
ISSN 1808-124X



**Programa de Pós-Graduação em Educação/FACED
Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público - ISP
Universidade Federal da Bahia - UFBA**

**v.5, n.2, julho/dezembro 2002
Salvador-BA**

Gestão em Ação é um periódico editado sob a parceria e responsabilidade da Linha Temática Política e Gestão em Educação (LTPGE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFBA e do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP/UFBA), financiado com os recursos do Programa Gestão Participativa com Liderança em Educação– PGP/LIDERE, doados pela Ford Foundation.

Periodicidade: Semestral

Tiragem: 1500 exemplares

Revista Indexada na

Bibliografia Brasileira de Educação-BBE, INEP.

Avaliada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED (Qualis 2002).

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL: Dra. Ana Maria Fontenelle Catrib (UNIFOR); Dr. Antonio Carlos Xavier (IPEA); Dr. Antônio Cabral Neto (UFRN); Dra. Celma Borges Gomes (UFBA); Ms. Denise Gurgel (UNEB); Dra. Dora Leal Rosa (UFBA); Dr. Edivaldo Boaventura (UFBA); Dra. Heloisa Lück (PUC/Curitiba, PR); Dr. Jorge Lopes (UFPE); Dra. Katia Siqueira de Freitas (UFBA); Dr. Lauro Carlos Wittman (FURB); Dra. Lourdes Marcelino Machado (UNESP/Marília); Dr. Marcel Lavallée (UQAM); Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho (UFPB); Dra. Maria Helena Guimarães Castro (INEP); Dr. Miguel Angel Garcia Bordas (UFBA); Ms. Nelson Wanderley Ribeiro Meira (FABAC); Nicolino Trompieri Filho (UFC); Dr. Nigel Brooke (Fundação Ford/Brasil); Dra. Regina Vinhaes Gracindo (UnB); Dr. Robert Evan Verhine (UFBA); Dr. Rogério de Andrade Córdova (FE/UnB); Dr. Romualdo Portela de Oliveira (USP); Dr. Walter Esteves García (Instituto Paulo Freire); Dr. Vicente Madeira (UCP/RJ).

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL: Dra. Abril de Méndez (ICASE - Universidade do Panamá); Dra. Brigitte Detry Cardoso (U.Nova de Lisboa - Portugal); Dra. Ernestina Torres de Castillo (ICASE - Universidade do Panamá); Dr. Fábio Chacón (Centro Internacional de Educación y Desarrollo de Petróleo de Venezuela); Dra. Felicitas Acosta (IPE/Argentina); Dr. Horst Von Dorpowski (The Pennsylvania State University – EUA); Dr. José Gregório Rodriguez. (Universidad Nacional de Colômbia – Colômbia); Dra. Maria Clara Jaramillo (PROEIBandes em Cochabamba-Bolívia); Dra. Mirna Lascano (Boston - EUA); Dr. Robert Girling (Sonoma State University – EUA); Dr. Rolando López Herbas (Facultad de Humanidades Y Ciencias de La Educacion, Universidad Mayor de San Simon, Cochabamba-Bolívia); Dr. Wayne Baughman (American Institutes for Research - EUA).

EDITOR: Katia Siqueira de Freitas, Ph.D.

NORMALIZAÇÃO: Sônia Chagas Vieira.

EDITORACÃO: Léia Verônica de Jesus Barbosa

CAPA E APOIO TÉCNICO: Helene Monteiro de Castro Lima.

PROJETO GRÁFICO: Helene Monteiro de Castro Lima e Léia Verônica de Jesus Barbosa.

REVISÃO: Regina Maria de Sousa Fernandes e Mara Schwingel.

IMPRESSÃO: Gráfica e Editora Esperança.

Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação-FACED.
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha Temática Política e Gestão em Educação
Av. Reitor Miguel Calmon, s/n - Vale do Canela
Salvador-BA-CEP: 40110-100
Tel./Fax. (71) 245-9941

Universidade Federal da Bahia
Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público
Av. Ademar de Barros, Campus Universitário de Ondina.
Pavilhão IV -Salvador - BA - CEP: 40170-110
Tel./Fax. (71) 235-8290 e 237-1018 (r. 233)

Gestão em Ação/Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFBA;
ISP/UFBA. - v.1, n.1 (1998) - Salvador: O Programa, 1998 -

Semestral

ISSN 1808-124X

1. Educação - Periódicos. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação. 2. Universidade Federal da Bahia. Centro
de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público.

CDU 37(05)

CDD 370.5

Instruções para os colaboradores

A revista GESTÃO EM AÇÃO (GA) é uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação e do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP) da Universidade Federal da Bahia e tem como propósito investigar os processos da gestão da educação presencial, aberta, continuada e a distância, bem como questões relativas às políticas públicas, planejamento, descentralização e municipalização do ensino, autonomia, avaliação e financiamento.

A GA irá considerar para fins de publicação de trabalhos originais que sejam classificados em uma das seguintes modalidades:

- Resultados de pesquisas sob a forma de artigos;
- Ensaios;
- Resumos de teses;
- Dissertações;
- Monografias;
- Estudos de caso.

A aceitação para publicação de qualquer trabalho está subordinada à prévia aprovação do Conselho Editorial da RGA e ao atendimento das condições especificadas.

- Os trabalhos deverão ter entre 8 e 20 páginas, formato A4, espaçamento de 1,5, fonte *Times New Roman*, corpo 12.
- Devem ser enviadas 3 cópias impressas, em disquete WinWord 7.0 ou superior (ou por e-mail).
- Na etiqueta do disquete deverá constar o título do trabalho, nome do autor, a instituição a que está vinculado, e-mail e telefone para contato.
- Os dados sobre o autor (nome completo, endereço postal, telefone, e-mail, titulação acadêmica e vinculação institucional) e o título completo do artigo, devem ser colocados em página de rosto. Mestrandos e doutorandos devem indicar o nome dos seus orientadores. Na primeira página do texto deve constar o título completo do artigo, omitindo-se o nome do autor.
- As citações e notas devem ser apresentadas de acordo com a NBR 10520/2002.
- As menções a autores, no decorrer do texto, devem seguir o sistema de citação Autor/Data (Ver NBR 10520/2002).
- Quadros, gráficos, mapas etc. devem ser apresentados em folhas separadas do texto (no qual devem ser indicados os locais onde serão inseridos), devendo ser numerados, titulados corretamente e apresentando indicação das fontes correspondentes.

-
- Siglas e abreviações deverão estar seguidas de suas significações.
 - Os artigos podem ser apresentados em português, espanhol, francês ou inglês e devem ser acompanhados de um resumo (*Abstract*) informativo no idioma original e em inglês, de até 10 linhas e de no máximo três palavras-chave (ver NBR 6028, da ABNT).
 - As referências bibliográficas devem ser completas, apresentadas ao final do artigo, em ordem alfabética, obedecendo as Normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT (NBR 6023/2002), por exemplo:
 - ◆ Monografias - autor; título; edição; imprenta (local, editor e ano de publicação); descrição física (nº de páginas/volumes); série ou coleção.
 - ◆ Artigos em Periódicos – autor; título; nome do periódico; local onde foi publicado; número do volume e do fascículo; páginas inicial e final do artigo; mês; ano.

ESTÊVÃO, C. V. A administração educacional em Portugal: teorias aplicadas e suas práticas. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 2, n. 6, p.9-20, jul./dez. 2000a.

Heller, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. **Ministro dá posse ao Conselho do FUNDEF**. 27 de maio de 1998. Disponível em:< <http://www.inwp.gov.br/noticias/news>>
Acesso em: 12 fev.2003

- Serão fornecidos, gratuitamente, ao autor principal de cada artigo cinco exemplares do número da Revista em que seu artigo foi publicado. A Revista Gestão em Ação não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas. Os textos assinados são de responsabilidade de seus autores.
- As colaborações deverão ser encaminhadas para:

Revista Gestão em Ação

A/c Dra. Katia Siqueira de Freitas,

Universidade Federal da Bahia

Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público

Av. Adhemar de Barros, Campus Universitário de Ondina, Pav.IV – Salvador – BA.

CEP. 40.170-110, ou para o e-mail: liderisp@ufba.br.

Sumário

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Editorial | 07 |
| <i>Katia Siqueira de Freitas</i> | |
| Building a teacher exchange between California State University and Brazil | 11 |
| <i>Robert Henriques Girling</i> <i>Miriam Hutchins</i> | |
| O professor e as ações pedagógicas: relações e construções na parceria com os alunos | 25 |
| <i>Maria da Apresentação Barreto</i> <i>Luiza Jane Eyre de Souza Vieira</i> <i>Ana Maria Fontenelle Catrib</i> | |
| Enseñar a ser nación: la historia de la literatura argentina de Ricardo Rojas | 39 |
| <i>Carola Hermida</i> | |
| Educação sexual na escola: instrumentalizando o professor | 53 |
| <i>Raimunda Hermelinda Maia Macena</i> <i>Vera Lígia Montenegro de Albuquerque</i> | |
| FUNDEF: vitórias em Conquista | 69 |
| <i>Maria Iza Pinto de Amorim Leite</i> | |
| Origem das políticas públicas para o ensino secundário - O Liceu Provincial Baiano – 1836 a 1890 | 91 |
| <i>Sara Martha Dick</i> | |
| Política Educacional do Segundo Governo Republicano na Bahia (1890) | 111 |
| <i>Antonietta d'Aguiar Nunes</i> | |

| | |
|---------------------------------------------------------------|------------|
| Hacia una educación ambiental anclada en lo local | 127 |
| <i>Maria Cecilia Rigonat</i> | |
| A administração estratégica da escola: um novo desafio | 145 |
| <i>Francisco José da Costa</i> | |
| <i>Daniel Rodriguez de Carvalho Pinheiro</i> | |
| Educador lector el docente como selector de textos | 157 |
| <i>Mila Alicia Cañón</i> | |

Editorial

Desnecessário lembrar que os olhos do mundo recaíram sobre as escolas públicas como uma estratégia para atingir a equidade e a aceitação do multiculturalismo, para democratizar a educação pública, a cidadania e a própria democracia, como nos aponta o pensador português Boaventura de Souza Santos organizador do livro *Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa*, publicado no Brasil pela editora Civilização Brasileira, ano 2002.

O movimento da cultura política e a coexistência de distintas culturas num mesmo espaço escolar provoca ora o acirramento das relações ora o reconhecimento das diferenças culturais locais e nacionais. Esse fenômeno ganhou espaço nas pesquisas e na literatura, levando muitos estudiosos a se preocuparem em conhecer e entender o universo que circunda cada cidadão e afeta sua forma de pensar, de atuar na sociedade e no cotidiano de sua escola.

Sobre esse tema, uma equipe de professores e pesquisadores, formada por norte-americanos e brasileiros, elaborou um projeto de intercâmbio cultural e pedagógico entre as universidades

da Califórnia e do Brasil. Parte dessa experiência, compõe o primeiro artigo, apresentado nesta edição e intitulado “Building a teacher exchange between California State University and Brazil”, escrito por Robert Henriques Girling e Miriam Hutchins.

A consolidação da democracia no Brasil vem propiciando o crescente envolvimento da participação de alunos, familiares e comunidade local no processo de estabelecimento de parceiros e ações conjuntas evidenciando o compartilhamento e os conflitos de distintas culturas e interesses ora convergentes, ora divergentes. O próprio projeto pedagógico, quando bem elaborado com a participação coletiva, pode refletir esse caldeirão de culturas e interesses coletivos, voltados para o desenvolvimento intelectual, o bem-estar e a saúde física e emocional dos seres humanos. Estes aspectos são abordados no texto “O professor e as ações pedagógicas: relações e construções na parceria com os alunos”, elaborado por três professoras da Universidade de Fortaleza. São elas Maria da Apresentação Barreto, Luiza Jane Eyre de

Souza Vieira e Ana Maria Fontenelle Catrib.

A força da cultura é capaz de forjar a identidade de uma nação, da sua literatura e do seu povo com a colaboração de seus intelectuais; enquanto que a literatura educa a consciência estética, cívica e é, frequentemente, usada com efeito pedagógico definindo uma educação estética e moral. O conteúdo dos textos pode tornar-se “modelo cultural para o estado”, podendo ou não passar pelo crivo do professor. Rojas, além de escrever a *Historia de la literatura argentina*, pautou e ensinou a lê-la. Esta discussão, pertinente e valiosa para o estabelecimento de políticas educacionais, está presente no artigo de Carola Hermida, docente e pesquisadora, da Universidade de Mar del Plata, Argentina.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem a transversalidade de vários temas. Dentre eles, está a educação sexual como promotora de saúde, responsabilidade consigo próprio e com o outro, respeito às diferenças, proteção contra a exploração sexual. As pesquisadoras Raimunda Hermelinda Maia Macena da UNIFOR e Vera Lígia Montenegro de Albuquerque da UFC

apresentam esse tema, tão complexo e intrigante quanto importante na formulação de políticas curriculares de alcance nacional desde sua inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N.º.9394/96. As pesquisadoras acompanharam e observaram o cotidiano de professores de escola pública e identificaram seu despreparo técnico e metodológico para lidar com mitos e crenças relativos à educação sexual. Elas sugerem o diálogo e o conhecimento cultural mútuo, incluindo valores, crenças, história de vida e aspectos afetivos.

Uma ampla análise dos resultados do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF - é apresentada por Maria Iza Pinto de Amorim Leite, professora da UESB. Há uma rede nacional de pesquisadores envolvida com este tema. A autora refere-se ao estudo em Vitória da Conquista, Bahia, cidade cujos prefeitos recentes provêm de partidos opositores ao Governo do Estado. Ela relata várias questões relativas ao aumento da arrecadação fiscal e ao número de alunos atendidos pela rede pública municipal; à implantação de classes de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental nas zonas rural e urbana, à preocupação

com o espaço físico, à falta de atendimento às expectativas de salário dos professores e à regularidade dos pagamentos.

“A origem das políticas públicas para o ensino secundário - O Liceu Provincial Baiano -1836 a 1890” é o título do artigo da pesquisadora Sara Martha Dick. Ela nos conta que até a criação desse Liceu só havia as escolas régias ou menores que lecionavam as primeiras letras e aulas maiores para o ensino secundário e, posteriormente, surge o curso secundário, propriamente, dito. O Liceu Provincial, no convento da Palma, passou a ser referência, pois era único no oferecimento de ensino secundário público na Bahia. Devido às tensões políticas da época, sua regulamentação ficou prejudicada por um tempo. A autora faz uma ampla discussão histórica, pontuando que a instabilidade política, do final do Império, teve forte impacto negativo sobre a instrução pública ao ponto de ela sofrer uma crise de identidade.

A historiógrafa Antonietta d’Aguiar Nunes trata da política educacional do segundo governo republicano na Bahia, pontuando que desde 1880 já se discutia a reforma educacional sob a lente de políticas liberais e já enfatizavam a educação infantil, for-

mação continuada de professores. Ela chama a atenção para o fato de que a província da Bahia foi uma das últimas a acatar a república e discute as várias reformas ocorridas no período com o concurso de Sátiro de Oliveira Dias, Manoel Vitorino Pereira, Carlos Leôncio de Carvalho, Hermes Ernesto da Fonseca.

Sobre a importância da educação ambiental e a relação com a identidade local, no caso específico com a Argentina, Maria Cecília Rigonat apresenta uma profícua discussão, referindo-se a inúmeras conferências sobre meio ambiente, desde a ocorrida em Estocolmo em 1972 até às mais recentes. Ela faz uma distinção entre habitar e viver, remete o leitor ao conceito de lugar como espaço relacional, de história e de identidade, para em seguida apresentar o problema das inundações em Mar del Plata e enfatizar a necessidade de educação ambiental para a formação do cidadão ambientalista, se é que podemos dizer esta expressão.

A administração estratégica da escola é repensada sob a ótica dos administradores Francisco José da Costa e Daniel Rodriguez de Carvalho Pinheiro, que estabelecem a importância de um modelo de gestão inovador capaz de considerar as determinações dos

órgãos governamentais, quanto aos aspectos: o sócioeconômico, o político, e assim por diante. Eles analisam a gestão estratégica como uma ferramenta possível nas organizações escolares e consideram a gestão macroambiental. A relação sinérgica da escola com seu ambiente e a percepção dos cenários futuros são examinados como importantes e determinantes de muitas ações e do sucesso delas. Este conceito de gestão estratégica está atrelado ao “modelo de gestão que incorpora os princípios de pensamento e ferramentas do planejamento, desenvolvimento e controle estratégicos e suas aplicações nos diversos subsistemas que compõem o sistema administrativo de uma organização”. Eles afirmam que esse tipo de gestão é coerente com a turbulência que

envolve as organizações, inclusive, a escolar.

A indagação sobre a seleção de textos literários no âmbito da escola e o poder do docente sobre esta seleção, o sentido da leitura literária, o papel das instituições escolares, são algumas das preocupações de Mila Alicia Cañón da Argentina. Ela discute questões relativas à estética e a valores, afirmando que da atuação do professor nesse trabalho depende a formação do futuro leitor competente, crítico e autônomo e a construção de sua biblioteca.

Com esse artigo, encerramos o último número de GA em 2002, desejando a todos e em especial aos nossos leitores, paz e saúde em 2003.

Katia Siqueira de Freitas
Editor

Building a teacher exchange between California State University and Brazil

Robert Henriques Girling, Ph.D.¹

Miriam Hutchins, M.A.²

Resumo: Este artigo sumariza a experiência de intercâmbio entre professores da Universidade do Estado da Califórnia, da Universidade Federal da Bahia, da Universidade Federal de Sergipe e escolas públicas de ensino fundamental em Sergipe, Brasil e na Califórnia, USA.

Palavras-Chave: Educação internacional; Intercâmbio de professores; Aprendizagem cultural transversal; Intercâmbio cultural Brasil - EUA; Avaliação.

Abstract: This article summarizes the experience of a teacher exchange program between California State University and the Federal University of Bahia and the Federal University of Sergipe and public elementary schools in Sergipe, Brazil and California, USA.

Key-words: International education; Teacher exchange; Cross cultural learning; Brazil-US cultural exchange; Evaluation.

Resumen: Este artículo resume la experiencia encendido enseña el cambio de programa entre la Universidad de Estado de California en de y la Universidad Federal de Bahía y la Universidad Federal de Sergipe y la escuela primaria pública en Sergipe, Brasil y Califórnia, USA.

Palabras-Clave: Educación internacional; Intercambio del profesor; El aprender cultural cruzado; Brasil-EUA intercambio cultural; Evaluación.

INTRODUCTION

Whatever hope there may be for a more rational and peaceful world lies in the capacity of man for cultural development, for empathy and for understanding and appreciating other cultures. The influence of teachers who have achieved a sympathetic understanding of the aspirations and cultural values of people and cultures other than their own can make our hope for a more peaceful world become a reality.

Beginning in 1998 Sonoma State University (SSU), with financial assistance from the Fulbright Foundation, developed an innovative teacher exchange program with the small northeastern Brazilian state of Sergipe. The program began with an auspicious visit of three teachers from Aracaju, capital of the state of Sergipe, in 1998. Then in 1999 a group of 12 teachers from Northern California, with financing from Fulbright, spent five weeks in Brazil. Hosted by Brazilian families, they engaged in a variety of educational activities: lectures, cultural events, and workshops. In 2000, another group of five teachers from Brazil spent an

intensive two weeks visiting Northern California schools. Finally, in the summer of 2001, 12 more California teachers visited Brazil, funded by a second Fulbright grant, to participate in a range of activities, including intensive course work in Portuguese.

This program grew out of a series of conversations in 1997 between Professor Robert Girling and Dr. Jorge Carvalho, who was then advisor to the Municipal Secretary of Education in Aracaju at the First Latin American Congress on Education, an international conference held in Aracaju, Sergipe, Brazil. Professor Girling was then a visiting professor at the Federal University of Bahia, and involved in developing the Programa Gestao Participativa (PGP), a school improvement program. Dr. Carvalho and Professor Girling committed themselves to the development of a teacher exchange³. Miriam Hutchins, Director of the North Bay International Studies Project (NBISP), extended an invitation to Brazilian teachers to visit northern California and SSU during the summer of 1998, and to participate in NBISP's summer institute.

³Dr. Katia Siquiera de Freitas of the PGP now PGP/LIDERE of the Federal University of Bahia and Dr. Luis Antonio Barreto, former Secretary of Education for the State of Sergipe played instrumental roles in facilitating the development of the idea. Heather Marques provided superb logistical assistance in implementing the program. In addition, we received the support and assistance of numerous colleagues in Brazil.

The goals of the exchange program were to provide an opportunity for teachers in California to gain a deeper understanding of the realities of Brazilian life, culture, education and history while providing the same opportunity for a group of Brazilian teachers to benefit for experiencing US culture and education first hand. In addition, we hoped that teachers could exchange and learn teaching techniques, curriculum and gain insights from a mutual exchange of equals. Consequently, we invited Brazilian teachers to bring materials and activities to share when they visited Sonoma County schools. Likewise, the California teachers carried materials and prepared lessons to share with their host teachers in Sergipe.

The exchange program to date has succeeded far beyond the initial expectations. As the Fulbright group prepared to leave Brazil in the summer of 2001, the State Secretary of Education and the Rector of the Federal University of Sergipe extended and invitation to formalize the continuance of the exchange for a further four years in a Letter of Intent.

It is our belief, based upon interviews and questionnaires with participants, that this exchange program has generated enormous good will and understanding. According to the

interview data, all who participated report that they benefited significantly.

This is the story of our experience and our initial assessment of the results of the first five years of this exchange program. We hope that it will provide a road map to others interested in developing similar educational exchanges. We believe that it will provide insights into the impact of such a program on teacher participants, their students, and the broader educational community.

BACKGROUND - WHY BRAZIL?

The idea of an exchange program for teachers evolved from our commitment to multicultural education. We believe that all students should learn about other cultures as well as their own. For too long US schools have presented a narrow Euro-centric perspective with little attention to the non-European cultures. In a pluralistic democracy, with growing numbers of immigrants from Latin America and Asia such a limited view is unacceptable. In order to prepare teachers who have a broad perspective, multicultural education opens the curriculum to the histories and cultures of many diverse groups which are represented in the US. and Brazil, for example, has a rich Afro-Brazilian culture.

When we first proposed this exchange, a number of colleagues asked, Why Brazil? After all, most of Latin America speaks Spanish, not Portuguese. Brazil seemed to be going far afield.

Brazil is one of the largest countries in the world, both in terms of land mass and population. Brazil is among the world's most important countries, with the fifth largest population and the largest GNP in Latin America. It is clearly the most influential country in Latin America, dominating the South American continent. It is the dominant country in Latin America. Brazil has received international attention in recent years over the ongoing controversies related to its natural resources and monetary policies, i.e., its high debt, which has impacted the environment and government, as well as the distribution of wealth and its effect on the lives of its citizens and future development. Also, there are many historical parallels between our two countries - imperialism, colonialism, slavery, and immigration - which have given rise to many of the same issues of multi-culturism and diversity.

Brazil is a country of striking contrasts. The industrial capital, São Paulo, is a modern metropolis with ultra-modern shopping centers and industrial complexes. Brazil's major cities, including Rio de Janeiro, Salvador,

and Belo Horizonte have been recognized for their rich cultural heritage. Yet beyond these centers, in the rural towns and regional capitals, the rich culture of Brazil sits amidst an impoverished population. An estimated 35 million Brazilians live on less than \$2 per day.

Many know that Brazil is home to the ecological wonders of the Amazon and the ecological disaster that has destroyed the Atlantic jungle and is now consuming the Amazon. However, few know about Brazil's efforts to protect the Atlantic turtles.

Brazil's educational system is also marked by extremes. Brazil has excellent Federal universities, but also some of the lowest levels of primary education in the hemisphere. Only about 2/3 of the population has completed the 8th grade.

Culturally, Brazil produces a vast amount of music, art and dance with a global impact. The population is culturally diverse with influences from Europe, Asia, Africa, and indigenous populations. Culturally and economically, Brazil is vastly underrated and under appreciated by American educators. Teachers in US schools know little about Brazil and are unable to prepare students with regard to this South American giant.

Following the first visit to northern California by Brazilian teachers, Girling and Hutchins began a collaboration by telephone and fax with Dr. Carvalho and the US consul in Salvador, Brazil, Heather Marques, in order to identify project goals, objectives, and procedures. Dr. Carvalho and Ms. Marques took responsibility for identifying lecturers and course leaders, and for arranging home stays and professional visits. Together we applied for a Fulbright Teacher Exchange Grant that would provide northern California elementary and secondary teachers with the opportunity to increase their knowledge of Brazil. A series of seminars on the people and cultures of Brazil was supplemented by field assignments and home-stays, as well as trips and observations in elementary and secondary schools.

