ESCOLA TEM:

PROFESSORES COMPETENTES? _____

BOA INFRA-ESTRUTURA FÍSICA? _____

CONDIÇÕES DE SEGURANÇA? _____

UMA BOA BIBLIOTECA? _____

DIREÇÃO EFICIENTE? _____

08 - VOCÊ COSTUMA IR À BIBLIOTECA?

DE VEZ EM QUANDO: _____

UMA VEZ POR SEMANA: _____

DUAS VEZES POR SEMANA: _____

MAIS DE DUAS VEZES POR SEMANA: _____

DIFICILMENTE VAI À BIBLIOTECA: _____

09 - QUAIS DAS OPÇÕES ABAIXO VOCÊ MAIS GOSTA?

JORNAL IMPRESSO: _____

TELEJORNAL: _____

JORNAL FALADO (rádio): _____

REVISTAS: _____

OUTRAS FONTES: _____

DE NADA ACIMA: _____

10 - LÊ JORNAIS OU REVISTAS?

DIARIAMENTE: _____

SEMANALMENTE: _____

OCASIONALMENTE: _____

NÃO: _____

11 - SE LÊ JORNAIS INDIQUE A(S) SEÇÃO(ÕES) QUE VOCÊ LÊ

PREFERENCIAMENTE:

POLÍTICA: _____

ECONOMIA: _____

CULTURA E LAZER: _____

ESPORTES: _____

VEÍCULOS: _____

NOTÍCIAS LOCAIS: _____

CADERNO AGRÍCOLA: _____

SOCIEDADE: _____

OUTROS: _____

12 - VOCÊ ASSISTE À TELEVISÃO:

MAIS DE 3 HORAS POR DIA: _____

DE 1 A 3 HORAS POR DIA: _____

ATÉ 1 HORA POR DIA: _____

OCASIONALMENTE: _____

NÃO: _____

13 - SE VOCÊ ASSISTE À TELEVISÃO, INDIQUE O(S) TIPO(S) DE PROGRAMA(S) DE SUA PREFERÊNCIA:

NOTICIÁRIO: _____

TELENOVELAS: _____

FILMES: _____

ESPORTES: _____

ENTREVISTAS: _____

HUMOR: _____

CULTURA GERAL; _____

CULTURA AGRÍCOLA: _____

OUTROS: _____

14 – VOCÊ QUER FAZER ALGUM COMENTÁRIO SOBRE O QUESTIONÁRIO?

Anexo 2: Tabulação dos questionários aplicados

01 – Sexo:

Masculino: 109 alunos - 94,00%

Feminino: 07 alunas – 6,00%

Faixa etária	15 – 16	17 - 18	19 - 20	Maior que 20	Não informou
Nº de alunos	18	59	26	11	2

Natural Estado	MG	SP	PR	MA	TO	Não informou
Nº de alunos	66	22	5	19	1	3

Onde reside	Zona Rural	Zona urbana	Não informou
Nº de alunos	37	76	03

Quem res. Zona rural	Terras próprias	De terceiros	Não informou
Nº de alunos	31	8	1

Curso do aluno	Agropecuária	Agricultura	Zootecnia
Nº de alunos	65	24	25

02 - Você fez o Primeiro Grau?

Grau Est.	MG	SP	MA	PR	TO	Não inform
Nº de alunos	66	22	19	5	1	3

1º Grau	Zona rural	Zona urbana	Não informou
Nº de alunos	18	96	2

Tempo	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	14 anos	Não inf.
Nº de alunos	54	40	16	1	1	4

Curso	Regular	Supletivo	Reg. e Supl.	Não informou
Nº de alunos	101	10	2	3

Salas de aula	Apenas 1 série	Várias séries	Não informou
Nº de alunos	110	6	0

03 – Qual foi o motivo de você ter escolhido uma escola Agrotécnica?

Escola	Os pais	Já conhecia	Colega	Outros	Não informou
Nº de alunos	4	31	51	22	8

04 – Você acha que sua escola oferece condições para atingir seus objetivos?

Alternativas	Sim	Não	Não sabe	Não informou
Nº de alunos	92	16	6	2

05 – Você pretende fazer um curso superior na mesma área do seu curso técnico?

Alternativas	Sim	Não	Não sabe	Não informou
Nº de alunos	86	18	7	5

06 – Você, assim que sair da escola, vai fazer vestibular ou pretende trabalhar?

Alternativas	Vestibular	Trabalhar	Vest. E trab.	Não sabe	Não inform.
Nº de alunos	50	39	12	8	7

07 – Você acha que sua escola tem:

Prof. competente	Sim	Não	Não sabe	Não informou
Nº de alunos	112	0	1	3

Boa infra-estrutura	Sim	Não	Não sabe	Não informou
Nº de alunos	84	9	2	21

Segurança	Sim	Não	Não sabe	Não informou
Nº de alunos	48	32	4	32

Boa biblioteca	Sim	Não	Não sabe	Não informou
Nº de alunos	63	23	3	27

Direção eficiente	Sim	Não	Não sabe	Não informou
Nº de alunos	99	3	3	11

08 – Você costuma ir à biblioteca?

Biblioteca	De vez em quando	1 vez por semana	2 vezes por semana	+ de 2 x por semana	Difícilm ^{te} e vai	Não informou
Nº de alunos	57	13	9	9	25	3

09 – Quais das opções abaixo você mais gosta?

Opções	Jornal	Telejornal	Rádio/jornal	Revistas	Outras/ fontes	Não inform
Nº de alunos	29	66	16	52	15	1

10 – Lê jornais ou revistas?

Jornal. e revista.	Diariamente	semanalme ^{nte}	Ocasionalme ^{nte}	Não lê	Não inform.
Nº de alunos	9	29	68	8	2

11 – Se lê jornais, indique a(s) seção(ões) que você lê preferencialmente

Preferênc ^{ia} .	Política	Economia	Cultura Lazer	Esportes	Veículos	Notícias locais	Caderno agrícola	Sociedad ^e	outros	Não infor
Nº de alunos	22	28	38	66	23	39	79	26	13	7

12 – Você assiste à televisão?

Televisão	+ de 3h/dia	1 a 3h/dia	Até 1h/dia	Ocasionalmente	Não	Não infor.
Nº alunos	34	33	16	29	3	1

13 – Se você assiste tv indique o(s) tipo(s) de programas de sua preferência:

TV	Noticia	Novelas	Filmes	Esporte	Entrevista	Humor	Cultura geral	Cultura agrícola	Outros
Nº de alunos	82	41	90	66	28	45	28	84	12