We also felt that in order to capitalize on the knowledge gained, and ensure that students in California benefited from the program, each participant would develop instructional materials. We encouraged participants to acknowledge the diversity and richness of Brazilian culture, and to address contemporary issues such as natural resources and the environment in relation to sustainable development;

urban migration and rapid urban growth; socio-cultural diversity and issues of national unity; as well as hemispheric relations.

In addition, the program sought to provide continued support for the growth of seminar participants as educational leaders following their return from Brazil. Specifically, after returning to the US, we involved teachers in a range of presentations and activities related to the trip. To facilitate our goals, we also videotaped many of our activities in Brazil, from which we created a video that documents participants' experiences in Northeastern Brazil, the families and neighborhoods where they lived, the schools visited, field trips, and educational excursions.

THE PROGRAM

The plan of operation included several major components:

Recruitment and selection of participants.

The program was announced through use of mailing lists and flyers. Following the receipt of applications, interviews were scheduled and the top candidates were selected.

Pre-Trip Preparation and Orientation of Participants

Pre-trip preparation consisted of language skills and background briefing on Brazil. In addition we spent a weekend on team-building in order to develop a sense of community before we departed. This also allowed participants to raise questions and clarify concerns.

ACTIVITIES IN BRAZIL

A program of activities while in Brazil is appended. However we will comment on a few of the highlights of the program as identified by the participants.

One of the highlights of the time spent in Brazil was a joint meeting between the group of California teachers and about 40 Brazilian teachers and administrators. This was a remarkably productive, day long seminar held at a hotel in Aracaju. It was jointly sponsored by our Fulbright group and the State Secretariat of Education. The seminar began with introductions of participants in which each participant described their job and told a little about their school. Participants included pre-school teachers, special education, music, ecology, primary school, the head of curriculum for the State of Sergipe, educational

administration, high school teachers of history and foreign languages, as well as several senior administrators for the State Secretariat. Professor Zuli Baron of Argentina gave a presentation on her award winning service learning project that stimulated much discussion. Teachers then broke into interest groups to discuss how we could collaborate internationally to learn from each other. Among the issues of common interest for potential cooperation the group identified (a) professional development; (b) school democratization; (c) drug use and sexuality; (d) environmental education; (e) second language acquisition; (f) literacy education; (g) teaching of culture; (h) problems associated with integrating ecology and the sciences into the regular curriculum; (i) what to do when children come to school hungry; and (j) competitiveness in sports.

The focus of both trips was on understanding the Brazilian reality, with special emphasis on multi-racialism. The groups benefited from a series of lectures by Gabriel Marques, author of several books about race in Brazil, and one of the Brazilian representatives to the UN Conference on Racism. Brazil had more slaves than any other country in the world. Today, some 70 million of Brazil's population of about 175 million are Afro-Brazilian (IBGE,2002). The concepts

and discussion stimulated by this series of lectures was the highpoint for many participants. The opportunity to explore the differences between Brazilian and US concepts of race was thought provoking and mind expanding. We learned that Brazil lacks a clear definition of racial categories, and in fact, in contrast to the US, there are more than 150 racial categories or terms. Meanwhile, the correlations between race and class, race and education, race and political participation suggest that Brazil has a long way to go towards racial equality. There are about only 5 Afro-Brazilian politicians among 600 deputies up to 2002.

On the positive side, the teachers had an opportunity to visit a range of projects and activities which build self esteem and are in the forefront of transformational activities around the world. Projeto Axe works with Afro-Brazilian street children, training them in music, art, design, and recycling, as well as providing formal education in reading and writing at Projeto Axe's project based school.

EVALUATION OF THE FULBRIGHT TEACHER EXCHANGE WITH BRAZIL

A survey was given to all California teachers who participated in the Fulbright Teacher Exchange program

to assess the program's impact. The survey was given in April, 2002, eight months after the return of the second group of teachers and 20 months after the return of the first group. Responses were sought in relation to five general areas: (a) the direct impact on the participant; (b) changes in curriculum or teaching as a result of the Fulbright experience; (c) indirect effects on students; (d) effects on others in the school community; and (e) acquisition of language skills.

Prior to participating in the exchange program teachers reported an average number of 2.93 lessons about Brazil each semester. Following their participation, the number of lessons jumped to 8.0 an increase of 173 per cent.

With regard to language proficiency, teachers also made a substantial improvement. Prior to the five week exchange program, nearly all teachers indicated no practical knowledge of Portuguese. Following the exchange over 70 per cent of the teachers reported attaining a level of language comprehension and speaking ability adequate to meet daily needs or better. Annex 2 shows that the average level of language skills jumped from 1.23 to 3.23 on a scale in which a score of 1 represents "no usable proficiency," 2 indicates "language proficiency adequate for

daily needs”, a score of 3 indicates “basic ability in field of specialization,” while 4 indicates ‘advanced ability’ and a score of 5 indicates “near fluency”. These results suggest that the program was highly effective in improving the teachers abilities to comprehend Portuguese and therefore provided a base for a better understanding of the culture and history of Brazil.

IMPACT ON THE PARTICIPANTS

Perhaps the greatest impact of the program was on the knowledge and impressions the participants gained with respect to Brazil. Having spent five weeks in a small regional capital, living with a middle class family during that time, the participants absorbed a great deal of knowledge about Brazil. Their learning was both formal as well as informal.

One middle school teacher said:

“Although I had known Brazilians before, I had never known Brazil. After five weeks in a country I hardly consider myself an expert on Brazilian life, but I have garnered many memorable experiences (and have learned about) the economic realities of Brazil (and) the ethnic and social diversity of Brazil.”

One participant, a teacher/administrator, said:

“The experience helped better focus my understanding of the history of the world and its interconnectedness. I was able to teach in an isolated school attended only by descendents of slaves (and spend) five days in an out-of-the-way fishing village (and met) the family of Jorge Amado.”

Another commented:

“The experience enabled me to better understand the social, economic, and political issues that define Brazil.”

There was also much learning that related to broadened perspectives and deeper empathy with students.

A middle school teacher said:

“I’m not the same teacher/person. My global/cultural perspective and awareness of Brazil and the world have greatly expanded and evolved...”

I am much more aware of social injustices and inequities...(I) have a greater understanding of Brazil’s history and its interaction with the rest of the world (and) a better understanding of how (the USA) is perceived by other nations and cultures....

I have awakened/developed curiosities and interests that will lead to more dynamic lessons and teaching. I’ve developed friendships and collaborative support with American teachers and Brazilians.”

CHANGES IN CURRICULUM OR TEACHING

Several teachers remarked that the Fulbright experience had an impact on their teaching content, or that they had developed new units incorporating Brazil.

One teacher developed a multimedia CD Rom disc on Brazilian history and culture. Copies of the disc were made available to all participants and posted on the NBISP web page.

A high school teacher responded:

“For multicultural week I am presenting a Brazil Museum in my classroom. My social studies [students] are docents. ...It includes maps, regalia, music, food and ...even a video. Other classes visit at lunch.”

A foreign language teacher who previously had no viable knowledge of Portuguese developed a new unit. It includes Brazilian music, lyrics to songs, geography, photos and personal stories about her stay. Building on the knowledge gained about race, she developed an activity in which students describe in English and a foreign language the true color of their skin, after which she hands out the extensive list of descriptions of skin color in Portuguese. This is followed by a discussion of skin color, race, segregation, prejudice.

A teacher of dance reported the following:

“The forum for educators in Sergipe opened my eyes to the global issues in education... I came away with new ideas as well as a renewed ambition to face these issues after interacting with the passionate and creative educators in this forum.... I am now teaching dance with a focus on Brazilian/Afro-Brazilian dance as well as traditional dances from around the world.... By developing and demonstrating my own ideas of cross-cultural or intercultural fusion of dance styles, students are creating (choreographing) fusions of their own. (E.g. Modern Afro-Brazilian hip-hop choreography) I have also collaborated with the Drama Department on a number of pieces focusing on “What Race Means.” I have additionally written a number of grant proposals and am in the process of bringing the Projeto Axe choreographer and company to the Bay Area.”

Meanwhile, a sixth grade social studies teacher in a low performing school district remarked that her experiences in learning about Candomble and Brazilian history had a significant impact on her teaching. The experience has been included by way of a video presentation with Brazilian background music, a power point presentation on Brazilian history and a “culture magazine.” Whereas before her trip to Brazil she taught no lessons on Brazil, the number

of lessons during the last year has increased to ten.

Several teachers added units on Brazil. A high school teacher included several short stories by Brazilian writers.

The mean number of lessons on Brazil by participants before participating was 2.9. In the year following their summer study abroad, the mean number of lessons jumped to 8.0, a 176% increase (see figure 1).

FIGURE 1

| NUMBER OF LESSONS ABOUT BRAZIL | | |
|--------------------------------|--------|-------|
| TEACHER | BEFORE | AFTER |
| R. HAUSE | 12 | 12 |
| D. FOREMAN | 0 | 0 |
| C. MONE | 0 | 7 |
| C. LOTT | ? | ? |
| E. PICKETT | 16 | 16 |
| L. BONURA | | |
| E. FOGARTY | 0 | 16 |
| D. BRAYTON | 0 | 13 |
| M. LARSON | 0 | 10 |
| J. RUDERRECHT | 0 | 3 |
| P. MARKOWITZ | 0 | 0 |
| J. HASS | 0 | 15 |
| C. GANS | 0 | 3 |
| L. GARCIA | 1 | 3 |
| M. MARKOWITZ | 0 | 3 |
| | 2.9 | 8.0 |

EFFECTS ON STUDENTS

The effect on students was a result of changes in the teacher/participants' perspectives and their acquisition of materials and skills that were incorporated into new curriculum units. Nevertheless, the impact is hard to measure quantitatively. Over 90 percent of the participants reported that the changes in their knowledge of, and

interest in, Brazil had affected their students. However, no participant could identify test data to support these impressions. The evidence, therefore, is more impressionistic and qualitative than quantitative.

“Third graders are (now) finding Brazil on globes, checking out library books on Brazil, talking about going to Brazil when they are older.”

Several reported that students now recognize Brazilian music, songs and food.

“My students have become more aware of the inter-connectedness of history and geography from my experience, as noted in class discussions.”

EFFECTS ON OTHERS IN THE SCHOOL COMMUNITY

Participants in the Fulbright Teacher Exchange program availed themselves of opportunities to share their experience with others in the educational community. For example, one junior high school teacher, who also serves as an AVID advisor, made a presentation to her school board. Others reported sharing photos and experiences informally. One teacher organized a Brazilian lunch/cultural day in which he displayed teaching materials, cultural artifacts and a video.

One participant reported:

"I shared my experience briefly with the three other districts we work with. But the best outcome was the night all the families of our school came to celebrate Carnival. The parents still say it was the best event ever!"

ACQUISITION OF LANGUAGE SKILLS

In order for teachers to benefit fully from the rich cultural experience, they needed some language skills. Very few people in northeastern Brazil speak any English. And the Portuguese language is rarely taught in the US. The first year of the program included a brief language orientation. Few teachers made significant progress with language acquisition and several registered

disappointment with this aspect of the program. Consequently, during the second phase two years later, we included a comprehensive language component, taught by a SSU faculty member: a weekly orientation class for 4 weeks prior to departure. And when we arrived in Aracaju, there were daily lessons with a Brazilian language instructor.

The results were that second year participants made substantial gains in language skills. See figure 2 entitled "Language Acquisition: Fulbright Teacher Exchange Program." The data shows that the language skill level for the sample of 16 (of a population of 24) teachers rose from 1.23 to 3.23. This indicates an increase from no usable proficiency to basic language skills in the field of specialization.

FIGURE 2

| LANGUAGE ACQUISITION FULBRIGHT TEACHER EXCHANGE PROGRAM | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|---------------|--------|---------|---------|
| CALIFORNIA STATE UNIVERSITY- FEDERAL UNIVERSITY OF SERGIPE, BRAZIL 1999-2001 | | | | | |
| SKILL LEVEL | | | | | |
| BEFORE | | COMPREHENSION | SPKING | READING | WRITING |
| 1 | No usable proficiency | 15 | 15 | 13 | 15 |
| 2 | Adequate for daily needs | | 1 | 1 | |
| 3 | Basic ability in field of specialization | 1 | | 1 | 1 |
| 4 | Advanced ability | | | 1 | |
| 5 | Near fluency | | | | |
| Mean skill level before | | | | | |
| AFTER | | COMPREHENSION | SPKING | READING | WRITING |
| 1 | No usable proficiency | 2 | 4 | 4 | 5 |
| 2 | Adequate for daily needs | 7 | 9 | 3 | 8 |
| 3 | Basic ability in field of specialization | 3 | | 5 | 3 |
| 4 | Advanced ability | 3 | 3 | 4 | |
| 5 | Near fluency | 1 | 1 | | |
| Mean skill level After | | | | | |

In summary, the evaluation indicates that the program was perceived as successful from the point of view of the participants.

Deborah Ann Brayton, a teacher/administrator, summarized the impact of the experience as follows:

“It was a privilege to be selected to participate. I am very proud to be able to say I participated. On a personal level [the experience] added a global piece to the puzzle [and] has helped me see much wider and deeper the diversity of this planet, its interconnectedness and its differences.”

While Carol Mone, a middle school, special education and social studies teacher stated:

“First, I can discuss Brazil fairly competently. But second, and what really stuck, is my increased empathy and understanding for and of my second language students and an increased awareness of schools as a powerful educational institution for broadening students’ world perspective. I have not only introduced Brazil to students, but other cultures also. Eureka, California is really quite rural and provincial and the kids need all the exposure they can get to other cultures.”

BIBLIOGRAPHY

CUSHNER, Kenneth. **Human diversity in action: developing multicultural competencies of the classroom.** Boston: McGraw Hill, 1999.

_____; McCLELLAND, Averill; SAFFORD, Philip. **Human diversity in education: an integrative approach.** 3rd ed. Boston: McGraw Hill, 2000.

DIAZ-RICO, Lynn; WEED, Kathryn. **Crosscultural language and academic development handbook: a complete K-12 reference guide.** Boston: Allyn and Bacon. 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE. Estimativas da População. 2002. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>.

GRILL, Neil; WITLIEB, Bernard. **Americas: a multicultural reader for developmental writer.** New York : McGraw Hill, c1992.

MASON, Robin. **Globalising education: trends and applications.** New York; London: Routledge, 1998.

NOEL, Jana. **Multicultural education.** Boston: Dushkin-McGraw Hill, 2000.

OVANDO, Carlos; MCLAREN, Peter. **The politics os multiculturalism and bilingual education.** New York: McGraw Hill, 2000.

SPRINGER, Joel. **The intersection of cultures: multicultural education in the United States.** New York: McGraw Hill, 2000.

TYE, Barbara Benham; TYE, Kenneth. **Global education: a study of school change.** Albany: State University of New York Press, c1992.

Recebido em: 09/07/02

Aprovado em: 15/08/02

Autores:

¹*Robert Henriques Girling, Ph.D.*

Professor da Escola de Negócios da Universidade do Estado de Sonoma, Califórnia, Estados Unidos.

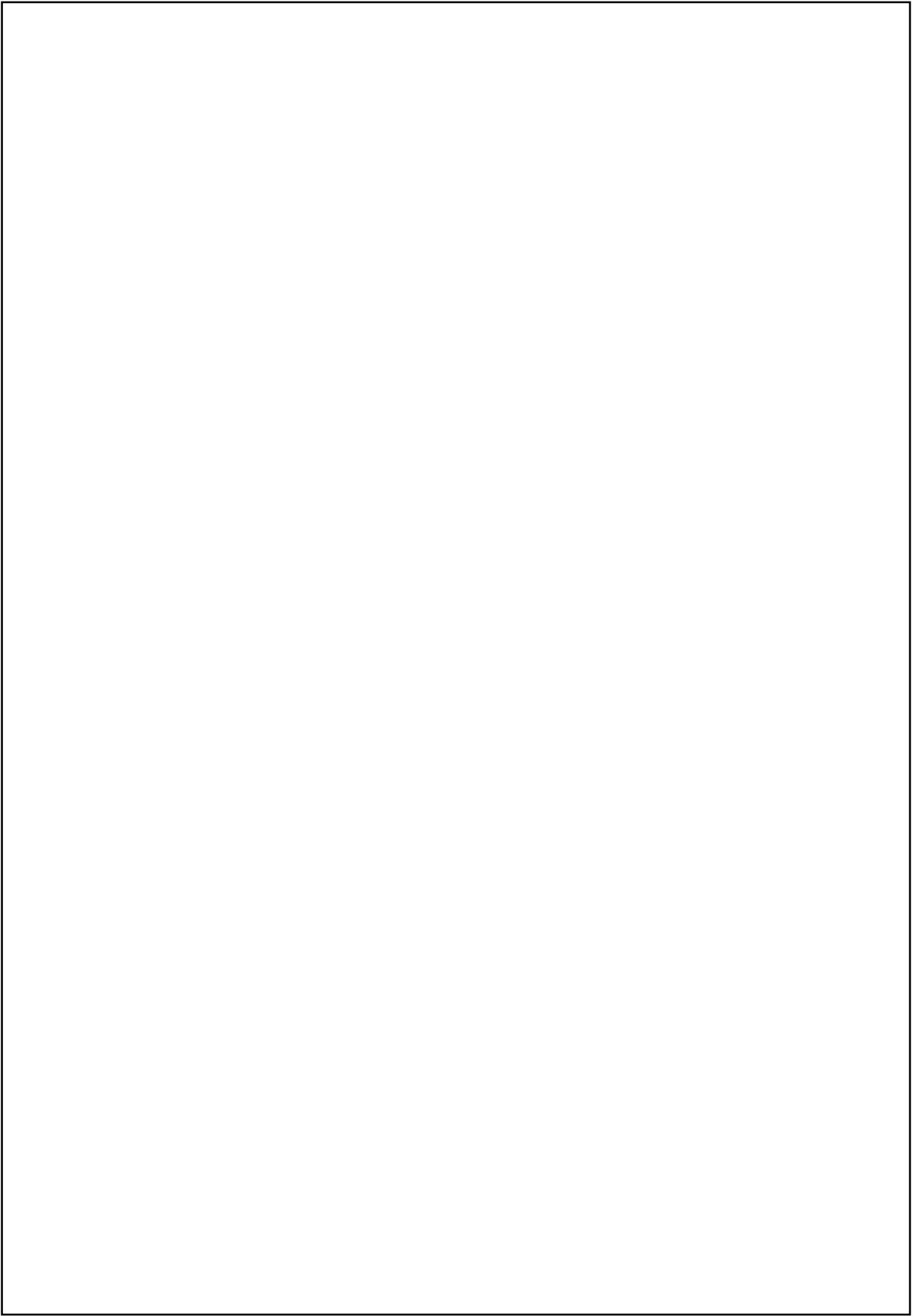
E-mail: girlingrobert@yahoo.com

²*Miriam Hutchins, M.A.*

Diretora do Programa de estudos Internacionais North Bay International Studies Center, Califórnia, Estados Unidos.

E-mail: hutchinsm@sonoma.edu

Endereço Postal: Sonoma State University - School of Business and Economics
1801 E. Cotati Avenue - Rohnert Park, CA - 94928-3609 - USA



O professor e as ações pedagógicas: relações e construções na parceria com os alunos

Maria da Apresentação Barreto¹

Luiza Jane Eyre de Souza Vieira²

Ana Maria Fontenelle Catrib³

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão sobre as relações e construções que são tecidas diariamente no espaço escolar, tendo como atores principais os professores e alunos. Uma parceria que vai se estabelecendo e sendo operacionalizada por meio das ações pedagógicas, de uma educação a serviço da vida e do desenvolvimento de habilidades pessoais. A ênfase recairá sobre as relações e ações que contribuem para a construção de um conhecimento capaz de favorecer melhorias da qualidade de vida, desenvolvimento da autoestima, empoderamento dos sujeitos, capacidade de interferir e transformar na perspectiva da promoção da saúde e construção de uma sociedade solidária.

Palavras-chave: Ações pedagógicas; Relações humanas; Qualidade de vida; Promoção da saúde.

Abstract: This article presents a reflection about the relationships and daily activities between teachers and students, a partnership that is established through education for living and the development of personal abilities. What is important is that the activities contribute to the construction of knowledge that improves the quality of life, development of self-esteem, empowerment and a capacity to intervene and transform the student's perspective toward health and social solidarity.

Key-Words: Pedagogic actions; Human relations; Quality of life; Health promotion.

Resumen: Este artículo presenta una reflexión sobre las relaciones y construcciones que son tejidas diariamente en el espacio escolar, teniendo como agentes principales a los profesores y los estudiantes. Una cooperación que se va estableciendo es operacionalizada a través de las acciones pedagógicas, de una educación al servicio de la vida y del desarrollo de capacidades personales. El énfasis recaerá sobre las relaciones y acciones que contribuyen para la construcción de un conocimiento capaz de favorecer mejoras en la calidad de la vida, en el desarrollo de la autoestima, emponderamiento de los sujetos, capacidad de intervenir y de transformar en la perspectiva de la promoción de la salud y de la construcción de una sociedad solidaria.

Palabras-clave: Acciones pedagógicas; Seres humanos de las relaciones; Calidad de la vida; Promoción de la salud.

Nunca é demais escrever, pensar, questionar e refletir sobre as formas de como o professor interfere na formação político-social dos alunos. Temos a esperança que de tanto refletir, possamos um dia impregnar a nossa prática, a nossa vida e o nosso cotidiano de ações coerentes com o que projetamos e desejamos. É certo que todas as nossas ações provocam reações. Os físicos estão a fundamentar essa premissa, no entanto, essas ações podem estar, ou não, imbuídas de uma intencionalidade. Podem simplesmente ser frutos de uma consciência ingênua, da qual nos fala Freire (1983).

Os docentes, levados na maioria das vezes, pelas simples e complexa necessidade de sobrevivência, tornam-se “dadores” de aulas e perdem a oportunidade de conquistar o espaço político que tal atividade oportuniza. Esse tema estabelece relação muito direta com o desenvolvimento da auto-estima, uma vez que as ações poderão interferir no desenvolvimento da autonomia ou manutenção de relações de simbiose, dependência e submissão. Perdida a oportunidade de uma reflexão consciente do ato político que significa educar, também se deixa de escrever uma história com sentido de participação, ousadia, questionamentos e busca de igualdade para os

envolvidos no processo: educadores, educandos, gestores e demais envolvidos.

As várias disciplinas ministradas: português, história, geografia, matemática e todas as outras que fazem parte do universo acadêmico, não deveriam constituir um fim em si mesmas, mas como diz Lara (1997), deveriam instrumentalizar o sujeito/aluno na decodificação do seu processo cultural. Esse processo é que interessa conhecer, pois é ele que vai tecendo os sujeitos e, ao mesmo tempo, sendo tecido por eles. Noutras palavras, sou e somos sujeitos e objetos de um mesmo processo cultural. Agente e padecente da realidade que me cria e que ajudo a criar. Assim, professor e aluno não podem ficar alheios a essa realidade e simplesmente absorver um conhecimento destituído de significado político, social e pedagógico.

Fundamentados nessa forma de olhar a educação, vemos a necessidade e urgência de um repensar a função do professor. Temos conhecimento que isso já vem sendo feito, pois afinal a educação ocupa o foco da atenção de muitos teóricos preocupados com o assunto: Enguita (1989), Freire (1991), Becker (1995) e Maturana (1998). O que propomos, embora não

seja novo, é que este repensar também leve em conta a importância do processo educativo para a criação de condições de vida mais saudáveis, ou seja, que os conhecimentos daí emergidos tenham como prioridade básica a devolução de sentido e significado para as vidas das pessoas. Que o saber esteja ao alcance de todos e favoreça uma vida mais prazerosa, processos de vinculação mais saudáveis, tanto em nível institucional como pessoal. Que o poder emanado das relações acadêmicas nunca seja usado para colocar no trono algumas verdades, pois em algum momento da vida, todos temos a nossa. Que seja redimensionado o calor das fogueiras ainda acesas para queimar os que pensam diferente, ou os que nas salas de aula não conseguem reproduzir nas provas o pensamento de outros. Ao contrário, que esse calor derreta o gelo do meu e dos nossos corações, devolva-nos a ternura e a leveza dos sentimentos, faça-me e faça nos companheiros de caminhada, assumindo a cada dia a condição de eternos aprendizes.

Diferente das idéias expostas, o dicionário de Ferreira (1999) assim define o que é ser professor: “aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina”. Toman-

do como certa essa definição, o professor ficaria isento de qualquer outro compromisso senão o de repassar, professar ou ensinar. Tal verdade entra em contradição com a crença do professor freiriano, ou seja, aquele que promove ou incentiva uma leitura de mundo, aquele que se encanta diante do belo, sonha, desenvolve a capacidade de sentir e faz do conhecimento apenas um instrumento que permite a leitura, interpretação e crítica do mundo e da realidade que se nos apresenta. Sendo concebido assim, tanto o professor como o saber produzido por ele, estarão a serviço de uma ecologia interior capaz de nos devolver a condição de humanos, capaz de limpar a sujeira dos sentimentos destruidores da vida, capaz de nos irmanar como membros de uma grande família universal e comprometidos com a transformação de tudo o que não favoreça à vida e o bem-estar das pessoas.

Construir processualmente essa imagem de professor é também sugerir que as ações pedagógicas estejam sintonizadas com essa construção, ou seja, contribuam para desenvolver nos sujeitos/alunos uma auto-estima que lhes permita agir com autonomia, posicionar-se com assertividade e acreditando na autenticidade das suas necessidades e necessidades da cole-

tividade. Enfim, tal sujeito desenvolverá competências para interferir de maneira consciente e eficaz na realidade, criando dessa forma alternativas de convivialidade consigo, com os outros e com o meioambiente.

Acreditando que a educação dialógica é adequada para esse fim, e sabendo que a mesma é processual, constantemente, precisamos buscar alternativas de enfrentamento dos desafios que o viver nos impõe. Surge então o diálogo como uma ferramenta básica a permitir que educadores e educandos expressem seus pensamentos de forma ativa e em alternância de papéis, quando ambos ensinam e aprendem alternadamente. O conflito surgirá como consequência da convivência com o oposto, o diferente, o desconhecido. As lentes para enxergar a realidade, quase sempre, são exclusivas, personalizadas, mas a troca de olhares e o respeito à diversidade é que vão ajudando na resolução dos conflitos e na compreensão de que ninguém tem a verdade absoluta, apenas olhamos a mesma imagem de ângulos diferenciados. Não é isso que Morin (1999), grande teórico do pensamento complexo, está a nos dizer?

Fica também evidenciado que a educação dialógica preconizada por Freire (1983) e legitimada por todos que acreditam no diálogo como instrumento de

libertação, não cabe dentro de uma metodologia de ensino, é muito mais que isso, é uma conquista, é um processo de conversão e amadurecimento humano, é um processo de compreensão no qual os interlocutores vão se descobrindo e se aceitando como seres limitados, e ao mesmo tempo transcendententes, conforme nos ensina Boff (2000). Assim sendo, podemos e devemos usar a palavra para manifestar nossos pensamentos e nossos sentimentos, mas também precisaremos desenvolver a cognição, sensibilidade e afetividade para ouvir, acolher e respeitar o pensamento e os sentimentos do outro que dialoga conosco.

O amadurecimento dessa compreensão é de extrema importância na ação docente, pois, embora sejamos críticos ferrenhos às práticas desenvolvidas em muitas escolas desse imenso planeta, quando assumimos o palco no papel de professor, ficamos prisioneiros dos conteúdos, fechamos os olhos à realidade que se nos apresenta e, assim, nos tornamos especialistas de um conhecimento sem significado e sem articulação com outros conhecimentos. Nos esquecemos de olhar para os que estão à nossa frente e ao nosso redor. Deixamos de perceber o sentimento que tal conhecimento suscita no que está a nossa frente. Perdemos ou congelamos a nossa

dimensão humana, e nos tornamos mero repetidores do que outros já construíram.

E ainda nessa perspectiva do professor como pessoa humana e articulador das ações pedagógicas, é imprescindível considerar que está ligado a uma instituição (escola), que muitas vezes antes da sua chegada, já definiu um projeto pedagógico. E aí se torna imprescindível investigar qual seria a importância ou interferência desse projeto nas ações que vão sendo desenvolvidas no cotidiano escolar?

O PROJETO PEDAGÓGICO E AS POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Brasil (1996), orienta para que todas as escolas elaborem e executem sua proposta pedagógica. Orientando, assim sugere que cada instituição acenda as luzes no sentido de ter clareza em relação às metas traçadas para tal. Em tempos passados se dizia que era uma definição da filosofia da escola. Atualmente, isto se materializa e busca concretizar-se com o nome de projeto pedagógico ou projeto político-pedagógico e, que segundo Gandin (1998), é composto de três etapas bem diferenciadas: a indicação de um horizonte ou marco referencial que

serve de guia para o caminhar da instituição; um diagnóstico que faça o julgamento da prática à luz do marco referencial e uma proposta de ações concretas ou marco operativo a ser executado em tempo determinado.

Independente das orientações legais feitas na LDB, percebemos que nesse processo de globalização caracterizado pelo alargamento ou quebra de fronteiras, inclusive de ordem tecnológica, exige-se com certa urgência, que as instituições de ensino criem instrumentos eficazes que contribuam não somente com a produção e disseminação do conhecimento mas, principalmente, com a instrumentalização dos sujeitos educados para a criação de uma nova ótica e nova ética facilitadora da convivência intrapessoal e interpessoal. Essa é uma questão que mobiliza conteúdos não somente de ordem técnica, mas também de ordem ética, pois se coloca como imperativo à sobrevivência e continuidade da espécie humana.

Vemos surgir, então, um amplo e sedutor espaço onde os professores poderão, inclusive, planejar e desenvolver práticas de educação em saúde no ambiente escolar. Isso porque as ações pedagógicas tendem ou tenderão a se encaminhar para a geração de novos saberes e fazeres geradores de

saúde emocional, facilitadores da convivência humana e baseados, principalmente, no fortalecimento interno dos sujeitos, no emponderamento capaz de conferir a educadores e educandos a dimensão de seres ativos e construtores da história que vivemos e da história que desejamos construir e viver.

Achamos também oportuno comentar o pensamento de Alves (2001) quando compara o trabalho do professor com o trabalho do cozinheiro. Diz esse autor que o professor, na sua prática docente, deverá preparar e servir refeições de palavras e de idéias apetitosas aos seus alunos. Embora, concordemos com muitas idéias sobre a educação veiculada por Alves, discordamos dessa comparação por colocar o aluno na posição de passividade, cabendo-lhe somente a função de receber o prato feito e preparado pelo professor. Nesta visão está implícita uma prática educativa que faz do aluno sujeito passivo, apenas digerindo um cardápio preparado e servido por outro, no caso, o professor.

Somos mais tendentes a conceber a sala de aula como uma grande cozinha na qual constantemente poderiam ser preparados pratos deliciosos. Alunos e professores iriam servindo os quitutes que conseguiram preparar e temperar ao longo do seu processo de desenvol-

vimento humano. Tal desenvolvimento não seria somente de ordem gastronômica ou cognitiva, mas seria uma potencialização do ser cognitivo, biológico, afetivo, cultural, artístico e espiritual. Todos participariam do banquete, haveria uma troca constante de guloseimas, alguns ficariam saciados, enquanto, outros sairiam instigados a descobrir novos temperos para que o ato de educar ficasse cada vez mais saboroso e sedutor.

O ALCANCE HUMANO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS

Supondo que as idéias veiculadas no ambiente tenham no educador seu principal porta-voz, sinalizamos o cuidado que deve ser dispensado aos espaços formadores deles, especialmente, no que diz respeito à reflexão, tendências pedagógicas e estudo das correntes epistemológicas como reflexão sobre a produção e uso dos conhecimentos. Das reflexões e opções, se é possível falar em opções, é que brotarão as práticas, e estas poderão reforçar desigualdades, defender interesses de uma minoria ou construir solidariamente alternativas de enfrentamento, busca de superação e, quem sabe até, transformações estruturais.

As perspectivas atuais, embora com muitos resquícios das tendências

pedagógicas passadas: tradicional, escola nova, tecnicista e progressista, assistem à uma crise de concepções e paradigmas em todas as áreas do conhecimento. O tempo é de reconstruir, e falar em reconstrução de práticas pedagógicas é também questionar a função social da escola e refletir a respeito dos saberes necessários para esse início de milênio. Exemplo disso é o relatório elaborado por Delors (1999) da Comissão Internacional de Educação para o século XXI. Nele são apontados os quatro pilares que deverão fundamentar as ações educativas que contribuirão para a construção do ser humano, cidadão, solidário, epistêmico, emocional e espiritual.

As tentativas de reconstrução passam necessariamente pelo evidenciamento das contradições presentes no ambiente escolar. Aprendendo a lidar e eliminar essas contradições, a comunidade educativa (alunos, pais de alunos, professores, direção e funcionários) estará desenvolvendo habilidades para esse mesmo exercício noutras esferas da vida e da sociedade. Sentimos necessidade de ressaltar o que nos disse Freire (1983, p.106) a respeito da educação a ser construída:

[...] necessitamos de uma educação para decisão, para a responsabilidade social e política. Educação que põe à disposição os meios com os quais superaremos a captação mágica ou ingênua da

realidade, por uma dominante-mente crítica.

Vemos com muita esperança o alcance político de toda atividade educativa, embora seja consensual que somente a compreensão não transforma, e por isso não se basta. É preciso avançar um pouco mais, talvez no sentido de que todas as ações sejam precedidas de uma cuidadosa reflexão crítica. A prática freiriana de ação-reflexão-ação precisa impregnar todas as ações docentes, pois somente acreditando no homem capaz de ser sujeito das suas ações e conquistas é que os sonhos de vida feliz e solidária poderão ser concretizados.

EDUCAÇÃO A SERVIÇO DA VIDA

Na última década têm sido publicados estudos e pesquisas, destacando a importância de um fazer pedagógico sintonizado com o projeto de construção de um ser global, saudável e capaz de usar os conhecimentos a serviço da vida harmônica. É destacável nesse cenário o estudo que vem sendo desenvolvido por Luckesi (2000) no que diz respeito às aplicações da biossíntese como proposta pedagógica capaz de prevenir neuroses. A biossíntese é uma abordagem psicoterapêutica que usa como referencial teórico os conhecimentos psicocorporais produzidos por Reich (1981) e os princípios básicos da embriologia funcional de Keleman

(1992). Foi criada em 1974 pelo inglês Boadella (1997) que a define como uma integração da vida, referindo-se aos processos específicos de autoformação que guiam o crescimento orgânico, o desenvolvimento da pessoa e a emergência da espiritualidade. Compreendemos que essa abordagem embora ainda não tenha uma proposta pedagógica estabelecida, aponta para uma educação que ultrapassa o enfoque conceitual para uma educação pela ação corporal, afetiva, emocional.

Percebemos ainda, que dentro dessa nova perspectiva o papel a ser desempenhado pelo educador é comparado ao do psicoterapeuta, pois conforme Luckesi (2000), o mesmo deverá acolher o educando e o conhecimento trazido por ele, nutri-lo com outros conhecimentos, com a presença e o afeto, sustentá-lo nas suas experiências cognitivas e de vida e, finalmente, confrontá-lo dentro de princípios que possibilitem sua organização. Pode ser ousadia associar o papel do educador ao de psicoterapeuta, pois isto implica colocá-lo numa posição de alguém que saiba se cuidar e consiga cuidar das vidas que estão ao seu redor, mas os sonhos vão criando vida quando ousamos olhar mais longe e construímos as possibilidades. Em algum momento da vida, todos conseguem se cuidar e

dispensar cuidados ao outro. Sempre é possível dar um pouco de si, e no ato de dar também se recebe, pois o que recebe sempre partilha um pouco do que tem, seja afetiva, cognitiva ou até espiritualmente.

Também somos de acordo que a vida deva ser cuidada onde quer que se manifeste, conseqüentemente, todos os espaços devem receber atenção e desenvolver estratégias para o seu cultivo saudável. A ética do cuidado descrita por Boff (1999), se apresenta como uma das alternativas que referendam a necessidade e importância do cuidado. Sua fundamentação consiste na inclusão do outro dentro do universo das nossas preocupações, apontando para o desenvolvimento da sociedade solidária e promotora das condições de vida. Aí se concretizam todos os projetos de inclusão e humanização das relações, não somente no ambiente escolar, mas em todos os espaços educativos e geradores de vida.

Ainda nesse enfoque da educação na perspectiva do cuidado e voltada, principalmente, para a edificação do ser humano, Luckesi (2000) vem realizando estudos, que estão relacionados de forma bem integrada, com o relatório já citado anteriormente, elaborado por Delors (1999) para a UNESCO da

Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Neste, são apontados os quatro pilares do conhecimento que deverão sustentar a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Embora, sabendo que a educação tradicional esteve apoiada, basicamente, no aprender a conhecer-conceitos e a fazer-técnicas, agora se acredita que todas essas aprendizagens são importantes, mas a questão central está no aprender a Ser. Concordamos que não poderia ter havido melhor parceria, pois tanto a biossíntese, a ética do cuidado e os quatro pilares do conhecimento convergem e enfatizam o que consideramos primordial em qualquer prática pedagógica: o aprender a Ser como ponto de partida. Pensamos até que as nossas ações deveriam, constantemente, estar voltadas para esse aprendizado: construirmos o nosso Ser como humanos.

As concepções citadas servem de suporte teórico a uma educação a serviço da vida. Todos sabemos que durante muito tempo, a ênfase do aprendizado esteve no conhecimento e na ação, e em nome de tais prioridades foram cometidas grandes atrocidades. A fabricação da bomba atômica serve de exemplo. O conhecimento não permitiu uma aprendizagem para o auto-relaciona-

mento, para com os outros, para com a sociedade e até com o planeta. O homem ficou encapsulado, perdeu a dimensão do prazer, enfim, adoeceu. Deixar a dimensão humana e investir somente no racional nos faz perder o contato com uma esfera muito forte do existir: sentir e proporcionar prazer/vida. Haveria outro sinônimo para a busca de felicidade?

A EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES PESSOAIS

A primeira Conferência Internacional sobre a Promoção da Saúde fala do desenvolvimento de habilidades pessoais como uma das principais estratégias de ação. Nesse sentido, tem sido valiosa a contribuição dada por Antunes (1998). Esse educador, após ter entrado em contato com as pesquisas do neurologista. Gardner (1996), a respeito das inteligências múltiplas, percebeu que os jogos pedagógicos que havia colecionado ao longo da sua prática, além de tornarem suas aulas mais interessantes e dinâmicas, simbolizavam experimentos que o próprio Gardner aprovava como sendo capazes de estimular as múltiplas inteligências. Segundo este autor, no cérebro humano existem oito áreas de cognição que abrigam processamento de informações e competências específicas. Sendo assim, cada pessoa seria

proprietária de diferentes inteligências, assim denominadas: verbal ou lingüística, lógico-matemática, espacial, cinestésico-corporal, musical, naturalista, interpessoal e intrapessoal.

Partindo das descobertas do neurologista norte-americano, Antunes (1998) tem procurado identificar as habilidades que compõem as diferentes inteligências, e em todas elas associa a capacidade de resolver problemas com a idéia de construção de felicidade. Ao nosso ver, essa associação é compatível com a proposta pedagógica que prioriza a formação do Ser, e também reforça a importância de se resgatar o prazer nos ambientes escolares. Com estes objetivos em mente, Antunes (1998, p.13) chega a levantar a seguinte reflexão:

[...] se a criança já não precisa ir à escola para simplesmente aprender, ela necessita da escolaridade para aprender a aprender, desenvolver suas habilidades e estimular suas inteligências. O professor não perde espaço nesse novo conceito de escola. Ao contrário, transforma a sua na mais importante das profissões, por sua missão de estimulador da inteligência e agente orientador da felicidade. Perdeu seu espaço, isto sim, a escola e, portanto, os professores que são simples agentes transmissores de informações.

É importante também registrar que a escola, quando é questionada na sua contribuição para o desenvolvimento de habilidades pessoais, pede um aprofundamento dos conhecimentos específicos, principalmente, das inteligências interpessoal e intrapessoal, pois uma educação que leve em conta as inteligências pessoais, estará preparando crianças e adolescentes para estabelecerem relações consigo mesmos e com os outros, de maneira mais saudável, singular e profunda. Além do respaldo teórico dado pelas pesquisas de Gardner (1996) e de Antunes (1998), também são de grande valor os estudos desenvolvidos pelo também norte-americano Goleman (1996) referentes à inteligência emocional.

No capítulo referente ao ensino das emoções, Goleman (1996, p. 295) reconhece a importância da escola como espaço de educação emocional e reforça que:

as escolas, sozinhas, não podem substituir todas as instituições sociais que demasiadas vezes já estão ou se aproximam do colapso, mas como praticamente toda criança vai à escola, ela oferece um lugar para chegar às crianças com lições básicas para viver que talvez elas não recebam nunca em outra parte.

Percebemos novamente uma ampliação do fazer da escola, e tudo que aí acontece, seja dentro ou fora da sala de aula. Todas as vivências servem para ajudar os alunos a transformarem as crises e realizações pessoais em aprendizados de competência emocional.

Vislumbramos com muita esperança as possibilidades de ampliação dos espaços para o desenvolvimento de

práticas promotoras de saúde. É uma questão que diz respeito a toda sociedade, a todos os cidadãos, a todas as pessoas, assim, não poderá restringir-se aos modelos e lugares institucionalmente associados à doença, ao assistencialismo, à cura. É um redimensionamento da compreensão do que vem a ser saúde, englobando aspectos que até então pareciam separados ou desarticulados das condições promotoras de vida.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ruben. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação.** São Paulo: Loyola, 2001.

ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos.** São Paulo: Papirus, 1998.

BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor.** São Paulo: Cortez, 1995.

BOADELLA, David. **Correntes da vida: uma introdução à biossíntese.** São Paulo: Summus, 1997.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano: compaixão pela terra.** 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Transcendência.** Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:< <http://wwwt.senado.gov.br/legbras/>>

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** relatório para a UNESCO da Comissão Internacional da Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1999.

ENQUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa.** 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

_____. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

GANDIN, Danilo. A “proposta pedagógica” e outras ferramentas. **Revista de Educação da Associação de Educação Católica do Brasil.** Brasília, DF, v.27, n.109, out./dez. 1998.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GOLEMAN, Daniel;. **Inteligência emocional.** São Paulo: Objetiva, 1996.

KELEMAN, Stanley. **Anatomia emocional**. São Paulo: Summus, 1992.

LARA, Tiago Adão. Escola para quê? Professor para quê ? **Revista de Educação da Associação de Educação Católica do Brasil**. Brasília, DF, v.26, n. 104, jul/set., 1997.

LUCKESI, Cipriano. **Ludopedagogia**. Salvador: UFBA/FACED/Programa de Pós-Graduação em Educação. 2000 (Ensaio 1: educação e ludicidade, v.1).

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Trad. José Fernando Campos. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Trad. Edgard de Assis Carvalho. Natal: EDUFRN, 1999.

REICH, Wilhelm. **A função do orgasmo**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

Recebido em: 21/10/02.

Aprovado em: 28/10/02.

Autoras:

¹Maria da Apresentação Barreto

Mestranda do Curso de Educação em Saúde da Universidade de Fortaleza -UNIFOR. Bolsista FUNCAP. Orientanda da Dra.Luiza Jane Eyre de Souza Vieira - UNIFOR. E-mail: apresentacao@bol.com.br

²Luiza Jane Eyre de Souza Vieira

Doutora em Enfermagem. Professora do Mestrado em Educação em Saúde da Universidade de Fortaleza-UNIFOR. E-mail: janeeyre@mcnet.com.br

³Ana Maria Fontenelle Catrib

Doutora em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação em Saúde da Universidade de Fortaleza-UNIFOR. E-mail: catrib@unifor.br

Endereço Postal: Fundação Edson Queiroz - Universidade de Fortaleza - UNIFOR, Deptº Educação e Saúde. Av. Washington Soares, 1321, Edson Queiroz, CEP.: 60.811-905, Fortaleza-CE, Brasil.



Enseñar a ser nación - la historia de la literatura argentina de Ricardo Rojas

Carola Hermida¹

Resumen: Al cumplirse el primer Centenario de la Independencia Argentina surge desde el Estado y las elites intelectuales un intento de redefinición de la identidad nacional. La gran afluencia inmigratoria pone en crisis la cultura argentina tradicional, y la escuela, la literatura nacional y su historia se transforman en espacios privilegiados en este “programa de argentinización”. R. Rojas, autor de *La restauración nacionalista*, es el primer profesor de la Cátedra de Literatura Argentina, desde donde realiza una tarea fundante: selecciona los textos canónicos, pauta las futuras ediciones, propone formas de abordaje, es decir, “enseña a leer” esta literatura, como una forma de *enseñar a ser nación*.

Palabras-Clave: Nación; Literatura; Educación.

Abstract: During the first Century of Argentine Independence, the State and the intellectual elites tried to redefine the national identity. The rapid growth of immigration had weakened the traditional Argentine culture, and the school, literature and history became privileged spaces in the “Argentinization program”. Ricardo Rojas, author of the *Restauración Nacionalista*, is the professor of Argentinean Literature, who established the literary foundation; he selected the key texts and guided future editions teaching “how to read” Argentinean literature, as a way of teaching “how to be a nation”.

Key-words: Nation; Literature; Education.

Resumo: Durante o primeiro “Centenario” da independência Argentina, o estado e as elites intelectuais tentam redefinir a identidade nacional. A grande influência da imigração põe em crise a cultura tradicional argentina. A escola, a literatura e sua história transformam-se em espaços privilegiados do “Programa de argentinização”. Ricardo Rojas, autor da *Restauração Nacionalista*, foi o primeiro professor da cadeira ‘Literatura Argentina’ e de lá executou um trabalho fundante: selecionou os textos canônicos, pautou as futuras edições, propôs novas formas de abordagens e decidiu “como ensinar a ler” esta literatura, como forma de ensinar “a ser nação”.

Palavras-Chave: Nação; Literatura; Educação.

FUNDAR UNA LITERATURA, FUNDAR UNA NACIÓN

La conmemoración del primer centenario de la independencia argentina dio lugar a un importante debate acerca de la “identidad nacional” que tiñó la mayor parte de las discusiones y la producción intelectual de ese momento. Al respecto sostiene Graciela Montaldo:

Durante la modernidad, los marcos nacionales—o, algo más extensamente, los regionales— fueron las condiciones casi naturales en que se organizó el saber y el problema de la identidad cultural se volvió prioritario. Los intelectuales colaboraron estrechamente con las tareas de los Estados (abiertamente a su favor o través de versiones alternativas al poder pero, siempre, en la misma dirección) para articular las grandes narrativas de lo nacional en cada país. Desde Ricardo Rojas con la *Historia de la literatura argentina* hasta José Carlos Mariátegui con los *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, lo nacional se subraya ya desde los títulos, y da la dimensión de estos vastos intentos de interpretación de la identidad a través de las producciones culturales tanto de las elites intelectuales como de los llamados “sectores populares” (MONTALDO, 2000, p.395).

Un elemento central en este proceso fue el debate en torno a “la lengua de los argentinos” y la delimitación del campo de la “literatura argentina”, su conformación como cátedra universitaria y el nacimiento de la primera *Historia de la literatura argentina* (ROJAS, 1960).²

En este sentido, los debates en las principales revistas literarias del momento, las conferencias (entre las que se destacan las pronunciadas por Lugones, posteriormente reunidas en *El payador*), el sistema de reediciones que propicia el estado, etc. confluyen en una entronización del *Martín Fierro* como el texto épico nacional, imprescindible en este programa filosófico, cultural y político.

Según Carlos Altamirano y Beatriz Sarlo (1980, p.93), esta “reacción nacionalista” no se debe sólo a circunstancias sociopolíticas sino también a otras propias del campo intelectual emergente,

[...] así lo testimonian el papel que se atribuyó a la literatura y a los escritores en la afirmación de la identidad nacional, el carácter de discusión literaria que asumió uno de sus episodios característicos –

²Señala Diana Quattrocchi-Woissón: La “argentinización” en marcha apareció con mucha claridad en el campo de la literatura. La creación de la primera cátedra de Literatura Argentina y la publicación a partir de 1917 de una monumental Historia... se acompaña de una revalorización de la poesía gauchesca por parte de la elite que hasta entonces había desdeñado el éxito popular del *Martín Fierro* (QUATTROCCHI-WOISSÓN, 1995, p. 40).

la cuestión del *Martín Fierro*- la búsqueda de una tradición nacional propiamente literaria (es decir no solo político – institucional), y la creación misma de una cátedra de literatura argentina, dictada por quien ostentaba los títulos de idoneidad intelectual para ejercerla.

Ernesto Quesada, Rafael Obligado, Calixto Oyuela aparecen como los gestores de este programa nacionalista, tal como puede verse en el discurso mediante el cual Obligado presenta al elegido para esta tarea de docencia, investigación y patriotismo: Ricardo Rojas. Sus palabras precisamente ingresan en la *Historia de la literatura argentina*, en una nota al pie, con el fin de legitimar al profesor y su cuestionada cátedra. Los títulos que Rojas ostenta para dicho cargo son, según Obligado, sus obras:

Ha designado a don Ricardo Rojas, al autor de la *Restauración nacionalista*, precisamente porque se trata de restaurar el alma argentina en su amplia vibración; al evocador del *Blasón de plata*, que así descendió a las tumbas del Inca, conmovidas por el himno patrio, como vió resurgir la vida transvasada del conquistador a “la carne terrena de las madres indias”; y también al poeta de *Los Lises del blasón*, porque el dominio de la rima y el ritmo pueba la microfonía del oído para todas la audiciones, inclusive la delicadísima del latir de los pueblos (ROJAS, 1960, p. 29).

Un poeta que ha de restaurar el alma argentina a través de la fundación de su literatura nacional: he ahí la imagen de Rojas. Un quehacer docente que se concreta en sus clases, por supuesto, pero fundamentalmente en la escritura de su monumental *Historia*. *Historia* que tiene mucho de manual y antología, *Historia* de “trozos selectos” y consejos pedagógicos y editoriales, *Historia* definida como ensayo filosófico, *Historia nacional* imprescindible en la cosmopolita Argentina del Centenario.

Afirma Rojas (1960, v.1, p.34):

La argentinidad está constituida por un *territorio*, por un *pueblo*, por un *estado*, por un *idioma*, por un *ideal* que tiende cada día a definirse mejor. Ahora mismo, con estas breves páginas, estamos tratando de definirlo.

Definir no sólo la identidad nacional, sino el “ideal argentino” implica fundar su literatura: seleccionar los textos canónicos, pautar las futuras ediciones, proponer formas de abordaje (biográficas, temáticas, cronológicas, espaciales, genéricas...), explicar su filosofía, en definitiva, dar cátedra para *enseñar* la cultura y la literatura argentina, como uno de los medios privilegiados para *enseñar a ser argentinos*.

LA VOZ DEL HISTORIADOR, LA PALABRA DEL PROFESOR, EL SUSURRO DE UN SUJETO

La escritura de esta *Historia* conforma a un narrador-historiador complejo. Por un lado, la búsqueda de la objetividad e imparcialidad del historiador positivista se hacen evidentes en numerosos casos, en forma explícita. La primera persona se esfuerza y habla de su esfuerzo para juzgar las obras desde la erudición, desde el saber como literato, sin caer en vicios sectarios, como, por ejemplo, cuando juzga la cultura clerical de la conquista (ROJAS, 1960, v.3, p.289), o cuando se niega a analizar a los autores aún vivientes, ya que podría “despertar en el malicioso lector sospechas de emulación o camaradería” (ROJAS, 1960, v.7, p. 10-11). Así, se persigue una ecuanimidad intelectual, dentro de la cual se juzgue a las obras y los autores, en colaboración con los lectores.

Ahora bien, dado que se piensa que la literatura es una de las manifestaciones del “alma argentina” y que al dar cuenta de ella se está forjando y definiendo la identidad cultural de la nación, hay textos y proyectos estéticos que son reivindicados no por su calidad literaria sino por afinidad ideológica, por los valores morales o patrióticos que promueven, por la relevancia histórica o política del personaje e, incluso, por

las relaciones existentes entre el el escritor estudiado y el historiador.

La literatura educa no sólo la conciencia estética, sino el sentimiento cívico y desde esta perspectiva es importante destacar ciertas obras, transcribirlas, difundirlas, promover su utilización pedagógica. Así, por ejemplo ocurre con el himno de Luca, escrito en 1810, del cual dice Rojas (1960, v.4, p. 603).

Esta composición fue el himno patriótico de aquellos días febriles [...] Olvidado muchos años después, el ingenuo cantar ha reaparecido en nuestras escuelas. Y a fe que tiene allí su sitio, por su antigüedad venerable y su ingenua sencillez que la convierten, como a otros cantos de la época, en excelente pieza del repertorio escolar, para la educación del sentimiento cívico, del sentido histórico y de la emoción estética.

Educación estética y educación moral se fusionan, se invaden, se sostienen. En la nota al pie colocada a continuación de la cita anterior, Rojas (1960, v.4, p. 603) afirma:

El Consejo de Educación debiera hacer revisar por ojos expertos el repertorio musical y literario de las escuelas primarias. Se hace necesario ahuyentar numerosos cantos modernos, malos desde el punto de vista didáctico, político y estético. Es en lo ya producido por buenos poetas donde debe buscarse la difícil composición apropiada a los niños,

y no encargarla a cualquier poeta de lance, con detrimento de la educación moral.

Los “ojos expertos” deben proveer al Estado el repertorio literario apropiado para la educación moral de los niños y, en el contexto social del Centenario, esto significa educación cívica, conciencia nacional, valores patrios.

Así, el historiador definido como el experto, da cuenta de los textos que han de conformar el corpus de la literatura argentina, los ordena, explica y selecciona en función de esta definición de la nacionalidad de la que habla en las primeras páginas de su *Historia*. Este objetivo, sin embargo, no es considerado como un escollo que puede opacar la mirada imparcial del hombre de letras. Al contrario, es desde esta perspectiva que su labor intelectual se legitima y cobra sentido.

La literatura argentina es hasta Rojas una tierra yerma, un espacio sin demarcar ni labrar, sin cartografía que indique al interesado cómo o por dónde recorrerlo, sin señales que prevengan acerca de las zonas peligrosas o destaquen las bellezas del paisaje. Rojas asume la tarea de diagramar el espacio de la literatura nacional, pero para ello no basta con señalar, mencionar o recomendar ciertos textos o autores; en

la mayoría de los casos, hay que editarlos, “traducirlos”, copiarlos, etc. Hay libros incunables, manuscritos deteriorados, obras que dadas sus dimensiones se vuelven inaccesibles al público lector, literatura oral que corre el riesgo de perderse en la memoria; entonces, no basta con ser historiador: hay que ser colector, editor, director de publicaciones, transcriptor, traductor.

Así, la *Historia* conforma un sujeto textual que glosa o comenta las recopilaciones o ediciones realizadas por el mismo Rojas. No se analiza la obra de un autor, sino la antología que sobre él ha preparado Rojas-profesor, justificándose el recorte operado. O, se analiza la totalidad de la producción poética de determinado período, recopilada en esfuerzo minucioso por Rojas-historiador. Tal es el caso de la poesía de la Independencia, por ejemplo, estudiada a partir del *Cancionero* editado por Rojas (1960, v.4, p.527). Al respecto, él afirma en su *Historia*:

He coleccionado en un volumen que próximamente publicaré, todas las composiciones en verso que las invasiones inglesas inspiraron en nuestro país. Digo “todas las composiciones”, porque he reunido los poemas notorios y las piezas inéditas que me ha sido dado

conocer. No abrigo duda de que algunas pueden haberseme escapado en la diligente investigación; pero tengo asimismo la seguridad de que no hay canto de algún mérito, publicado entonces o simplemente compuesto y salvado de olvido por noticia de colectores póstumos, que no haya sido amparado en ese volumen, hasta formar el *corpus* lírico que aquí voy a comentar.

Si bien el autor aparece como poseedor de la “totalidad” y por consiguiente su *Historia*, puede dar cuenta del todo, también tiene como cometido proporcionar la selección de textos célebres, en medio de aquello que sólo se menciona como muestra de erudición o para ser “salvado del olvido”.³ Tal como afirma Gustavo Bombini (1991, p.16) refiriéndose a los manuales de literatura: “Objeto fetiche, constructor de ilusiones totalizadoras: en el manual está toda la literatura y la enseñanza de la literatura se homologa a la enseñanza de la historia de la literatura.” El manual lo sabe todo, pero pauta qué es lo que hay que leer a través de distintas operaciones.

En efecto, puede funcionar él mismo como antología, como en el caso del

tomo dedicado a *Los gauchescos* en el cual se transcriben coplas, vidalitas, escondidos, etc. recopilados por un autor-colector, o como “antología provisoria” cuando se trata de material desconocido, sin traducción, disperso. Una segunda operación es la que remite a antologías preparadas por un autor-editor. Testimonio de esto son los análisis basados en los libros reunidos en la colección *Biblioteca Argentina* en la cual Rojas publicó obras selectas de selectos autores. Finalmente, cuando no es necesario u oportuno transcribir la producción de determinado autor, da las indicaciones necesarias para realizar la antología correspondiente. Esto puede verse, entre muchos otros casos, en el tratamiento de los denominados “prosistas fragmentarios”, en el último tomo de su *Historia*.

Así, se conforma un sujeto historiador-colector-editor-profesor que a la vez que recoge los materiales dispersos y ocultos, los ordena, traduce y edita, para indicar luego desde su saber profesional y su “espíritu patriótico” la selección pertinente para ofrecer a los lectores. El corpus de la literatura argentina debe sufrir entonces una serie de operaciones para convertirse en corpus

³Se trata en definitiva de armar el *corpus* de la literatura argentina y, como señala Gabriela Mizraje: “Desde el folclore musical hasta la narrativa de los modernos, sus exhumaciones determinan tanto un hallazgo como una fundación. El corpus lo armó Rojas – ese que aún hoy conforma el canon (acertado o corregible) de la literatura nacional, el que siempre señalará a la gauchesca, a los coloniales, a los proscriptos- Él fue el primer sistematizador de esta historia” (MIZRAJE, 2001, p. 6).

transmitible, legible. En este sentido jerarquizar, catalogar, corregir, explicar mediante notas, prólogos, traducciones, biografías son las estrategias que pone en marcha la maquinaria de la *Historia*. Veamos, por ejemplo, lo que sucede con el tratamiento del poema *Soneto a Santa Rosa de Lima* de Luis de Tejada, poeta colonial. Luego de transcribirlo como introducción para el análisis de la obra posterior y más conocida del autor, afirma el historiador en una nota al pie: “Trátase, pues, del primer soneto escrito en tierra argentina y por autor argentino, habiéndome el azar deparado a mí la oportunidad de ser su descubridor y editor. Para comodidad del lector, modernizo la ortografía en los pasajes citados.” (ROJAS, 1960, v. 3, p. 293). Pasa luego el “descubridor” a narrar la vida del poeta a partir de sus textos. Desde este paradigma interpretativo, “Vida y obra” de los autores se complementan, se explican, se intersectan. A su vez, la lectura del “ambiente social” es imprescindible para la interpretación literaria e histórica de los textos, y la *Historia* suministra al lector ambas informaciones: como cualquier manual, provee de todo lo necesario para construir un modelo de consumo literario.

Es el historiador, que en este caso es docente, el que posee el saber y mediante estas operaciones lo transforma en material procesado, didáctico, consumible.⁴ Y, ya que el fin último de esta tarea pedagógica es *restaurar la nacionalidad* no deben omitirse los juicios valorativos al respecto. Así, dado que Tejada es un poeta colonial, Rojas (1960, v.3, p.332-333) aclara:

Si la literatura es una función colectiva, el poeta representativo no puede aparecer sino en pueblos que tienen conciencia de su entidad, de sus caracteres diferenciales, de su suelo, de su tradición de su ideal. Nada de esto existía en nuestro país durante el siglo XVII. Ni siquiera como sociedad “colonial” estábamos definidos en nuestro carácter territorial de argentinos.

Un poeta nacido por azar en este medio embrionario debía pertenecer más a la raza de sus progenitores que a la tierra de su cuna accidental.../

Pero aún así considerado, [...] nadie podrá negar que por su vida y por su obra, don Luis de Tejada se levanta en el siglo XVII, como la personalidad más interesante y compleja de nuestros orígenes literarios [...]

Y, en medio de este concierto de voces, entre las que se escucha al historiador, al asesor estatal, al editor, se quiere acallar la voz de una subjetividad. Las

⁴Todo docente efectúa en su tarea una “transposición didáctica”. Yves Chevalard define este concepto como el trabajo que transforma un “objeto de saber” en un “objeto de enseñanza” (CHEVALARD, 1997, p. 45). Esto implica seleccionar, adecuar y crear objetos didácticos nuevos acordes con *las demandas didácticas de la sociedad*. Rojas como docente, responde a la demanda didáctica de restaurar la nacionalidad a través de estas operaciones para la conformación de su *Historia*.

opiniones parecen fundadas en criterios estéticos o morales que se presentan como absolutos e incuestionables, pero, a veces, se percibe entre ellas a una primera persona con recuerdos y nostalgias, con prejuicios y condenas, un discurso que deja oír la soberbia y la lectura política inevitable, a pesar de los propósitos de objetividad que se exponen.

Pocos sucesos hay más hermosos que la proscripción del tiempo de Rosas, ni tan eficaces como enseñanza para edificar a la juventud de las aulas en el culto de la patria concebida como una forma de la civilización y de la libertad (ROJAS, 1960, v. 5, p. 253).

Hay, pues, textos, autores, sucesos “hermosos” o “eficaces” a partir de una lectura personal y política. Hay, también, libros que se rescatan, no desde la mirada del crítico adulto sino, del recuerdo del lector que se ha sido en la infancia. Así, por ejemplo, la voz de autoridad citada para defender el valor de la historia de Vicente López es la experiencia que como niño lector tuvo Rojas en la escuela:

A pesar de ello [las críticas], es uno de nuestros mejores manuales: de ahí su éxito en nuestras escuelas. Yo mismo aprobé por él mis cursos del colegio y recuerdo que lo leía con placer, sin descubrir ningún defecto de información ni de lenguaje, y más bien holgándome en su amenidad (ROJAS, 1960, v. 6, p.632).

Los criterios para valorar los textos no parecen aquí fruto del saber de un crítico “moderno y culto”, como en algunos pasajes se autoproclama, sino las apreciaciones más personales y subjetivas. Incluso, en ocasiones, confiesa la imposibilidad de juzgar a determinado autor, debido a las evocaciones íntimas y familiares que le suscita, tal es el caso de Zorrilla, por ejemplo (ROJAS, 1960, v.7, p.365).

Entre las afirmaciones magistrales del historiador y el erudito, se inmiscuye pues, el susurro de un sujeto con recuerdos y opiniones personales, una voz que intenta legitimarse desde otros espacios. Es el hecho de haber poseído determinado ejemplar ya desde la infancia, gracias a la rica biblioteca paterna; son los aplausos recogidos luego de recitar a los seis años en una fiesta escolar una oración de Chassaing, “primera salida por la patria y la poesía” (ROJAS, 1960, v.7, p. 354) los que avalan determinadas opiniones. Es la palabra de Bartolomé Mitre, el “prócer” político e intelectual por antonomasia, prodigada al joven Rojas, la que anima y legitima la escritura de esta Historia:

Yo conocí a Mitre en sucasa de la calle San Martín... He vuelto varias veces a aquella casa ilustre mientras componía este libro, y al volver a ella se me avivaba el recuerdo de esa primera visita que

emocionó mi juventud... /díjome sobre su vida coronada y sobre mi vocación incipiente, graves palabras que no he olvidado, y cuyo espíritu anima las páginas de esta *Historia*. (ROJAS, 1960, v. 6, p.741-742).

La historia del yo se filtra en la *Historia de la literatura*, y aunque Rojas excluye a los autores contemporáneos porque, dice, “ya no sería historia para mí, sino crónica de mi generación o autobiografía” (ROJAS, 1960, v. 7, p. 11), la voz de una subjetividad deja sus huellas temblorosas en el recorrido de este discurso histórico.

APUNTES DE CLASE

La *Historia de la literatura argentina* es una *Historia* completa pero que recorta lo legible; una *Historia* que suministra los saberes necesarios para la lectura de esos textos; una *Historia* de autores, sostenida por las “personalidades más interesantes”; una *Historia* para modelar la conciencia nacional; *La Historia* que enseñará a leer la literatura argentina.

En este sentido, funciona también, como texto central en la tarea docente de Rojas. *La Historia* es el material de

lectura obligatorio para resolver los trabajos prácticos que propone como profesor; es la que determina sobre qué se puede escribir si se pretende ser original (es decir, encontrar aquello que Rojas no haya dicho); es la que aparece en la bibliografía que acompaña los programas de Literatura Argentina en la carrera universitaria y la que hizo variar los planes de estudios en las escuelas normales y nacionales; es la que guía y estructura el dictado de las clases y los seminarios del profesor Rojas.

Este carácter de “apunte de clase”, de sostén de la tarea didáctica, deja en la escritura de esta *Historia* marcas significativas. Conforman a un lector-alumno, un lector al que se supone que hay que proveer de una serie de conocimientos que no posee, un lector al que hay que “enseñar”, recomendar autores, prevenir. Conforman asimismo a un lector dócil, que ha de modelarse a través de consejos y pautas de lectura. Si de enseñar a leer se trata, hay que indicar, ordenar, desprestigiar versiones contrarias:

Los enemigos de Monteagudo han podido, con sus calumnias, más que él con sus sacrificios. Pero ha llegado el momento de la verdadera gloria, con la divulgación de esas páginas suyas. Dejará Monteagudo de ser un mito grotesco para convertirse en un

héroe intelectual. Y si he dilatado esta noticia, es porque necesitaba no solamente explicar la estructura del volumen que titulé *Obras políticas*, sino prevenir al joven lector que ha de estudiarlo, contra la leyenda de Monteagudo. Léalo con benevolencia y sin prejuicio, mi joven lector, pues tal es el mejor documento donde puede estudiar a tal personaje, y conocer muchos secretos de nuestra revolución y de su historia (ROJAS, 1960, v.5, p. 58).

El consejo señala un camino de lectura, impide las bifurcaciones, prohíbe tomar atajos. Así se proclama que el recorrido correcto es el que permite extraer de la literatura ideas y modelos, el que señala personajes nobles, el que rescata valores patrióticos. Los textos se vuelven “modelos” que el profesor obsequia a sus jóvenes lectores-alumnos:

Al comentar este ensayo de Echeverría, no creo hacer el descubrimiento paleográfico de la obra, puesto que está ya publicada sino esclarecer sus ideas y vitalizar un texto muerto... Echeverría ha sido uno de los libertadores del pensamiento argentino; uno de los precursores de la filosofía nacional; y en estética y política un maestro de nuestros maestros. Aun cuando más no fuese por esa posición privilegiada que le concedió la historia, merecerían sus páginas ser releídas por las nuevas generaciones. Los jóvenes artistas nacionales u profesores de retórica deben volver a ellas [...] (ROJAS, 1960, v.5, p. 178).

Aquí no se trata entonces de descubrir y publicar; se trata más bien de explicar y enseñar, para que se enseñe. Ser maestro de maestros, al igual que Echeverría.

Retomando el discurso de la imparcialidad, la voz del profesor se presenta como el canal a través del cual se acerca a los jóvenes lectores el material desde donde han de establecer comparaciones, investigaciones, críticas juicios: “Yo no pretendo establecer comparación de méritos entre este libro de Gorriti y el de Echeverría o Sarmiento: doy simplemente información cronológica indispensable a quien desee compararlos (ROJAS, 1960, v.5, p.81).

La Historia, como un apunte de clase, brinda información y propone líneas de trabajo, como cuando afirma que le “placería que algún joven historiador – por ejemplo algún joven hisoriador jujeño, paisano suyo para más interés” - (ROJAS, 1960, v.5, p. 83) completara su investigación sobre Gorriti, o cuando enumera al final del octavo tomo la nómina de temas que habrá que estudiar en adelante, o cuando dicta la lista de libros que hay que consultar para abordar determinado autor, período u obra. A veces en el cuerpo mismo del texto, pero más

frecuentemente en notas al pie, el profesor adoptando el plural mayestáltico, señala incluso el orden en el que debe leerse esta bibliografía complementaria.⁵

Además de incluir la recomendación del profesor, el carácter de "apunte de clase" de esta escritura se evidencia en ciertas marcas de oralidad y determinados recursos propios del diálogo pedagógico. Preguntas retóricas, hipérbatos característicos de la voz de un orador, enumeraciones de preguntas y respuestas, en fin, una serie de operaciones propias del discurso didáctico oral, el de la clase, que se insertan sutilmente en la pulida estructura de esta escritura histórica. Obsérvese este diálogo acerca del romanticismo:

¿Cuál romanticismo fue traído de Francia? - El de Echeverría.

¿Y el romanticismo francés o europeo, pudo reflejarse en el alma de Echeverría como en Byron o en Hugo? No, ciertamente.

¿Y ese romanticismo europeo, [...], pudo mantenerse idéntico a su modelo de origen, una vez trasplantado a América? - No, tampoco [...] (ROJAS, 1960, v.5, p. 269).

Así, brotan en la palabra escrita las voces de las preguntas y las objeciones, para que el profesor conteste y fundamente, exponga, explique, refute, reordene la incipiente lectura que corre el riesgo de descarrilarse: Luego-se me objetará- ¿aquello era la civilización contra la barbarie?... No, me apresuro a responder (ROJAS, 1960, v.5, p. 296).

Mediante estos procedimientos, la *Historia de la literatura argentina* de Rojas se transformó durante décadas en la lente a través de la cual se leería el corpus de la literatura nacional. La enseñanza de «las letras» se homologó a la enseñanza de su historia y a la promoción de una serie de valores extraliterarios. Rojas escribió la historia de la literatura y pautó el modo de leerla, enseñó a leerla. Construyó un modelo de lector que respetaría ciertas jerarquías, acudiría a los textos buscando determinadas cosas, ordenaría sus lecturas de acuerdo con esquemas establecidos, completaría lo leído con los saberes expuestos por la autoridad. Como una actividad pasiva, receptora de una versión pulida, perfectamente ubicada en un

⁵ Véase este ejempl: "Al estudiante novel o al estudiante extranjero que desee conocer a Rosas, le aconsejamos empezar por el estudio de su época y su medio, en [...] Después de bosquejar mediante estos libros, el ambiente nacional y provincial, podría leer las obras siguientes, especialmente dedicadas al tirano y su tiempo... A fin de confrontar la leyenda con la historia, conviene conocer otras fuentes documentales: así la prensa de la época, los archivos y memorias. De la prensa rosista recomendamos... / de la prensa antirrosista [...]" (ROJAS, 1960, v.5, p. 280-281)

corpus sólido y completo, se perfiló el quehacer lector. Un corset difícil de soltar delineó el cuerpo lector, diseñando formas deudoras del “programa de argentinización” del Centenario. Tal como señala Graciela Montaldo (1989, 35), Rojas, al igual

que los demás intelectuales de esta generación, se abocó a crear un modelo cultural para el estado. Este modelo es fruto de una “conciencia histórica” particular y se legitimará por años como el paradigma oficial de acceso a la literatura argentina.

REFERÊNCIAS

ALTAMIRANO, C.; SARLO, B. La Argentina del centenario: campo intelectual, vida literaria y temas ideológicos. In: _____. **Ensayos argentinos: de Sarmiento a la vanguardia**. Buenos Aires: CEAL, 1983.p.69-105.

BOMBINI, G. **La trama de los textos: problemas en la enseñanza de la literatura**. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1991.

CHEVELARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1997.

MIZRAJE, M. G. El inventor de la memoria. **Clarín**, Buenos Aires, 29 de jul., 2001. Suplemento Cultura y Nación, p.6-7

MONTALDO, G. El origen de la historia. In: MONTALDO, G. (Dir.). **Historia social de la literatura argentina**: Yrigoyen, entre Borges y Arlt (1916-1930). Buenos Aires: Contrapunto, 1989. p.23-30

QUATTROCCHI-WOISSON, D. **Los males de la memoria. Historia y política en la Argentina**. Buenos Aires: Emecé, 1995.

ROJAS, R. **Historia de la literatura argentina**. Buenos Aires: Kraft, 1960. (Obras completas de Ricardo Rojas). Ensayo filosófico sobre la evolución de la cultura en el Plata.

Recebido em: 05/10/01.

Aprovado em: 24/10/02.

Autora:

¹Carola Hermida

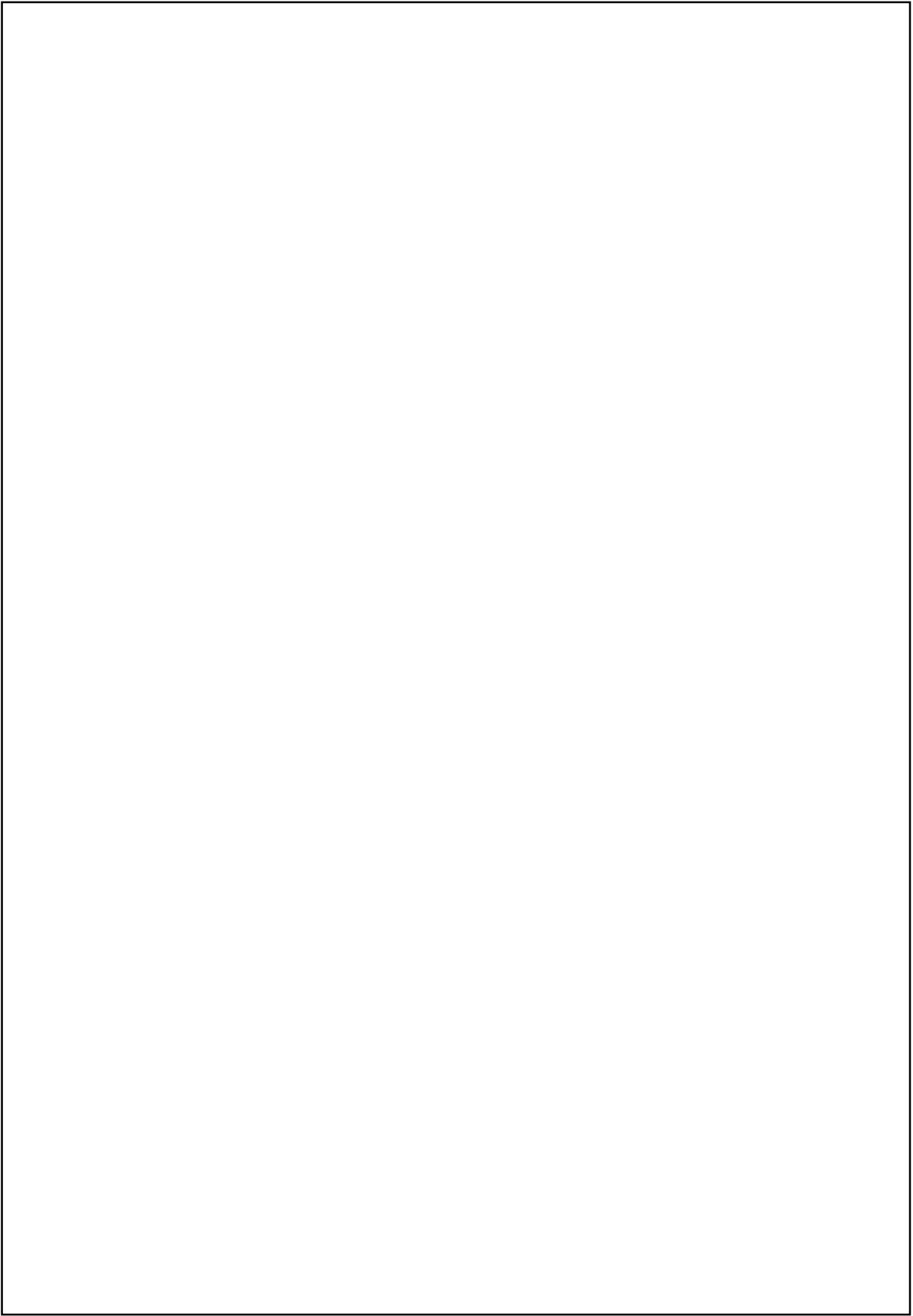
Professora, Licenciada em Magistério em Letras Hispánicas-UNMdP.

Docente e investigadora na Universidad Nacional de Mar del Plata-UNMdP -

Faculdade de Humanidades - Departamento de Letras.

E-mail: chermida@mdp.edu.ar

Endereço Postal: Pringles, 1869 - Mar del Plata (7600) Argentina.



Educação sexual na escola: instrumentalizando o professor

Raimunda Hermelinda Maia Macena¹
Vera Lúcia Montenegro de Albuquerque²

Resumo: Este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa de intervenção sobre educação sexual na escola, realizada no Nordeste, com 10 professores do ensino fundamental de uma escola pública de Fortaleza-CE.

Palavras-chave: Educação Sexual; Escola; Professor.

Abstract: This work represent the results about of a study about sexual education in a small northeast Brazilian public elementary schools in Fortaleza, Ceará.

Key-words: Sex Education; Public School; Teacher.

Resumen: Este trabajo representa los resultados de una experiencia de intervención sobre la educación sexual llevada a cabo con 10 profesores de educación primaria en una escuela pública de Fortaleza-Ceará Nordeste brasileño.

Palabras-clave: Educación Sexual; Escuela pública; Profesor.

O desenvolvimento psicossocial do adolescente, segundo Basso e outros (1991), centra-se em quatro etapas: modificações físicas, orientação incerta do desejo sexual, abertura à heterossexualidade e consolidação da identidade sexual. No primeiro estágio, ressurgem o interesse sexual genitalizado decorrente das alterações hormonais, sendo comum, como forma de alívio da tensão e da ansiedade, a prática masturbatória entre meninos e

a idealização de um par para as meninas. No segundo momento, há uma busca de identificação sexual. No terceiro momento, acredita-se que há a consolidação da orientação da identidade sexual. Acreditamos que, para a consolidação da identidade se faz necessário o amadurecimento biológico, emocional e social. É preciso dizer que, socialmente, espera-se pela orientação heterossexual, mas que esta não é a única opção de identi-

dade sexual. Parker (1994) cita como sendo: heterossexual (objeto de desejo é o sexo oposto), homossexual (objeto de desejo é do mesmo sexo) e bissexual (o objeto de desejo são os dois sexos).

Para que a educação sexual como promotora de saúde seja assunto tratado na escola, esta foi incluída juntamente com outras temáticas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) sob a forma de temas transversais.

A referida lei propõe uma educação comprometida com a cidadania, baseando-se nos princípios constitucionais de igualdade, dignidade, participação e co-responsabilidade individual. Para consolidar esta proposta, foram definidos os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs, que vislumbram a transversalidade de alguns temas específicos, a saber:

1. **Ética:** baseia-se nos princípios de dignidade humana, respeito mútuo, diálogo e solidariedade. Esclarece que a ética

[...] trata de princípios e não de mandamentos [...] é um eterno pensar, refletir e construir. E a escola deve educar seus alunos para que possam tomar parte nessa construção, serem livres e autônomos para pensarem e julgarem (BRASIL, 1997a).

2. **Pluralidade cultural:** refere-se ao respeito às diferenças, ao diálogo, à convivência harmônica, à nossa di-

versidade cultural.

3. **Meio ambiente:** trata das relações homem e ambiente, do crescimento cultural, da qualidade de vida e da relevância de mantermos o equilíbrio ambiental.
4. **Saúde:** compreende os aspectos biopsicossociais do homem. O PCN (BRASIL, 1997a) declara os objetivos de se abordar a saúde transversalmente [...] a formação do aluno para o exercício da cidadania compreende a motivação e a capacitação para o autocuidado[...].
5. **Orientação sexual:** compreende as temáticas incorporadas ao gênero, a vivência da sexualidade de forma responsável e consciente, bem como a prevenção as DST's/AIDS.
6. **Temas locais:** vislumbra, ainda, temas específicos de cada localidade, os quais representam violação aos direitos humanos e expõem o indivíduo a situações degradantes. Salientam que devem ser definidos [...] temas de interesse específico de determinada realidade a serem definidos no âmbito do estado, da cidade e/ou da escola (BRASIL, 1997a).

Para que esta proposta se consolide, propõe-se que os professores utilizem diferentes ferramentas pedagógicas. Sugere-se que [...] a organização dos conteúdos em torno de projetos, como forma de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem [...] uma vez que

permite a articulação de contribuições de diversos campos de conhecimento (BRASIL,1997).

Esta proposta acrescenta, também, que o ensino – aprendizagem deverá ter como eixos temáticos o autoconhecimento, o autocuidado (com ênfase nos conceitos relativos à higiene e à alimentação) e à vida coletiva (destacando a disponibilidade de recursos para promoção da saúde, da participação, do conhecimento da realidade, da proposição de estratégias de modificação do contexto e da solidariedade).

Esta proposta educacional relativa à orientação sexual compreende a escola como grupo social que possui atuação paralela e simultânea da família na construção e vivência da sexualidade. Ressalta, ainda, que a família possui papel fundamental nos conhecimentos e na opção sexual (seja no aspecto teórico, seja na reprodução de mitos e credences). Saliencia que este é um papel explícito, amplo, flexível e sistemático, logo, não se poderá negar sua interface com a ética, a pluralidade cultural e a saúde. O tratamento transversal do tema deve-se, exatamente, ao fato de sua abordagem dar-se no cotidiano da experiência escolar e não, no estudo de uma matéria específica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem ao educador uma postura neutra, que não reflita seus valores e/ou preconceitos, segundo os quais ele seja possuidor de conhecimentos técnicos, esteja disposto e disponível à discussão, com postura pluralista não impositiva, que compreenda e respeite o nível de apreensão do educando, seja sensível às necessidades do grupo, o que é extremamente complicado, pois, o educador é um ser com seus valores, crenças, conhecimentos e história de vida, antes de ser profissional e que, por assim ser, está em constante modificação de seus conhecimentos por tratar-se de um ser em interação com outros e por se encontrar em uma ambivalência socioeconômica e cultural específica mutável, ou seja, ambos, educador e educando, são sujeitos de um mesmo processo onde se educam, se avaliam e crescem juntos e, como diz Freire (1975) “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Os objetivos da orientação sexual dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais referem-se ao respeito às diferenças, à possibilidade de desenvolvimento que proporcione a vivência da sexualidade de forma responsável, prazerosa, à compreensão do prazer como saudável, à proteção contra a exploração sexual e

os agravos biológicos, à discussão sobre gênero, à adoção de práticas sexuais mais seguras, bem como a proposição de políticas para DST's/AIDS, utilizando-se dos conceitos de autofortalecimento, autocuidado e responsabilidade individual como eixos possibilitadores dos demais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem como bloco de conteúdos: corpo (como matriz da sexualidade), relações de gênero e prevenção às DST's/AIDS, sob o seguinte prisma:

Corpo: refere-se a uma concepção holística e interrelacionada com as áreas de conhecimento. Salienta a relevância de discutir a evolução biológica do corpo, a auto-estima, os sentimentos e sensações relativas à sexualidade.

Gênero: objetiva ampliar a discussão sobre gênero, combatendo as relações desiguais e autoritárias, bem como os estereótipos.

Prevenção às DST's/AIDS: promoção de condutas preventivas, baseadas em conhecimentos teóricos, solidariedade e respeito às diferenças.

No entanto, embora esta seja uma proposta instigadora e sedutora, não podemos negar a cultura da educação bancária: educando submisso e professor autoritário; que durante mui-

tas décadas, foi e, em alguns locais, ainda é estimulada e aceita. Devemos nos lembrar também que muito foi sugerido e estimulado aos docentes a especialização minuciosa no domínio de determinadas áreas temáticas, logo, não podemos almejar assimilação, compreensão, incorporação e aplicação desta nova concepção pedagógica, que vislumbra um ensino integrado e holístico imediato e sem uma preparação dos educadores. Há, ainda, outro aspecto que pode influenciar no gerenciamento e na implantação da proposta da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Este diz respeito à acessibilidade às informações técnico-científicas, às histórias de vida dos educadores e aos valores culturais, socialmente construídos, esperados e aceitos.

Consciente de que a comunidade escolar proporciona à criança e ao adolescente uma sistemática de encontros nos quais tornam disponível, praticamente, um quarto (¼) de seu dia útil, que há criação de vínculos afetivos entre os atores sociais envolvidos e que há grande expectativa quanto ao papel e o desempenho do docente no gerenciamento destes vínculos, uma dúvida se instalou: *Como o professor poderá atuar na educação sexual de adolescentes?*

A resposta surgiu como a necessidade de uma intervenção educativa,

embasada nas necessidades teóricas e metodológicas dos professores do Ensino Fundamental, tendo como norte os paradigmas da Educação em Saúde que foi o objetivo deste trabalho.

PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE

Inicialmente se faz relevante compreender a educação como complexo disciplinar que se realiza como ciência teórica e prática. Entendemos que o saber é construído, específico da práxis educativa, e vislumbra o conhecimento formal construído historicamente, as atitudes, as experiências individuais e coletivas, bem como outras manifestações, sendo que a práxis se processa como uma intenção e reflexão específicas para uma ação no contexto das relações humanas, tendo como enfoque a promoção do homem, como nos diz Saviani (1989):

[...] torna o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens.

A educação para a promoção da saúde possui relatos desde o século XIX, com ações educativas orientadas para o

higienismo, com um enfoque didático no repasse de informações respaldadas em um modelo biomédico. Somente no primeiro quartil do século XX, na Conferência Internacional sobre a Criança, em 1919, é que a Educação em Saúde se instalou como disciplina teórico-prática (CARDOSO DE MELO, 1987).

Diante desta nova perspectiva da educação em saúde, estabelecem-se muitos modelos/esquemas de solução dos problemas que possibilitavam aos profissionais da saúde organizar sua prática, sendo que parte deles embasados em uma lógica empiricista, mas contemporizados em um contextualismo epistemológico, ou seja, são teorias aplicáveis de acordo com o contexto (McGUIRE, 1983). Compreendendo que, quando uma teoria ganha reconhecimento e age influenciando a formação e a práxis de profissionais, se faz indispensável listar alguns dos paradigmas da educação em saúde. Schall; Struchiner (1995) apontam quatro paradigmas aplicáveis à educação em saúde:

1. Modelo da mudança de comportamento;
2. Modelo do autofortalecimento;
3. Modelo da orientação comunitária;
4. Modelo de transformação social.

No *Modelo de mudança de comportamento*, aponta-se como caminho

para a consecução da saúde a modificação de padrões de comportamentos individuais. O modelo está centrado no profissional que indicará medidas sob uma óptica biomédica. Neste modelo, a prevenção ocorre em três níveis: primário (vislumbra a promoção da saúde coletiva e restringe-se, basicamente, ao fornecimento de informações para evitar o acometimento de doenças); secundário (enfoca a detecção precoce e o tratamento dos agravos, e sugere medidas de restabelecimento do equilíbrio); e terciário (contempla aplicação do potencial de vida e é, em geral, utilizado para indivíduos com doenças crônicas e/ou terminais). O risco deste tipo de teoria é produzir ansiedades, quando a informação é distorcida, ou não atingir os objetivos propostos (HOMANS; AGLETTON, 1988).

No *Modelo do autofortalecimento*, preconiza-se o ensino-aprendizagem de forma participativa, contextualizada, com o intuito de desenvolver habilidades, compreensão e consciência a fim de que as escolhas sejam racionais e informadas (HOMANS; AGLETTON, 1988). Este modelo utiliza-se da abordagem humanista, enfatizando as potencialidades e a reflexão sobre a influência dos fatores socioculturais em suas opções e decisões. Os riscos deste tipo de modelo residem nos aspectos estruturais que podem impor limites de

autonomia individual. Nestes casos, sugere-se desenvolver, inicialmente, um trabalho que contemple o autofortalecimento da confiança e, assim, do processo decisório e de ação social.

No *Modelo da orientação comunitária*, questiona-se o conceito de responsabilidade estritamente individual na manutenção da saúde, e argumenta-se sobre a relevância do desenvolvimento de ações coletivas no ambiente e nos fatores relacionados aos agravos. O modelo preconiza dois tipos de orientação: escolha centrada no profissional e/ou escolha que emana do grupo que se organiza em torno de uma demanda específica. Os riscos deste tipo de modelo estão em que, se as necessidades detectadas não refletirem a demanda local, os programas não surtirão os efeitos esperados (HOMANS; AGLETTON, 1988).

No *Modelo da transformação social*, há uma perspectiva de considerar a saúde e o bem-estar individual como potencialmente transformadores, mas acrescenta que a mudança social depende da organização de movimentos coletivos. Para Homans e Agletton (1988), quatro aspectos precisam ser considerados: idéias (as mudanças no plano das idéias demandam desmistificação do conhecimento médico e reflexão crítica sobre os padrões morais); relações sociais (educadores e

educandos devem contribuir para a transformação, buscando a justiça social em todos os ambientes); processos políticos (educadores e educando devem participar ativamente do processo de reestruturação dos serviços de saúde e auxiliar na solução de problemas locais de saúde); e alocação de recursos (participação e controle social das ações de saúde).

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Compreendendo que pesquisar é um ato de investigar fenômenos de forma sistemática, ordenada e lógica, com o intuito de (re)construir conhecimentos, optamos pela realização de uma pesquisa de intervenção no contexto escolar, quando se desenvolveu e avaliou uma proposta de intervenção educativa que objetivava envolver os professores de ensino fundamental na discussão sobre educação sexual junto a adolescentes. Efetuamos um estudo de natureza dupla, pelo fato de concordar com Pádua (1996), quando ele argumenta haver fenômenos que, por envolverem um elevado número de sujeitos, demandam uma abordagem quantitativa, e havendo casos em que a compreensão da dinâmica do processo dita a abordagem qualitativa, e, não raro, há casos em que as duas abordagens se complementam.

Neste estudo, buscamos acompanhar o cotidiano dos professores de uma escola pública, na tentativa de adquirir dados que nos subsidiassem a compreensão de suas necessidades de conhecimentos teóricos e metodológicos, bem como suas práticas sobre educação sexual junto a adolescentes. Assim, este estudo preocupou-se com a experiência dos professores, individual e coletivamente, mediada pela interação com os alunos, bem como com o significado da incorporação da temática na escola. A escola onde foi realizado o estudo atendeu aos seguintes critérios:

- a. Ser da rede pública.
- b. Possuir ensino fundamental, especificamente entre 5^a à 8^a séries, nos turnos da manhã e/ou da tarde.
- c. Possuir em seu quadro de funcionários um número entre dez (10) a vinte (20) professores disponíveis e interessados em participar do estudo.
- d. Estar a direção da escola interessada e disposta a auxiliar na realização do estudo.

Para selecionar a escola, inicialmente, buscamos compreender a divisão geográfica da cidade. Após reforma organizacional, a cidade de Fortaleza foi dividida em seis (6) Secretarias Executivas Regionais (SER's), sendo cada uma gerenciada por um secretário regional e este assessorado por três

gestores, a saber: gerente de desenvolvimento territorial urbano e do meio ambiente (possui equipe de meio ambiente e controle urbano e equipe de obras e serviços públicos); gerente de desenvolvimento social (atua em nível de distritos de saúde, educação, esporte-lazer e habitação-trabalho); e diretoria regional da administração financeira (que possui três divisões: controle da execução orçamentária-financeira, suprimento e controle do patrimônio e administração de pessoal). Visitamos, então, cinco escolas públicas, localizadas na jurisdição das Secretarias Executivas Regionais IV e V. Estas *regionais* foram escolhidas por possuírem grande demanda populacional com baixo nível socioeconômico, grande número de escolas e elevada incidência de gestantes adolescentes, de acordo com dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS).

A área geográfica da SER IV possui contingente populacional de 315.727 habitantes, distribuídos em catorze bairros, com famílias de baixo nível socioeconômico. A região dispõe de dois hospitais e, em referência a atenção primária, possui uma unidade de saúde municipal, dezenove estaduais, duas filantrópicas e treze unidades privadas. No que se relaciona à educação, há dezenove unidades educacionais; e seis, de ação social. Já a SER V compreende 431.245 habitantes, em dezessete

bairros, dispondo de dois hospitais e, em referência ao nível primário, dezesseis unidades de saúde municipal, seis estaduais, uma filantrópica e quatro unidades privadas. Na área da educação existem vinte e quatro unidades; e sete, de ação social.

A escolha das escolas a serem visitadas em cada uma das regionais ocorreu via sorteio (GIL, 1994). A visita consistia em apresentação da proposta do trabalho de pesquisa à direção e/ou à coordenação pedagógica, e, ao final da exposição, indagação sobre o interesse e a disponibilidade em participar do estudo. Quando a resposta era afirmativa, preenchíamos o formulário I, que foi elaborado de acordo com o proposto por Andrade (1999), e contemplava informações referentes aos dados relativos à administração da escola, modalidades de ensino, turnos de funcionamento, quadro de professores, público atendido pela escola, existência de discussões prévias sobre Parâmetros Curriculares Nacionais. Após as visitas, os dados foram tabulados e através dos critérios anteriormente estabelecidos, foi selecionada uma escola localizada na SER IV, no bairro Montese. A população estudada foi composta por professores do ensino fundamental, de 5ª à 8ª séries e 3º ciclo, na cidade de Fortaleza, CE, durante o período de março a dezembro de 2000. A amostra foi constituída de forma aleatória por um grupo de nove

professores de ensino fundamental, de ambos os sexos, em diferentes faixas etárias, que lecionam entre 5ª à 8ª séries, nos turnos da manhã e/ou da tarde, no sistema de tele-ensino e/ou ciclos de aprendizagem (modalidade que agrupa alunos por faixa etária durante dois anos e tem equivalência ao sistema de seriação), que demonstraram interesse em se engajar na pesquisa.

Após a seleção da escola, foram realizados dois encontros com o grupo de professores interessados. O primeiro foi na reunião quinzenal de planejamento, rotina na escola, e teve por objetivo reforçar/informar aos professores sobre as alterações decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como apresentar a proposta da pesquisa, ressaltando a relevância social desta e seu intuito em fornecer-lhes subsídios para o desenvolvimento de suas atividades docentes. Em seguida, distribuíram-se questionários que foram elaborados de acordo com o proposto por Andrade (1999), e visava a coleta dos dados iniciais sobre os conhecimentos e práticas relativas à educação sexual dos professores.

No segundo encontro, foram definidos pelos professores os temas a contemplar na intervenção educativa,

a carga horária e a data de realização, além de serem recolhidos os questionários entregues no encontro anterior. Tal encontro aconteceu na reunião de planejamento pedagógico e os temas definidos pelos professores como prioritários a contemplar na capacitação, primeira etapa da intervenção educativa, foram: sexualidade, gênero, DST/AIDS, gravidez na adolescência e aborto, planejamento de ações com adolescentes na escola. Os participantes da pesquisa optaram pela realização de uma intervenção com vinte h/a, a ocorrer nos sábados de planejamento. A coordenadora pedagógica presente à reunião concordou com a proposta e agendamos as datas.

A partir de observação, não-participante, realizada por 15 dias, do curso do corpo docente e dos temas selecionados pelos professores, foi elaborada uma proposta de intervenção educativa, de acordo com o modelo de definição e elaboração de prática educativa proposto por Homem Del Rey (1997), contemplando seis aspectos metodológicos, a saber:

- a) Diagnóstico do problema que necessita de intervenção educativa.

- b) Identificação das práticas relativas ao problema que necessita de intervenção educativa.
- c) Determinação dos objetivos da intervenção educativa.
- d) Seleção das estratégias para a intervenção educativa.
- e) Previsão de recursos humanos e materiais.
- f) Definição de critérios e instrumentos de avaliação.

A fim de conhecer o público a ser trabalhado, solicitamos que os professores interessados em participar da intervenção educativa preenchessem um formulário que informasse os motivos por que participavam da intervenção. Encontramos os seguintes resultados:

| Perfil do professor | Motivação |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sexo feminino, leciona no turno da manhã na 5ª série nas disciplinas de Matemática e Ciências. | Quero conhecer mais sobre sexualidade, pois tenho alunos adolescentes, os quais de vez em quando perguntam alguma coisa sobre sexo, e eu não sei o que responder. |
| Sexo masculino, leciona no turno da manhã e da tarde na 6ª e 8ª série nas disciplinas de Matemática, História, Ciências e Religião. | Gostaria de aprofundar meus conhecimentos nesta área. |
| Sexo feminino, leciona no turno da tarde na 7ª série nas disciplinas de Matemática, História, Religião e Ciências. | Vim por ser a ocasião do planejamento da escola. |
| Sexo feminino, leciona no turno da manhã e da tarde na 6ª e 7ª série nas disciplinas de Português, Inglês, Geografia, História, Arte/Educação e Religião. | Tenho interesse pelo tema. |
| Sexo feminino, leciona no turno da manhã na 6ª série nas disciplinas de Português, Inglês e Arte/Educação. | Quero reforçar meus conhecimentos nesta área, pois preciso para trabalhar com meus alunos e com meus filhos. |
| Sexo feminino, leciona no turno da tarde na 8ª série nas disciplinas de Português e Geografia. | Trabalho com adolescentes, então sinto necessidade de aprofundar o tema para ser possível orientá-los melhor. |
| Sexo feminino, leciona no turno da manhã no 3º ciclo nas disciplinas de Português, Geografia, Arte/Educação e Inglês. | Quero aprofundar o tema, por curiosidade e interesse pelo tema e para buscar subsídios para trabalhar com meus alunos. |
| Sexo feminino, coordenadora pedagógica no turno da manhã. | Quero estar mais preparada para trabalhar com os adolescentes. |
| Sexo feminino, acompanha a sala de multimeios, no turno da manhã e da noite. | Quero colaborar na discussão dessa temática com os alunos no turno da noite. |

De acordo com as falas, podemos perceber que mais de dois terços da amostra referem-se, como motivação para seu ingresso no estudo, à necessidade de aprofundar conhecimentos para trabalhar com os alunos, o que parece reforçar a nossa suposição de que os professores possuem conhe-

cimentos teóricos restritos e/ou se mostram inseguros para discutir a temática em seu exercício. Assim sendo, corroboramos com Basso, e outros (1991), que nos falam sobre os elementos necessários para o desenvolvimento da educação sexual como sendo agentes educadores que sejam

significativos e valorativos para os educandos e que, simultaneamente, sejam possuidores de um acervo de conhecimentos teóricos e afetivo-emocionais capazes de discutir e propiciar a reflexão sobre o desenvolvimento de atitudes responsáveis e positivas sobre a sexualidade humana.

Módulo 1

Tema: Gênero

Carga horária: 4h/a

Técnicas utilizadas: repórter/ árvore de gênero/ relógio de papéis sociais.

No que se refere à questão da educação sexual contemplando as diferenças de gênero, salientamos que, como nos afirmam Basso e outros (1991), a compreensão da influência cultural é essencial para que possamos entender que estas diferenças, se não forem avaliadas, podem se transformar em desigualdades de gênero e estas são passíveis de gerar restrições e limitações entre os adolescentes, de tal forma que podem dificultar a transmissão de informações e a aquisição de comportamentos saudáveis, como podemos perceber em uma pesquisa realizada por Arruda e outros (1992) em que eles nos falam sobre o uso do preservativo como medida de proteção para a gravidez indesejada e do fato de as DST's/AIDS serem duas

vezes maiores em homens do que em mulheres com faixa etária entre quinze a vinte e quatro anos. No que se refere ao uso de anticoncepcional oral ser maior que o de preservativo entre mulheres, justifica-se pela alegação que preservativo se faz desnecessário por não se considerar promíscua, possuir relação estável etc. Assim, cremos que a incorporação da discussão sobre as relações de gênero nas questões relativas à educação sexual na escola se faz necessária, quando se enfoca o duplo dimensionamento do prazer e do autocuidado, quando o espaço escolar se propõe a desenvolver atitudes saudáveis frente ao conhecimento adquirido.

No referente à avaliação do primeiro módulo, percebemos que, embora este tenha sido considerado produtivo, interessante e envolvente, foi citada como necessária, além do material didático-instrucional, a incorporação de recursos audiovisuais que auxiliassem no desenvolvimento das atividades junto aos educandos, porquanto demandam uma maior disponibilidade de tempo e de silêncio. O Ministério da Saúde, em uma publicação intitulada Prevenir é sempre melhor (BRASIL,2000), nos fala que, para o educador desenvolver um processo de educação sexual efetivo, deverá vivenciar um modelo de capacitação que o possibilite acesso a

conhecimentos teórico-científicos, bem como metodológicos, compreendendo-se que o conhecimento é construído de forma participativa, e deverá ser possibilitada ao educando maior autonomia de raciocínio para que ele possa fazer escolhas responsáveis, saudáveis e orientadas. Diante deste contexto, nos foi possível reestruturar a metodologia e as técnicas a serem utilizadas para a discussão da próxima temática.

Módulo 2

Tema: Sexualidade
Carga horária: 4h/a
Técnicas utilizadas: complemento em frases/ análise musical/ desenho do corpo / a fruta.

Quanto ao módulo, observamos que foi considerado positivo e produtivo por conta da metodologia (estratégias educativas) utilizada em 100% das falas, sendo, por outro lado, os pontos negativos mais citados o tempo escasso para a discussão da temática sexualidade e o lanche fornecido pela escola. Podemos perceber que as modificações oriundas da avaliação do primeiro encontro surtiram efeitos positivos, o que nos mostra que a constante avaliação em atividades educativas permite re-ordenar o processo, propiciando um ambiente de aprendizagem

favorável, o que torna o processo educativo mais prazeroso e, aparentemente, mais efetivo.

Módulo 3

Tema: Gravidez na adolescência
Carga horária: 8h/a
Técnicas utilizadas: balão filho/ vídeo-debate/ discussão em grupo/ conhecendo os métodos de planejamento.

O terceiro módulo, com carga horária de oito h/a, discutiu sobre gravidez na adolescência, planejamento familiar e DST's. Ocorreu no auditório de um hotel da cidade de Fortaleza, com sete professores presentes. Optamos por trabalhar a intervenção em um local fora da escola por detectarmos que, quando as intervenções ocorrem no ambiente escolar, existem constantes interrupções e evasão de professores ou da coordenadora pedagógica.

Módulo 4

Tema: AIDS e sexo mais seguro
Carga horária: 8h/a
Técnicas utilizadas: perdas/ discussão em grupo/ reconstrução/ vídeo-debate.

O módulo sobre AIDS, sexo mais seguro e planejamento, ocorreu durante oito h/a, no auditório de um hotel, com

a presença de nove participantes. Embora tenha ocorrido uma variação no número de participantes nos módulos, houve uma média de seis professores em cada módulo o que representa 66,6% dos professores do ensino fundamental. Os trabalhos iniciaram-se com os participantes andando na sala, cumprimentando-se e, finalmente, formando um círculo. No círculo, todos fecharam os olhos e se concentraram na música orquestrada. A facilitadora informou que seria o vírus da AIDS e tocaria (contaminaria) um dos participantes e este não poderia se identificar. Após todos abrirem os olhos, indagamos como se sentiram. As respostas foram as mais diversas: Não tive medo, fiquei um pouco assustada, não me preocupei etc. A música foi mudada para uma de ritmo agitado e todos foram orientados a dançar e cumprimentar uns aos outros. Determinado cumprimento significava que estava ocorrendo contaminação. Ao final, somente um dos participantes não foi contaminado. Comentamos a técnica, ressaltando que algumas vezes há pouco cuidado consigo e consciência das partes envolvidas. Uma participante comentou que eles se comportaram tendo em mente que era uma brincadeira por esta razão os sentimentos e as reações foram diferenciadas. Outra pessoa mostra o exemplo que ... “teve

gente que se deixou contaminar por duas pessoas não tendo tentando evitar o contato”. Outra argumentou, que assumir comportamentos de risco resulta da crença de que ... isto nunca vai acontecer comigo. Outras afirmaram:

“Eu me contaminei porque eu sou besta mesmo, eu confio muito nas pessoas e na empolgação; eu nem me toquei que podia estar me contaminando. Quando eu vi estava contaminada e no auge da brincadeira contaminando outras pessoas... fiquei triste comigo mesma (PROFESSORA).”

“Eu não, fiquei danada de raiva quando me contaminaram, aí pensei: vou é contaminar todo mundo também e vou levar comigo para onde eu for. Por isso fui lá na menina que tava sentada e contaminei, mesmo. A outra nem queria me cumprimentar, mas, eu fui e insisti (PROFESSOR B).”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo atingiu seus objetivos no sentido que nos permitiu observar que a maioria dos professores, ainda, se encontra despreparada técnico e metodologicamente para abordar esta temática, o que acaba por produzir condutas discriminatórias e posturas pouco flexíveis que resultam em imposição de valores, mitos e crenças

relativos à educação sexual, oriundos da história de vida de cada um dos educadores. No entanto, a promoção de atividades educativas planejadas - tendo como foco o público-alvo, a partir de seus conhecimentos prévios, suas crenças e valores, e sendo realizadas de forma esclarecedora, participativa, vivencial em que se privilegie, igualmente, conteúdos técnicos-científicos e técnicas metodológicas de ensino-aprendizagem, aliados ao estímulo e incentivo para o desenvolvimento de ações educativas em que o adolescente seja protagonista - produzem efeitos positivos.

Assim, cremos que para alcançar mudanças significativas na incorporação da educação sexual nas escolas, faz-se necessário compreender os motivos que levam as pessoas a agirem de determinada maneira, o que demanda um exercício de ampliação e introjeção de nossa consciência.

Deste modo, ao utilizarmos como eixo teórico as tendências interacionistas e político-sociais, podemos constatar que estas se adequam às práticas de educação em saúde, uma vez que consideram o educando como agente ativo e central do ensino-aprendizagem, além de considerar e incorporar a aprendizagem informal e o conhecimento prévio como elementos essenciais ao saber, sendo o educador um agente de interação que atua como mediador da elaboração do conhecimento. Salientamos, ainda, que embora existam diferentes paradigmas na educação em saúde, a utilização de diversos aspectos dos modelos existentes são bastante positivas e fortalecedoras. Obviamente, a ênfase nos aspectos devem convergir no sentido de privilegiar o diálogo, o conhecimento mútuo de valores e crenças, pois quando o indivíduo percebe-se sujeito de sua história pode tomar decisões, considerando os aspectos afetivos, com respaldo em informações técnicas corretas.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- ARRUDA, J. M. et al. **Pesquisa sobre saúde reprodutiva e sexualidade do jovem (Rio de Janeiro, Recife e Curitiba – 1990)**. Rio de Janeiro: BEMFAM, 1992.
- BASSO, S. C. et al. **Sexualidade humana: aspectos para desenvolver docência em educação sexual**. Brasília, DF: FNUAP, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília, DF, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde**. Brasília, DF, 1997.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília, DF, 1997.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Coordenação Nacional de DST/AIDS. **Prevenir é sempre melhor**. Brasília, DF, 2000.
- _____. Programa de Controle de DST. **Preservativo masculino: hoje mais necessário do que nunca**. Brasília, DF, 1997.
- CARDOSO DE MELO, J. **Educação Sanitária: visão crítica**. Caderno Cedes, v.4, p.28-37, 1987.
- DIAZ, J.; DIAZ, M. **Contracepção na adolescência**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde, 1999 (Cadernos Juventude, Saúde e Desenvolvimento).
- FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- HOMANS, H.; AGGLETON, P. **Health education, HIV infection and AIDS**. In: AGGLETON, P.; HOMANS, H. (Ed.). *Social aspects of AIDS*. London: New York: Falmer Press, 1988.
- HOMEM DEL REY, D. C. **Planejamento da ação educativa em saúde**. Fortaleza: [s.n.], 1997. Mimeografado.
- McGUIRE, W. J. A contextualist theory of knowledge: its implications for innovation and reform in psychological research. In: **Advances in experimental social psychology**. New York: Academic Press, 1983. v. 16.

PÁDUA, E.M.M. **Metodologia da Pesquisa- Abordagem teórico-prática**. São Paulo: Papirus, 1996.

PARKER, R. **A AIDS no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

PARRA FILHO, D. B.; SANTOS, J.A. **Metodologia científica**. 2.ed. São Paulo: Futura, 1999.

SANTOS, E.M.; MONTEIRO, S. (Org.). **AIDS: pesquisa social e educação**. São Paulo: Hucitec, 1995.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

SCHALL V. T.; STRUCHINER, M. Educação no contexto da epidemia de HIV/AIDS: teorias e tendências pedagógicas. In: CZERESNIA D.; SANTOS, E.M.; MONTEIRO, S. (Org.). **AIDS: pesquisa social e educação**. São Paulo: Hucitec, 1995.

Recebido em: 06/12/01.

Aprovado em: 15/08/02.

Autoras:

¹*Raimunda Hermelinda Maia Macena*

Enfermeira UECE. Mestra em Educação em Saúde UNIFOR - Professora cursos de graduação da área de Saúde Faculdades Integradas do Ceará -FACE.

²*Vera Lúcia Montenegro de Albuquerque*

Doutora em Educação-UFC, Professora Titular da Universidade de Fortaleza, Coordenadora do Núcleo de Pesquisa do CCS/UNIFOR, professora do Mestrado de Educação em Saúde da UNIFOR.

E-mail: vera@unifor.br

Endereço postal: Rua Joaquim Nabuco, 820 apto 901 - Aldeota, CEP.: 60121-120 Fortaleza/CE – Brasil.

FUNDEF: vitórias em Conquista

Maria Iza Pinto de Amorim Leite¹

Resumo: O Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), implantado em 1998, propõe a redistribuição das verbas destinadas ao Ensino Fundamental em todas as escolas públicas brasileiras. Vitória da Conquista é um dos municípios brasileiros em que o Ensino Fundamental recebe verbas complementares do Governo Federal. Este trabalho apresenta mudanças quantitativas e qualitativas no Ensino Fundamental em Vitória da Conquista de 1996 a 2001.

Palavras-Chave: Ensino Fundamental; Financiamento da Educação Básica; FUNDEF.

Abstract: Implemented in 1998, the Fund for the Development and Maintenance of Education and the Teaching Profession – FUNDEF, redistributes primary educational finance in all the Brazilian public schools. Vitória da Conquista is one of the Brazilian municipal districts where primary education receives complementary financing from the Federal Government. This paper reviews qualitative and quantitative changes in Vitória da Conquista's primary education between 1996 to 2001.

Key-words: Elementary school; Educational finance; FUNDEF.

Resumen: El Fondo de Desarrollo y Mantenimiento de la Enseñanza Fundamental y Valorización del Magisterio (FUNDEF), implantado em 1998, propone la redistribución de los fondos destinados a la Enseñanza Fundamental en todas las escuelas públicas brasileñas. Vitória da Conquista es uno de los municipios en donde la Enseñanza Fundamental recibe presupuesto complementario del gobierno federal. Este trabajo presenta cambios cuantitativos y cualitativos en la Enseñanza Fundamental en Vitória da Conquista entre 1996 y 2001.

Palabras-clave: Enseñanza Fundamental; Finanzas educativas; FUNDEF.

Os resultados do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério-FUNDEF, implantado em todo o Brasil, em 1998, vêm sendo analisados em pesquisas empreendidas em vários

estados e municípios brasileiros. Perseguindo objetivos que dificilmente seriam atingidos a curto prazo, o que se pode observar, nestes primeiros anos da implantação do FUNDEF, são avanços ou vitórias que, ano a ano, são conquista-

dos nos sistemas públicos de Ensino Fundamental. Num jogo de palavras com o nome do município estudado, este trabalho trata das Vitórias do Fundef em Conquista.

Vitória da Conquista é um dos municípios baianos que vêm recebendo complementação de verbas para o Ensino Fundamental. Pesquisando as causas da implantação do Ciclo de Aprendizagem nas escolas municipais de Vitória da Conquista constatou-se que um dos fatores determinantes foi a implantação do FUNDEF (Leite, 1999). Essa constatação aguçou a curiosidade para um estudo mais aprofundado da implantação e do impacto do FUNDEF nas escolas da Rede Municipal de Vitória da Conquista. Estudiosos de outros municípios e em outros estados brasileiros também vêm se envolvendo no estudo do FUNDEF, formando-se uma rede de pesquisadores que, sob a coordenação nacional do Dr. Romualdo Portela de Oliveira acompanham o “Processo de Implantação e Impacto do FUNDEF em Estados e Municípios: casos e comparações com vistas a uma avaliação (1996 a 2000)”. A pesquisa nacional envolve doze estados, estando a equipe do estado da Bahia sob a coordenação do Prof. Dr. Robert E. Verhine. Neste trabalho, apresentam-se alguns dos resultados da pesquisa realizada no município de Vitória da

Conquista seguindo as diretrizes da coordenação nacional e sob orientação da coordenação estadual.

A história política recente de Vitória da Conquista vem sendo pontuada pela eleição de prefeitos cujos partidos fazem oposição ao Governo do Estado da Bahia, sendo a gestão atual coordenada por militantes do Partido dos Trabalhadores. O estudo da realidade educacional do município leva a crer que ter governantes que fazem oposição ao Governo Estadual não diferencia os seus problemas financeiros e educacionais daqueles vivenciados por outros municípios baianos e do Norte/Nordeste, destacando-se entre esses problemas: a falta de verbas suficientes para o pagamento de salários dignos aos professores e manutenção do ensino; a falta de programas eficientes para capacitação e aperfeiçoamento permanente dos profissionais da educação; e taxas preocupantes de defasagem idade-série, reprovação e evasão escolar. A implantação do FUNDEF criou expectativas no sentido de apresentar soluções para a superação gradativa desses problemas, principalmente, nas regiões Norte e Nordeste.

O aumento da arrecadação municipal, fruto de uma política fiscal que vem criando mecanismos e incentivos para que a população pague em dia seus impostos e as verbas complementares do FUNDEF vêm contribuindo para o

aumento da receita municipal de Vitória da Conquista. De 1996 para 1998 a receita por habitante vinha decrescendo, passando de R\$127,51 para R\$110,39. Nos dois anos seguintes, aumenta para R\$123,37, em 1999, e R\$191,58% em 2000. Esse aumento ainda não foi suficiente para que o município atingisse o valor mínimo aluno-ano estabelecido pelo FUNDEF, precisando de complementação da União para atingir esse mínimo determinado por lei.

Como se verificou em entrevistas realizadas², o FUNDEF começou a promover mudanças na Rede Municipal de Vitória da Conquista antes mesmo de sua implantação oficial. Sabendo que as verbas do fundo estariam baseadas na matrícula do ano anterior, o município começou, já em 1997, a empreender uma verdadeira corrida pela implantação de turmas de 5a à 8a séries e de medidas que aumentassem o número de alunos que seriam atendidos pelo FUNDEF. Entre essas medidas esteve a implantação do Ciclo de Aprendizagem, incorporando ao Ensino Fundamental os alunos das classes de Alfabetização. A criação de classes em prédios e salas alugados, sem as condições necessá-

as para o funcionamento das atividades pedagógicas, como se constatou na fala dos entrevistados, e a implantação de uma proposta de ciclagem, sem a necessária preparação pedagógica e sem a concordância da categoria docente, indicam a prioridade aos aspectos quantitativos nos primeiros anos da implantação do FUNDEF.

Propostas pedagógicas várias têm sido implementadas ao longo da história da educação em Vitória da Conquista, principalmente, no processo de alfabetização, sem que os profissionais se sentissem suficientemente preparados e seguros. A própria proposta do Ciclo não era uma idéia nova e não havia sido implantada, antes, por falta de aceitação e de preparação dos professores que colocaram o FUNDEF como causa da implantação apressada do Ciclo, em 1998, quando a Secretaria de Educação se deu conta de que os quase dez mil alunos das turmas de Alfabetização não seriam computados para fins dos cálculos do FUNDEF. Desse modo, a pressa na implantação do Ciclo não aconteceu por razões pedagógicas, mas por razões financeiras. Tanto é que, sob as reclamações dos docentes, outros caminhos foram criados para manter a

²Foram realizadas entrevistas com o Secretário Municipal de Educação (10 de outubro de 2001); o Presidente do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF (23 de outubro de 2001); o Presidente do Conselho Municipal de Alimentação Escolar (20 de março de 2002); a Presidente da Comissão de Educação da Câmara de Vereadores, acompanhada de três vereadores representantes da Câmara, no Conselho do FUNDEF, no Conselho da Alimentação Escolar e no Conselho Municipal de Educação (1º de março de 2002); o Secretário de Finanças da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (7 de novembro de 2001); o Vice-Prefeito de Vitória da Conquista, atual prefeito municipal (6 de novembro de 2001); a Presidente do Sindicato do Magistério Municipal Público – SIMMP (2 de outubro de 2001); a Diretora da Direc-20, acompanhada de duas técnicas (11 de outubro de 2001); um representante indicado pelo Conselho Municipal de Educação (14 de março de 2002) e duas Diretoras de Escolas Municipais da zona rural (14 de março de 2002).

demanda sob o teto do FUNDEF com o redimensionamento da proposta do Ciclo. Em 2002, somente dez escolas voluntárias assumem o novo projeto de ciclagem que abrange todo o Ensino Fundamental. Finalmente, começam a ser operacionalizadas medidas voltadas para melhorar a qualidade do ensino na Rede Municipal de Vitória da Conquista. A nova proposta de ciclagem para dez escolas, voltando todas as demais para a seriação, é bem intencionada, mas não se pode ainda atestar sua validade e eficiência, visto que, ainda não se tem um ano escolar completo desde o início de sua implementação.

Passado o primeiro momento de corrida pela ampliação do número de classes e de alunos, observa-se a preocupação com a agilização de espaço físico adequado e, aos poucos, as escolas vão ganhando mais salas de aula; os prédios alugados são substituídos por escolas construídas pela Prefeitura Municipal; as escolas isoladas na zona rural começam a receber uma estrutura física melhor com a construção de escolas pré-moldadas. Enfim, passada a corrida ini-

cial pela quantidade, evidenciam-se preocupações com a melhor qualidade das estruturas físicas em que é oferecida a educação escolar na Rede Municipal e, de 1996 para 2001, são construídas 121 salas de aula.

Alguns dados percentuais dão conta de mudanças em Vitória da Conquista de 1996 a 2000 – dois anos antes e dois anos depois da implantação do FUNDEF. Considerando-se os valores indexados³, verificam-se aumentos percentuais quando se compara os números de 1996 com os de 2000. Comparando o ano de 1996 com 1998, somente nos recursos da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC) (-6,55%) e do Ensino Fundamental (-125,39%) têm redução. Todos os demais dados apresentam aumentos percentuais, seja nas receitas totais da PMVC, da Educação e Cultura, da Secretaria da Educação, da Manutenção e Desenvolvimento do Ensino ou do Ensino Fundamental (MDE), como se pode verificar na tabela a seguir. Quase todos os percentuais de aumento no período de 1998 a 2000 foram maiores que no período de 1996 a 1998.

Variações percentuais no quadro financeiro - Vitória da Conquista 1996 a 2000

| Receitas | 1996 a 1998 | 1998 a 2000 | 1996 a 2000 |
|------------------------|-------------|-------------|-------------|
| PMVC | -6,55 | + 73,54% | + 62,87% |
| Educação e Cultura | + 20,78% | + 24,51% | + 50,39% |
| Secretaria de Educação | + 26,84% | + 23,34% | + 56,44% |
| MDE | + 5,67% | + 12,94% | + 19,34% |
| Ensino Fundamental | - 125,39% | + 243,59% | + 52,44% |

Fonte: Secretaria de Finanças PMVC

³Foram usados índices fornecidos pela Coordenação Nacional: 0,8045 (1996); 0,9019 (1998) e 1,1422 (2000).

Uma das conseqüências esperadas da implantação do FUNDEF era o reajuste imediato do salário dos professores que vêm batalhando pela elevação do piso salarial da categoria. Os reajustes concedidos, entretanto, ficaram muito aquém das expectativas do professorado. O que se pode creditar ao FUNDEF é a regularização do pagamento dos professores que vinha passando por atrasos de até cinco meses. Em 1996, pagando a cada mês o salário atual e um salário atrasado, a prefeitura colocou em dias a folha de pagamento do funcionalismo público municipal. Cerca de 80% dos professores da Rede Municipal concordam que se deve ao FUNDEF essa regularização não havendo nenhum caso de forte discordância quanto a isso⁴. Os representantes do Governo Municipal, ouvidos em entrevistas, são unânimes em afirmar que sem o FUNDEF não seria possível manter em dia o pagamento do funcionalismo público que atua no Ensino Fundamental. Os salários pagos aos professores municipais de Vitória da Conquista, apesar de terem sofrido perdas nas gestões anteriores, não se encontravam tão baixos como os que aconteciam em municípios das regiões Norte e Nordeste que chegavam a representar, em alguns casos apresentados nos relatórios oficiais do FUNDEF, até 50% do salário-mínimo. Nestes casos, para que

os professores passassem a receber o salário-mínimo oficial, foi necessário que acontecessem reajustes de até mais de 100%.

Em Vitória da Conquista, no ano de 1998, a média salarial dos professores ficava em torno do custo mínimo aluno-ano e era esse o patamar que os estados do Norte/Nordeste deveriam atingir, segundo as orientações oficiais. Os reajustes concedidos não conseguiram satisfazer à categoria docente que continua com negociações tentando retomar a luta pelo piso de 2,1 salários-mínimos como referência, interrompida pela série de paralisações e greves que a categoria foi obrigada a empreender, antes de 1998, para conseguir o pagamento em dia. Apesar da exigência da Lei do FUNDEF, ainda não foi regulamentado o Plano de Carreira dos professores municipais de Vitória da Conquista cuja proposta ficou engavetada por quase dois anos e foi retomada no final de 2001, para discussão e reformulação entre os professores. A falta desse plano tem dificultado as negociações entre sindicato e prefeitura já que a legislação federal não define pisos salariais para o magistério.

Segundo os Secretários Municipais de Educação e de Finanças de Vitória da Conquista o pagamento do salário dos

⁴Os percentuais apresentados nesse trabalho referem-se a resultados parciais de questionários aplicados entre professores das Redes Estadual e Municipal, como parte do Estudo de Caso sobre os impactos do FUNDEF em Vitória da Conquista, em andamento.

professores vem absorvendo cerca de 90% das verbas do FUNDEF, o que inviabiliza qualquer aumento, a não ser que se aumentem consideravelmente essas verbas. Esse aumento aconteceria se os cálculos para definição do custo mínimo aluno/ano seguissem os critérios estabelecidos na própria lei do FUNDEF, resultando em valores maiores que aqueles definidos pelo Governo Federal. Quando os professores reivindicam percentuais de aumento sobre o salário, a administração considera a incidência desses percentuais não só sobre a tabela salarial mas, também, sobre todas as vantagens que se somam ao salário no total de vencimentos dos professores. Analisando os contra-cheques de um professor II-A (Professor A), regime de 40 horas, da Rede Municipal, verifica-se que não houve mudança no salário de junho de 1996 para junho de 1997 – R\$ 265,00. Em 1998 esse professor passa à classe/nível II-B, começa a receber 5% por titulação e até junho de 1999 seu salário permanece o mesmo: R\$ 325,97. Em 2000 na classe/nível II-C o seu salário passa a R\$ 359,46. Assim, de 1996 para 2000 o salário desse professor sofreu um reajuste de 36,4%. Tomando-se o contra-cheque de um professor 20 horas (Professor B), que em 1996 era professor III-C, tem-se variações salariais a cada ano saindo de R\$ 156,51, em junho de 1996 e chegando em junho de 2000, agora professor III-E, com

R\$213,64. Nesse caso a diferença entre o salário de 1996 e o de 2000 representa um reajuste de 56,5%. Se considerados os totais de vencimentos nos mesmos contra-cheques verifica-se que os gastos da administração municipal, de 1996 a 2000, com o professor B se elevaram de R\$242,99 para R\$365,30 e com o professor A, de R\$365,33 para R\$553,57, representando aumentos percentuais de 50,33% e 51,53%, respectivamente. Indexando os valores esses percentuais se modificam, acentuando-se ainda mais as diferenças entre o aumento do salário e o total de vencimentos e mostrando as reduções salariais no período de 1998 a 2000. De 1996 para 2000 os salários do professor B e do professor A têm redução de 4,67% e 4,01% respectivamente. Os valores dos totais *de vencimentos desses professores*, por sua vez, têm aumento de 7,17% e 5,89%. De 1998 para 2000 verificam-se reduções tanto nos salários (-14,84% e -14,15%) quanto nos vencimentos (-10,75% e -11,31%) perdendo-se, desse modo, os aumentos obtidos no período de 1996 a 1998. Apesar de registrarem ganhos no total de vencimentos dos professores “A” e “B”, estes percentuais não atendem às expectativas dos professores que esperavam ter, em 1998, um reajuste salarial de pelo menos 40%, nem acompanham o aumento da despesa formal por aluno no Ensino Fundamental já que, indexando-se os valores,

verifica-se que os gastos por aluno/ano tiveram um aumento de 177,68% de 1996 para 2000.

As reduções percentuais dos salários dos professores contrastam com os aumentos verificados nas receitas, o que tem ocasionado freqüentes paralisações, negociações e greves por parte do Sindicato Municipal de Magistério Público (SIMMP) de Vitória da Conquista. Tomando-se uma média salarial a partir do piso e do

teto constantes nas tabelas salariais e indexando-se os valores, verifica-se que a redução percentual de 1996 a 2000 foi de 7,23%. Enquanto os percentuais de aumento da receita variam de 19,34% (MDE) para 62,87% (PMVC), as reduções dos salários dos professores, considerando os valores de salário e de vencimentos encontrados em contra-cheques e o piso, teto e média nas tabelas salariais, oscilam entre -4,01% (Salário do Professor "B") e -8,29% (teto salarial).

Varição da média salarial dos professores municipais - Vitória da Conquista - 1996 a 2000

| | 1996 a 1998 | 1998 a 2000 | 1996 a 2000 |
|---------------------|-------------|-------------|-------------|
| Prof. "A" 40 horas: | | | |
| Salário | +9,72 | - 14,84 | - 4,67 |
| Vencimentos | +18,70 | - 10,75 | + 7,17 |
| Prof. "B" 20 horas: | | | |
| Salário | + 9,75 | - 14,15 | - 4,01 |
| Vencimentos | + 17,86 | - 11,31 | + 5,89 |
| Piso Salarial | + 14,68 | - 20,77 | - 5,31 |
| Teto Salarial | + 7,04 | - 15,91 | - 8,29 |
| Salário médio | + 9,71 | - 17,64 | - 7,23 |

Fonte: Tabelas salariais fornecidas pela Secretaria de Administração PMVC Contra-cheques de dois professores municipais da zona urbana.

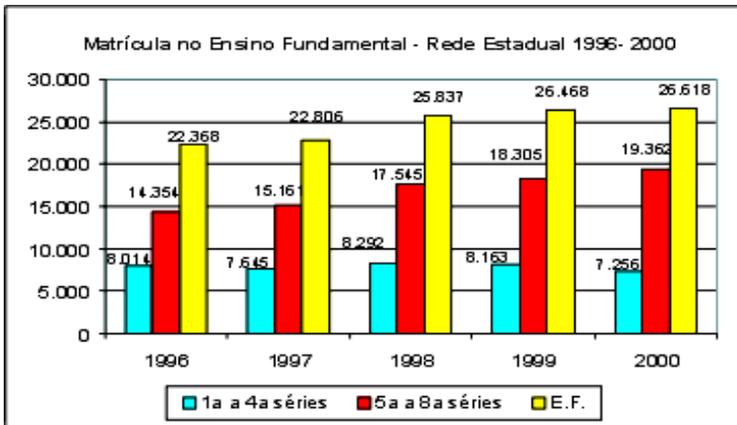
Com a implantação do FUNDEF há aumento da matrícula no Ensino Fundamental nas escolas públicas de Vitória da Conquista. Nas Estaduais caem as matrículas em turmas de Educação

Infantil e de 1ª à 4ª séries e aumentam os alunos de 5ª à 8ª séries e do Ensino Médio. Na Educação Infantil as matrículas caem de 2.286 alunos em 1996 para 229 em 2001. No Ensino Funda-

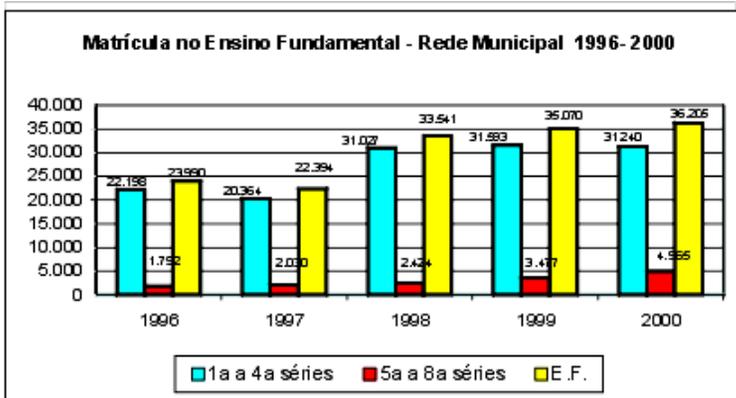
mental eram 22.368 alunos em 1996 passando a 26.755 em 2001, segundo os dados da SEC/Ba. No Ensino Médio a Rede Estadual passa de 5.924 alunos, em 1996, para 12.079 em 2001. Na Rede Municipal havia 23.990 alunos em 1996, e em 2001 esse número chega a 36.806, acontecendo aumento, principalmente, nas turmas iniciais.

Pelos dados da SEC/Ba há uma redução na matrícula de Educação Infantil da

Rede Municipal passando de 7.321 alunos em 1996 para 3.508 em 2001. Em 1997, havia 11.030 alunos matriculados em Educação Infantil sendo cerca de dez mil em classes de Alfabetização que foram incorporadas, em 1998, ao Ensino Fundamental. A evolução da matrícula em turmas de 1ª à 4ª séries e de 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental nas Redes Municipal e Estadual pode ser visualizada nos gráficos a seguir.



Fonte: SEC/BA



Fonte: SEC/BA

O maior aumento percentual de matrículas, de 1996 a 2000, aconteceu no Ensino Médio (+81,28%), na Rede Estadual, que teve também o menor aumento em relação ao Ensino Fundamental (+19,00%). Na Rede Municipal o aumento no Ensino Fundamental (+50,92%) foi

maior que o aumento verificado na matrícula total (+33,25%). Esses dados refletem os resultados do processo de municipalização do Ensino Fundamental, passando o Estado a se ocupar cada vez menos com esse nível de ensino e a investir cada vez mais no Ensino Médio.

Variações percentuais da matrícula nas Redes Estadual e Municipal 1996 a 2000

| | 1996 a 1998 | 1998 a 2000 | 1996 a 2000 |
|--------------------|-------------|-------------|-------------|
| REDE MUNICIPAL | | | |
| Matrícula total | + 28,27% | + 3,88% | + 33,25% |
| Ensino Fundamental | + 39,44% | + 8,23% | + 50,92% |
| REDE ESTADUAL | | | |
| Ensino Fundamental | + 15,51% | + 3,02% | + 19,00% |
| Ensino Médio | + 26,52% | + 43,28% | + 81,28% |

Fonte: SEC-BA; INEP/MEC

Aumentando a matrícula, aumentou também o número de turmas no Ensino Fundamental. Na Rede Municipal houve um aumento de 50,31% do número de turmas nesse nível de ensino, de 1996 para 2000. Na Rede Estadual, acompanhando o aumento da matrícula, o percentual de aumento do número de

turmas (+16,06%) foi também menor que aquele verificado na Rede Municipal. Aconteceram maiores aumentos no período de 1996 a 1998, verificando-se um grande impacto inicial da implantação do FUNDEF nas matrículas e na criação de turmas no Ensino Fundamental.

Varição do número de turmas no ensino fundamental – 1996 a 2000

| | 1996 a 1998 | 1998 a 2000 | 1996 a 2000 |
|----------------|-------------|-------------|-------------|
| Rede Municipal | + 45,24% | + 3,49% | + 50,31% |
| Rede Estadual | + 10,08% | + 5,44% | + 16,06% |

Fonte: SEC-BA; INEP/MEC

O número de classes de Ensino Fundamental, na Rede Municipal, passa de 804, em 1996, para 1.247 em 2001. Na Rede Estadual acontece um aumento menor, de 634 classes para 709. Houve aumento no número de classes e de alunos, entretanto, o mesmo não aconteceu em relação ao número de escolas. Na Rede Municipal havia 229 escolas em 1996, diminuindo para 226 em 2000. Esta redução pode ser explicada pela construção de escolas com maior número de salas em substituição a outras de menor porte. Na Rede Estadual havia 36 escolas em 1996, aumentando para 38 em 2000. Verifica-se um aumento maior na Rede Particular que passa de 53 escolas em 1996 para 110 em 2001.

O aumento do número de alunos no Ensino Fundamental, na Rede Municipal, deve-se não só ao aumento do número de turmas, principalmente, de 5ª à 8ª séries, mas, também, à incorporação de alunos de alfabetização, computados anteriormente como Educação Infantil. Considerando sob este aspecto, pode-se concluir que a queda do número de alunos deste nível de ensino não representa queda de alunos na rede como um todo já que eles apenas migram de Educação Infantil para Ensino Fundamental.

São computados para efeito do Censo Escolar, servindo de base para o cálculo de verbas, todos os alunos do Ensino Fundamental, inclusive os que não se encontram na faixa de 7 a 14, atendidos pelo projeto Repensando a Educação de Adolescente, Jovens e Adultos (REAJA). O Núcleo de Estatística da Secretaria Municipal de Educação realiza o controle da matrícula, movimentação e rendimento das turmas do Ensino Fundamental atendidas pelo REAJA, mas, estes dados não se encontram discriminados nas informações da Secretaria de Educação do Estado da Bahia - SEC/Ba — nem nas do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP).

Através do gráfico a seguir, com dados da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista, pode-se observar a queda abrupta da matrícula na Alfabetização, em 1998, e o conseqüente salto da matrícula nas duas primeiras séries do Ciclo de Aprendizagem - CA (1ª e 2ª séries). A redução das matrículas de Alfabetização pode ser responsável, também, pelo aumento do número de alunos na Pré-escola. Apesar do declínio nas linhas que representam as quatro primeiras séries, verifica-se, em 2001,

matrículas mais altas que aquelas verificadas antes de 1998. Nas quatro últimas séries do Ensino Funda-

mental também houve aumento de matrícula, principalmente, na 5ª série.



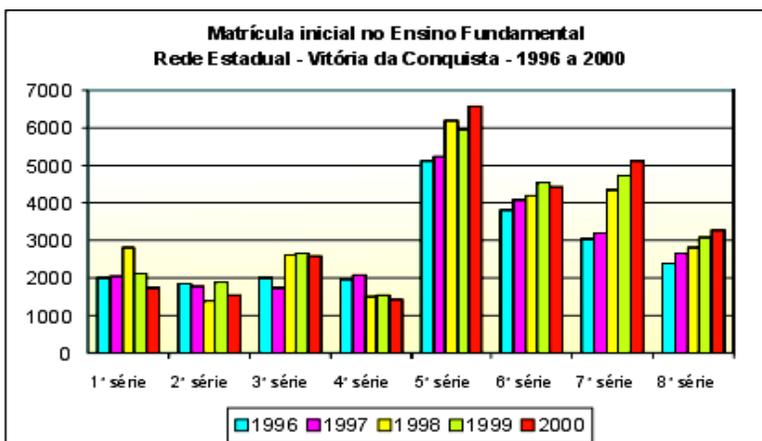
Fonte: MEC-VC

O aumento da receita do município é acompanhado por um crescimento de 40,62% na matrícula no Ensino Fundamental, em escolas públicas, do ano de 1997 para o ano de 2001. De 1996 para 2001 esse percentual se eleva para 50,30%. No ano da implantação do FUNDEF e do Ciclo de Aprendizagem o município de Vitória da Conquista teve uma variação de 49,37% na matrícula no Ensino Fundamental nas escolas da Rede Municipal de ensino, em relação ao ano anterior. Nas escolas da Rede Estadual o aumento de matrículas nesse nível de ensino chegou a 13,29%. Passado o primeiro ano de implantação, a matrícula continua crescendo na rede

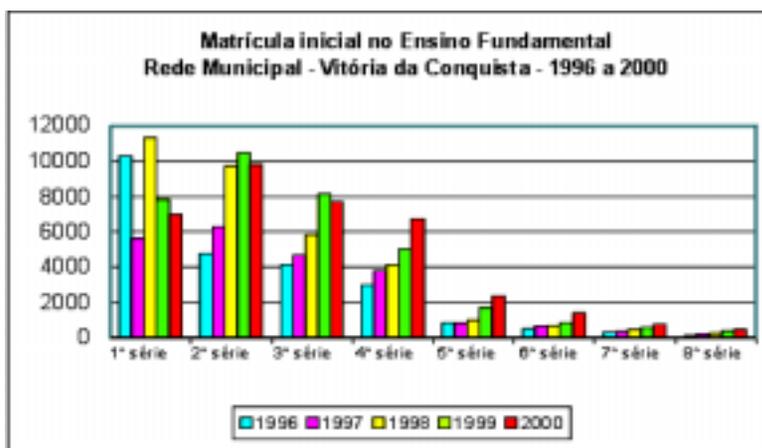
pública, porém, apresentando variações anuais bem menores que aquelas registradas de 1997 para 1998. As escolas da Rede Municipal continuam apresentando percentuais de aumento de matrícula maiores que os verificados nas escolas estaduais. A variação 1998/1999 ficou em 4,83% nas escolas municipais e 2,44% nas estaduais. Do ano de 1999 para o ano 2000 a matrícula no Ensino Fundamental cresceu 3,23% na Rede Municipal e 0,57% na Rede Estadual. De 2000 para 2001 registra-se o aumento de 1,65% na Rede Municipal e 0,51% na Rede Estadual. Nos gráficos a seguir pode-se visualizar o movimento das matrículas nas Redes

Municipal e Estadual, segundo os dados do INEP/MEC. Pode-se observar a maior concentração da matrícula

na Rede Municipal, e nas quatro últimas séries, na Rede Estadual.



Fonte: INEP/MEC



Fonte: INEP/MEC

O aumento de alunos, na Rede Estadual, resultou em aumento do número médio de alunos por turma que passa de 35,23, em 1996, para 37,63, em 2001. Na Rede Municipal o aumento da matrícula não modificou essa média que se mantém

em torno de 29 alunos (29,65, em 1996 e 29,52 em 2001). A relação aluno/professor, entretanto, sofre mudanças, tanto na Rede Estadual quanto na Rede Municipal. Aquela tem, em todos os anos analisados, um número menor de

alunos por professor que nesta. Em 1996 havia 28,21 alunos por professor na Rede Estadual e 31,40 na Rede

Municipal. Em 2002, esses números se elevam para 33,24 e 36,44 respectivamente, como se verifica na tabela a seguir.

**Alunos por Professor – Ensino Fundamental
Rede Municipal de Vitória da Conquista – Bahia – 1996 a 2001**

| ANOS | Alunos/Professores | |
|------|--------------------|----------------|
| | REDE ESTADUAL | REDE MUNICIPAL |
| 1996 | 28,21 | 31,40 |
| 1997 | - | - |
| 1998 | 32,42 | 27,51 |
| 1999 | 33,67 | 36,42 |
| 2000 | 31,73 | 36,42 |
| 2001 | 33,24 | 36,44 |

Fonte: SEC/BA; MEC/INEP.

Na Rede Municipal, enquanto se aumentava em 50,31% o número de turmas, o aumento do número de professores ficava em 30,10%. Com isso, aumenta tanto o número de alunos por turma

quanto o número de alunos por professor no Ensino Fundamental. Esse aumento se verifica, também, nas escolas estaduais, como se demonstra na tabela a seguir.

Variação do número de alunos por turma e por professor – 1996 a 2000

| | 1996 | 1998 | 2000 |
|--------------------------------|-------|-------|-------|
| REDE MUNICIPAL | | | |
| Número de alunos por turma | 29,65 | 28,47 | 29,77 |
| Número de alunos por professor | 31,40 | 27,51 | 36,44 |
| REDE ESTADUAL | | | |
| Número de alunos por turma | 35,23 | 36,96 | 36,12 |
| Número de alunos por professor | 28,21 | 32,42 | 31,73 |

Fonte: SEC/BA; INEP/MEC

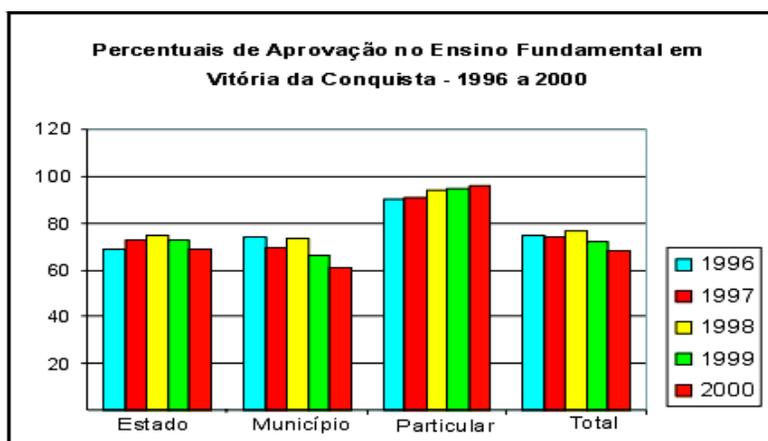
O aumento da matrícula e da relação aluno/professor e aluno/turma, aliado à ausência de um programa de qualificação e formação permanente do corpo docente podem ter levado à redução das taxas de aprovação verificada na Rede Municipal, em contraste com a Rede Estadual e, principalmente, com a Rede Particular que conseguiu, de 1996 para 2000, aumentar os percentuais de aprovação de 90,48% para 95,72%. Na Rede

Estadual há percentuais crescentes de 1996 (68,88%) a 1998 (74,58%), caindo em 1999 (72,83%) e 2000 (69,06%). A Rede Municipal, que em 1996 teve 73,94% dos alunos do Ensino Fundamental aprovados, passa por oscilações decrescendo para 61,23% em 2000. Se comparados os dados de 1996 com os de 2000, somente a Rede Municipal apresenta percentuais menores em 2000, como se pode verificar na tabela e no gráfico a seguir.

Percentuais de Aprovação no Ensino Fundamental em Vitória da Conquista 1996 a 2000

| | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 |
|-------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Estado | 68,88 | 72,65 | 74,58 | 72,83 | 69,06 |
| Município | 73,94 | 69,21 | 73,38 | 66,37 | 61,23 |
| Particular | 90,48 | 90,91 | 94,24 | 94,94 | 95,72 |
| Total | 74,42 | 73,77 | 76,37 | 72,07 | 67,90 |

Fonte: SEC/BA; MEC/INEP



Fonte: SEC/BA; MEC/INEP

A Rede Estadual apresenta maiores percentuais de aprovação na zona rural,

em todos os anos do período analisado. Na Rede Municipal isso só acontece

em 1996. Em todos os outros anos ficam na zona urbana os maiores percentuais de aprovação. Observa-se uma proximidade entre os percentuais de reprovação e abandono nas escolas públicas, contrastando com os dados das escolas particulares em que os percentuais de abandono são bem menores que os percentuais de reprovação. Nas escolas particulares os percentuais de reprovação passam de 6,67%, em 1996, para 3,39% em 2000. O abandono, em 1996, atingiu 2,84% dos alunos, passando a 0,8% em 2000.

Comparando-se os dados referentes à reprovação e abandono nas escolas Estaduais destacam-se os percentuais

de abandono na zona urbana, mais elevados que os percentuais de reprovação. Na zona rural os percentuais de abandono se elevam de 1996 (6,34%) para 1998 (7,37%), caindo para zero em 2000. Em 1998, em 1999 e em 2000 observa-se que, na zona rural, enquanto se elevam os percentuais de reprovação (de 1,37% para 12,73%), caem os percentuais de abandono (de 7,37% para 0,00%). De 1996 para 2000 acontecem reduções nos percentuais de reprovação na Rede Estadual, tanto na zona urbana quanto na zona rural. Os percentuais de abandono se elevam de 16,32%, em 1996, para 19,05% em 2000, apesar da queda verificada na zona rural.

**Percentuais de reprovação e abandono no ensino fundamental -
Escolas Estaduais de Vitória da Conquista 1996 a 2000**

| | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 |
|-------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Reprovação Rural | 17,61 | 4,50 | 1,37 | 10,53 | 12,73 |
| Abandono Rural | 6,34 | 3,93 | 7,37 | 1,13 | 0,00 |
| Reprovação Urbana | 14,79 | 11,54 | 8,27 | 11,73 | 11,88 |
| Abandono Urbano | 16,38 | 15,96 | 17,30 | 15,60 | 19,25 |

Fonte: SEC/BA; MEC/INEP

Nas escolas da Rede Municipal os percentuais de reprovação são mais elevados na zona rural. Verifica-se em 1998, uma queda nos percentuais de reprovação, tanto na zona urbana (9,68%) quanto na zona rural (9,16%). Comparando-se o ano de 1996 com

2000 verifica-se um aumento da reprovação na zona rural (de 7,82% para 26,98%) e uma pequena redução na zona urbana (de 16,58% para 16,52%). Os percentuais de abandono aumentam tanto nas escolas rurais (de 13,22% para 17,43%) quanto nas escolas urba-

nas (de 13,01% para 16,79%). Analisando-se o conjunto das escolas Municipais verificam-se aumentos tanto

dos percentuais de reprovação (de 12,96% para 21,67%) quanto de abandono (de 13,10% para 17,10%).

**Percentuais de Reprovação e Abandono no Ensino Fundamental
Escolas Municipais de Vitória da Conquista – 1996 a 2000**

| | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 |
|--------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Reprovação Rural | 7,82 | 17,79 | 9,16 | 23,75 | 26,98 |
| Abandono Rural | 13,22 | 14,51 | 17,98 | 14,13 | 17,43 |
| Reprovação Urbana | 16,58 | 16,47 | 9,68 | 15,04 | 16,52 |
| Abandono Urbano | 13,01 | 13,01 | 16,43 | 14,56 | 16,79 |
| Reprovação | 12,96 | 17,08 | 9,43 | 19,28 | 21,67 |
| Abandono | 13,10 | 13,71 | 17,19 | 14,35 | 17,10 |

Fonte: SEC/BA; MEC/INEP

A promoção do sucesso do aluno requer professores devidamente habilitados, competentes e envolvidos. A Rede Municipal de Vitória da Conquista ainda não começou a investir na habilitação dos professores da rede. Habilitar cerca de 80% dos docentes que atuam nas escolas municipais requer um programa arrojado e, principalmente, recursos financeiros de que a Prefeitura não dispõe. O SIMMP e a Prefeitura aguardam por uma posição da UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - que promove demoradas e polêmicas discussões em torno de um projeto de habilitação em serviço. Enquanto não é viabilizada a proposta de habi-

litação da rede, a prefeitura vem solicitando aos professores que concorram às vagas existentes nos cursos da UESB e ofereceu aos professores da rede um cursinho preparatório para o vestibular/2002. Essa medida recebeu críticas severas do SIMMP já que não resolveu o problema da rede: o cursinho não preparou todos os professores e estes tiveram que disputar, com toda a comunidade, as vagas oferecidas pela UESB. No *campus* de Vitória da Conquista são oferecidas oitenta vagas no curso de Pedagogia e, mesmo que todos os candidatos aprovados no vestibular fossem professores da Rede Municipal, a solução do problema da habilitação de mais de oitocentos

professores municipais só seria resolvida a muito longo prazo. A habilitação via vestibular já vem ocorrendo, natural e lentamente, como comprova o aumento de professores licenciados. A Rede Municipal aumentou, de 1996 para 2000, o percentual de professores com Ensino Superior em 19,56%, graças à implantação de classes de 5ª à 8ª séries que são atendidas, preferencialmente, com professores graduados. Entretanto, o número de professores sem graduação na rede ainda é muito grande. No ano 2000 havia 79,68% de professores não graduados atuando nas escolas municipais. Em 2001, esse percentual diminuiu para 75,45%. A qualificação do corpo docente constitui-se um dos problemas que a atual administração tem para solucionar, sob a cobrança insistente do sindicato de professores.

Uma das dificuldades encontradas, principalmente, pelos professores que trabalham na zona rural, diz respeito ao transporte. Com as verbas do FUNDEF foi possível o aluguel de ônibus e a aquisição de passagens para o transporte de professores e alunos da Rede Municipal e de alunos da zona rural para escolas estaduais na zona urbana. Apesar da polêmica em torno do pagamento de transporte escolar, pela Rede Municipal, para

alunos que vão estudar em escolas estaduais, a importância desse serviço é reconhecida pelos professores e pela comunidade. Nesta questão entra, também, a necessidade de cumprimento de compromissos políticos e de possibilitar a continuidade de estudos dos alunos, já que a Rede Municipal não oferece o Ensino Médio, e o Estado não se dispõe a arcar com as despesas de transporte desses alunos. Em 2001, pelos dados fornecidos pela SMEC/VC - Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista, a prefeitura municipal gastou R\$ 339.391,63 com o transporte escolar contratando 85 veículos e atendendo a 3.559 alunos.

Quando se tenta investigar o impacto do FUNDEF, um dos entraves fica por conta da falta de informações dos profissionais a respeito do objeto de estudo. Em várias entrevistas realizadas constatou-se que o entrevistado não estava minimamente informado sobre o FUNDEF. Entre os professores consultados cerca de 47% não se consideram informados a respeito e somente cerca de 30% se consideram informados. Uma constatação desse desconhecimento são as entrevistas em que professores e diretores atribuem ao FUNDEF benefícios obtidos com verbas de outras fontes, como o Pro-

grama Dinheiro Direto na Escola, ou confundem o FUNDEF com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) ou com o Fundo de Assistência Educacional (FAED).

Bem informados ou não, sobre o FUNDEF, cerca de 70% dos professores afirmam que, em 2001, as escolas da Rede Municipal de Vitória da Conquista funcionaram em melhores condições que em 1998 e 48% consideram que as modificações podem ser creditadas ao FUNDEF. A melhoria das condições das escolas, entretanto, na opinião de 45% dos professores, não contribuíram para imprimir uma melhor qualidade ao Ensino Fundamental. Nas escolas isoladas da zona rural, por exemplo, os professores dizem que tem melhorado o fornecimento de material didático que antes não existia, entretanto, o material fornecido não atende quantitativa nem qualitativamente às necessidades dos professores e alunos. Os professores se queixam de não serem consultados e, de um modo geral, não são adquiridos os materiais que os professores solicitam, mas o que é possível comprar com o dinheiro disponível que nem sempre permite a aquisição dos itens e das quantidades necessários. Como não há quantidade suficiente, a forma de distribuição escolhida é a distribuição

do pouco com todos. Acaba-se não atendendo às necessidades, de um modo geral, já que a quantidade insuficiente pode, em alguns casos, inviabilizar o trabalho.

O acompanhamento e controle da aplicação das verbas do Ensino Fundamental é responsabilidade específica do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF. Têm também essa atribuição os Conselhos de Alimentação Escolar e o Conselho Municipal de Educação. Apesar de ter uma composição que contempla a representação de sete entidades da sociedade civil, duas representações além das que a lei estabelece, o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF não vêm se fazendo notar, seja pela inconstância na realização das reuniões, seja pela falta de um acompanhamento e controle realmente efetivos da aplicação das verbas do FUNDEF. Não se constitui surpresa, desse modo, a constatação de que somente 16% dos professores têm informações sobre o funcionamento desse Conselho. Os demais órgãos responsáveis pelo controle dos recursos, pelo que foi constatado nos respectivos livros de Atas, têm se dedicado a outras funções que lhe são inerentes ficando o acompanhamento e controle da aplicação dos recursos do

FUNDEF sem a atenção que lhe é devida. Uma demonstração clara disso é a inexistência do Plano de Carreira dos profissionais do Magistério que se constitui uma das principais exigências estabelecidas na Lei do FUNDEF e que não foi ainda cumprida pelo município de Vitória da Conquista. As tabelas salariais ainda seguem o que determina o Estatuto do Magistério, aprovado em 1996. Uma ação mais efetiva desses órgãos teria agilizado as discussões iniciadas em 1998 e que se arrastam morosamente sem que medidas efetivas sejam tomadas.

Apesar do muito que há ainda por fazer, principalmente, para perseguir uma melhor qualidade do Ensino Fundamental oferecido pela rede pública, pode-se apresentar como impactos positivos ou como Vitórias do FUNDEF em Conquista: o aumento da matrícula no Ensino Fundamental; a implantação de classes de 5^a à 8^a séries na zona urbana e na zona rural; a construção de escolas e salas de aula; a regularização do pagamento dos profissionais da educação e o serviço de transporte escolar para alunos e professores da zona rural. Todas as pessoas entrevistadas concordam que a situação das escolas municipais está melhor depois que foi implementado o FUNDEF. Os professores têm trabalhado com mais tranqüi-

lidade sem se preocuparem com atrasos de salário. Na zona rural, nas escolas recém-construídas, professores e alunos se alegram com a merenda e com os materiais escolares que chegam à escola mesmo que estes não sejam suficientes para todos. Uma professora entrevistada afirmou que pior estava antes, quando não recebiam material nenhum. Os gestores financeiros se sentem mais à vontade sabendo que, com as verbas do FUNDEF, tem sido possível cumprir o compromisso de pagar em dia a folha de salários, cientes de que, sem as verbas do FUNDEF seria impossível o cumprimento deste e de outros compromissos. É inegável a existência de mudanças na Rede Municipal desde o ano da implantação do FUNDEF. As Vitórias do FUNDEF em Conquista são dados visíveis dessas mudanças e o ano de 1998 passa a se constituir num marco para a realização de estudos do Ensino Fundamental em Vitória da Conquista e nos demais municípios baianos e brasileiros. Esse marco, entretanto, tem se feito notar, principalmente, no que diz respeito aos ganhos quantitativos. A questão da melhoria da qualidade de ensino, da qualificação e das condições salariais dos professores, que se refletem nos índices de aprovação e reprovação escolar, são questões que merecem ser revistas e estudadas para que se obtenha a consolidação dos avanços já alcançados e a conquista de novas vitórias.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Secretaria da Educação. **Educação em números: Bahia: 2000**. Salvador, 2000.

BRASIL Emenda Constitucional n.14, /96. Cria o FUNDEF e estabelece os parâmetros para sua regulamentação.

_____. Lei n. 9.424, 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legbras/>>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE Cidades: Bahia: Vitória da Conquista**. Disponível em: <<http://www.ibge.net/cidadesat/default.php>>. Acesso em: 13/04/2002.

_____. **IBGE Cidades: Bahia: Vitória da Conquista: Educação**. Disponível em: <<http://www.ibge.net/cidadesat/default.php>>. Acesso em: 15/11/2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo Educacional, 1997**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>

_____. **Censo Educacional, 1998**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>

_____. **Censo Educacional, 1999**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>

_____. **Censo Educacional, 2000**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>

_____. **Perfil Municipal da Educação Básica**. Disponível em: <<http://pmeb.cibec.inep.gov.br>> Acesso em: 11/07/2001.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar, 1999**. Brasília, DF. 2000.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar, 2000**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>.

LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim. **Méritos e pecados do ciclo no ensino fundamental: análise da implantação do ciclo de aprendizagem nas escolas da Rede Municipal de Vitória da Conquista**. 1999. Dissertação (Mestrado em Ciência Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

VITÓRIA DA CONQUISTA (Bahia). Câmara de Vereadores. Comissão de Educação, Saúde e Assistência Social. **Livro de Atas**. Vitória da Conquista, 2001.

_____. Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF. **Regimento Interno do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério de Vitória da Conquista.** Vitória da Conquista, 1998.

_____. Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF. **Livro de Atas.** Vitória da Conquista, 17/07/1998 - 10/09/2001. Até a folha 31.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Livro de Atas, n.1.** Vitória da Conquista, 1992-1999. 198 f.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Livro de Atas, n.2.** Vitória da Conquista, 1999-2002. Até a folha 81.

_____. Prefeitura Municipal. **Lei n. 394, de 12 de janeiro de 1986.** Dispõe sobre a estruturação do Magistério Público Municipal de Vitória da Conquista, Estado da Bahia e dá outras providências. Vitória da Conquista, 1987.

_____. Prefeitura Municipal. **Lei n. 877, 27 de outubro de 1997.** Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Vitória da Conquista, 1997

_____. Prefeitura Municipal. **Projeto de Lei s/n.** Institui o Plano de Carreira da Rede Pública Municipal de Educação e dá outras providências. Vitória da Conquista, 1997.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Arquivos de dados educacionais do Núcleo de Estatística, 1992 a 2002.** Vitória da Conquista, [2002].

_____. Secretaria Municipal de Finanças. **Balancos financeiros anuais de 1996 a 2001.** Vitória da Conquista, [2002].

Recebido em:10/07/02.

Aprovado em:13/10/02.

Autora:

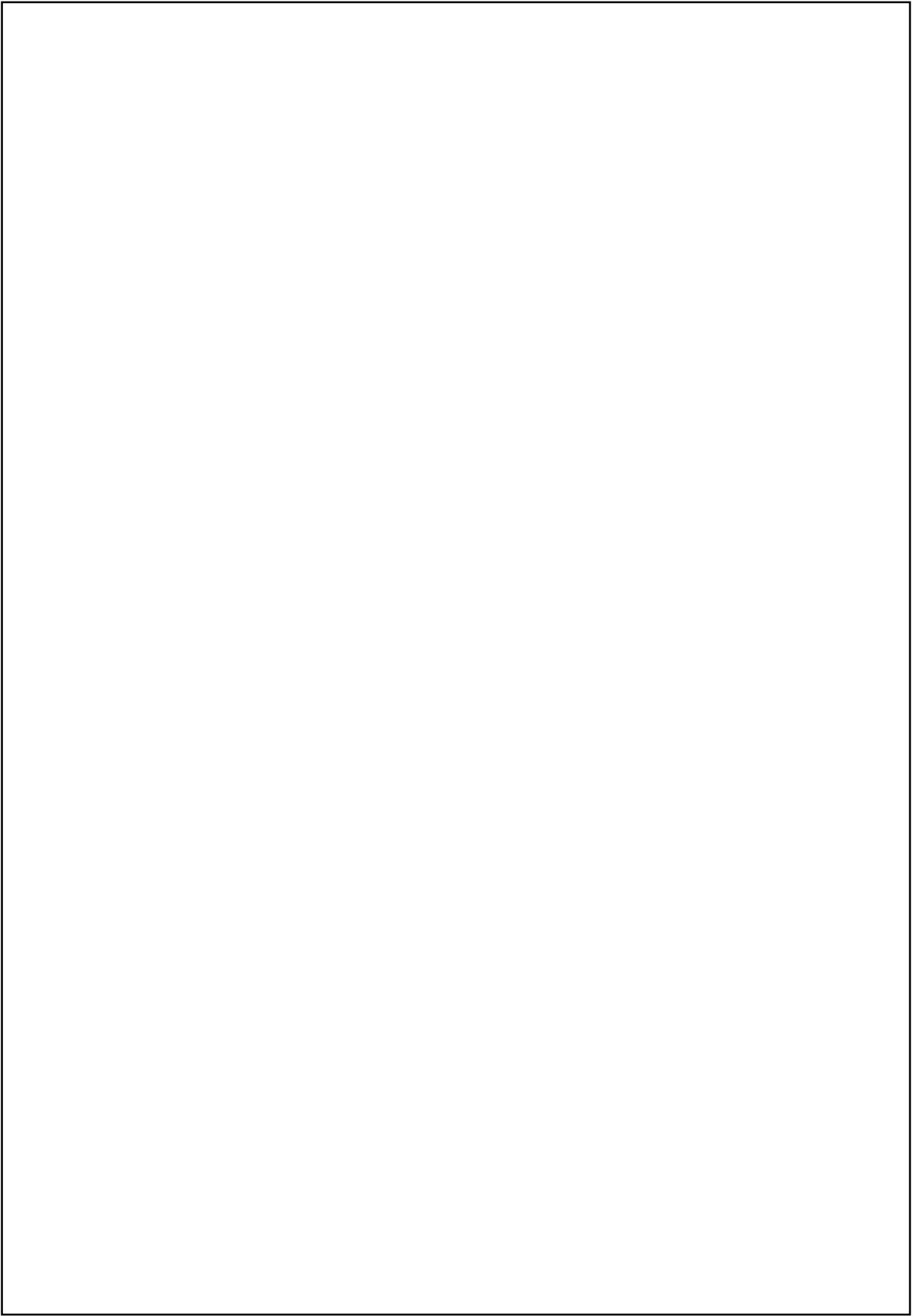
¹Maria Iza Pinto de Amorim Leite

Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Mestre em Ciências Sociais - PUC/SP. Doutoranda em Educação -UFBA.Orientanda do Dr.

Robert E.Verhine.

E-mail: iza@uesb.br

Endereço Postal: Avenida Olívia Flores, n.900- Bairro Candeias, CEP: 45050-090
Vitória da Conquista/BA - Brasil.



Origem das políticas públicas para o ensino secundário - O Liceu Provincial Baiano – 1836 a 1890

Sara Martha Dick¹

Resumo: Este trabalho resume os resultados das análises feitas durante a elaboração da tese de doutorado em educação, objetivando o estudo do desenvolvimento das políticas públicas para o ensino secundário durante o século XIX, na Província da Bahia, compreendendo desde sua implantação em 1836, até a reforma de 1890, tendo como referencial as ações empreendidas no Liceu Provincial da Bahia, que, até o período Republicano, foi a única instituição para esta modalidade de ensino. O período é considerado como aquele em que o Estado brasileiro está em processo de consolidação, o que explicaria as iniciativas em relação a políticas públicas para o ensino secundário na província.

Palavras-chave: Ensino secundário; Ensino público; Política educacional.

Abstract: This work summarizes the results of doctoral research about the development of the public policies in secondary education in the Province of Bahia, Brazil, between 1836 and the 1890 reform. The actions undertaken in the provincial grammar schools of Bahia are important because until the Republican period this was the only institution for this level of education. The period is considered one in which the Brazilian State is consolidating, which explains the initiatives in relation to public policies for secondary education in the Province. The investigation basically used primary sources of information like speeches of the presidents of the Province, information of Provincial Liceu directors and the chief of a main directorate of education of the Province.

Key-words: Public Education; Secondary education; Political educative.

Resumen: Este trabajo resume los resultados de los análisis hechos en la elaboración de una tesis de doctorado en educación, la cual estudió el desarrollo de las políticas públicas en la educación secundaria durante el siglo XIX en la Provincia de Bahía, partiendo desde su implantación en 1836 hasta la reforma de 1890. Se tienen como referencias las acciones emprendidas en el Liceo Provincial de Bahía que hasta este periodo republicano fue la única institución para este nivel de educación. El periodo es considerado como aquel en que el Estado brasileño está en proceso de consolidación, lo que explicaría las iniciativas en relación a políticas públicas para la educación secundaria en la Provincia. La investigación utilizó básicamente fuentes primarias de información como discursos de los presidentes de la Provincia, informes de los directores Liceu Provincial y del director general de educación de la Provincia.

Palabras-clave: Educación pública; Educación secundaria - Políticas educativas.

A origem das políticas públicas para o ensino secundário está marcada a partir do Ato Adicional de 1834. Este Ato foi produto das contestações existentes desde que a Constituição de 1824 foi outorgada, intensificadas a partir de 183, com o início do período regencial. De um lado, estavam as reivindicações dos federalistas, por maior autonomia das Províncias, que propunham a substituição dos Conselhos Gerais existentes por Assembléias Legislativas Provinciais. De outro lado, estavam os conservadores que combatiam o Conselho de Estado, sob o argumento de que tal instrumento seria mais apropriado junto ao Imperador e não à Regência, agora instaurada. Paralelamente, havia outra questão a ser definida. Era a vitaliciedade do Senado, que vinha sendo questionada, tornando-se mais complicado qualquer alteração constitucional sem que antes ficasse definida a vitaliciedade do Senado, assim como as contestações em relação ao poder moderador.

Com tantos questionamentos, era certa a necessidade de uma reformulação constitucional, chegando a ser proposta uma nova Constituição na Câmara. Entretanto, com tantos interesses em jogo, de diversas facções, tornava-se difícil a aprovação de qualquer alteração à Constituição de 1824.

É neste sentido que entendemos a aprovação do Ato Adicional de 1834, como uma tentativa de conciliação entre estes diversos interesses. Se por um lado, contempla liberais federalistas, com a possibilidade de maior autonomia das províncias, por meio da criação das Assembléias Legislativas Provinciais, proporcionando uma certa autonomia para que as províncias legislassem sob alguns aspectos da administração - entre os quais estava incluída a educação -, por outro lado, centralizava o poder com a transformação da Regência Trina em Una.

É neste contexto que se torna possível a iniciativa por parte das províncias em relação à educação, vez que com o Ato Adicional passou a ser permitido que as províncias legislassem autonomamente sobre a educação primária e secundária, permanecendo a cargo da Corte a administração sobre o ensino superior.

A autonomia apregoada pelo Ato Adicional de 1834 foi posteriormente, alterada através da Lei Interpretativa de 1840, que restringia as autorizações anteriores, principalmente, no que dizia respeito à autonomia das províncias, nomeação de empregos públicos e magistratura. No entanto, a administração do ensino primário e secundário permanecia a cargo das províncias.

Assim, o Ato de 1834, ao pretender dar uma aparência de uma descentralização na administração da educação, continua centralizando o ensino superior, cabendo às províncias iniciativas quanto ao ensino primário e secundário. Entretanto, esta suposta descentralização está longe de representar a organização sistemática de uma política pública para a instrução em geral, nem para o ensino secundário, em particular. Ao mesmo tempo, representava mais uma forma de transferir responsabilidades do que descentralizar a administração, tendo em vista que as províncias não possuíam as condições necessárias para o desenvolvimento destas modalidades de ensino, sem qualquer tipo de auxílio da Corte.

Na Bahia, tal legislação possibilitou a criação do Liceu Provincial em 1836, bem como a Escola Normal no mesmo ano. Embora, a circunstância de origem das legislações sobre a instrução na Bahia seja a mesma, os objetivos das iniciativas divergem. Na primeira metade do século XIX, com a grave crise econômica e o alto nível das tensões sociais, a criação da Escola Normal representou uma resposta ou tentativa de contenção das demandas das classes populares, significando o controle da “ordem social” (COSTA, 1988). Já em relação

ao Liceu Provincial, a legislação responde, a princípio, a uma iniciativa das elites em relação à necessidade de formação para uma camada intermediária, a fim de que estivesse pronta a atender às novas exigências urbanas de uma burocracia estatal.

Até a criação do Liceu Provincial com a Lei de número 33 de 09/03/1836, o que existiam eram as escolas régias ou menores, onde eram ensinadas as primeiras letras e, as chamadas aulas maiores ou avulsas para o ensino secundário, que existiam desde o século XVIII (1772), como resultantes das Reformas Pombalinas. As chamadas aulas avulsas existentes na capital, também eram distribuídas pelas vilas e cidades, e não possuíam nenhuma orientação geral, seja quanto ao conteúdo, método, extensão em intensidade dos programas.

O que podemos perceber destas aulas isoladas, inicialmente, é o fato de já haver desde o início uma certa divisão, pelo menos entre as disciplinas, para aquelas destinadas “ao gosto pelas letras e ciências” e aquelas destinadas ao ensino mais profissional, porém, sem que houvesse uma orientação estruturada. Por outro lado, havia um enfoque de maior prestígio para aquelas disciplinas ligadas às humanidades, como eram chamadas, de forma que eram mais

valorizadas, a ponto de na época da criação do Liceu Provincial, os professores de gramática portuguesa e latina terem seus salários diferenciados dos demais, pois eram os que mais ganhavam. (art. 6, lei 33 de criação do Liceu Provincial).

Com a criação do Liceu Provincial, a idéia era de reunir essas aulas em um só estabelecimento, na capital, sendo seus professores transferidos para o Liceu. Para tanto, foi criada uma estrutura composta de 13 cadeiras: Gramática filosófica, Latim, Francês, Inglês, Grego, Geografia e História (que compunham uma só disciplina), Aritmética, Geometria e Trigonometria, Filosofia, Eloquência e Poesia, Comércio, Desenho e Pintura, Música, além de incorporar o Museu de História Natural. Essas disciplinas foram distribuídas, inicialmente, em 3 anos, sendo o seu funcionamento a partir da instalação do Liceu Provincial em 1837, no Convento da Palma (Lei nº33/1836).

O Liceu Provincial foi tomado como referencial, devido ao fato de ser a única instituição pública, na Bahia, para o ensino secundário. A política pública para o ensino secundário na Bahia, no século XIX, estava expressa no Liceu Provincial (que em 1890 passou a chamar Instituto Oficial de Ensino Secundário, em 1895, Ginásio da Bahia e, em

1942 Colégio da Bahia), e que, até o início da República, foi a única instituição oficial para o ensino secundário na Bahia.

O momento de criação do Liceu Provincial onde passou a ser ministrado o ensino secundário, a partir da concentração das aulas maiores em um mesmo prédio, era de muita tensão, típica do período regencial, com revoltas de todos os tipos a exemplo da Revolta dos Malês e a Sabinada. Esta última chegou a repercutir no funcionamento do Liceu, na medida em que alguns professores foram afastados sob a acusação de participarem da revolta.

Assim, apesar da instalação do Liceu Provincial em 1837, as tensões sociais próprias do período, impediram qualquer regulamentação quanto ao seu funcionamento. É somente a partir de 1841 que foi colocado em prática o Estatuto do Liceu, condicionando a matrícula aos maiores de 10 anos, um requerimento ao Diretor e o pagamento de uma taxa.

Neste sentido, convém destacar que a Constituição garantia o ensino gratuito apenas para o ensino primário, ficando o ensino secundário sujeito a taxas ou impostos. Esta é uma questão que atra-

vessou todo o período estudado em discussão – o ensino secundário deveria ou não ser pago? Na maioria das vezes o pagamento era colocado como uma forma de selecionar a clientela, visto que um dos motivos atribuído, tanto pelos Presidentes da Província como por Diretores de Estudos, para o esvaziamento sofrido pelo Liceu seria o “tipo” de frequência .

O ensino secundário que foi instituído a partir de 1836, pela reunião das aulas maiores, era feito por matérias, o aluno escolhia no ato da matrícula, quais desejava cursar, não estando obrigado a frequentar as 13 aulas oferecidas. Ao mesmo tempo, era admitido a qualquer pessoa que, mesmo sem ter frequentado o Liceu, mas comprovando ter cursado a matéria, fora da instituição, prestasse exames no Liceu. Da mesma forma, era livre a qualquer pessoa, que não tivesse frequentado o Liceu, receber o grau de Bacharel em letras, desde que pagasse uma taxa e prestasse um exame.

Para a concessão do grau de Bacharel em Letras ao aluno regular do Liceu Provincial, era preciso que ele tivesse sido aprovado em todas as matérias, além de apresentar 3 proposições – que eram teses – em cada matéria, mais uma Dissertação.

Esta forma de funcionamento do Liceu ou do ensino secundário, segue por praticamente todo período, com pequenas modificações. Ao analisarmos estas legislações, tanto a Lei que criou o Liceu Provincial da Bahia como seus Estatutos, podemos perceber que apenas representam uma reunião das aulas avulsas em uma Instituição e sob a inspeção desta, por meio da Congregação composta pelos seus próprios professores. Porém, continuam avulsas, uma vez que não existe nenhuma obrigatoriedade de que o aluno frequentasse todas as matérias oferecidas. Não se trata ainda de um curso secundário, mas sim, da reunião de algumas aulas.

Por outro lado, as aulas particulares continuam existindo, só passando a sofrer fiscalização no momento em que se institui o Conselho de Instrução Pública em 1842, a quem cabia fiscalizar qualquer estabelecimento de ensino, público ou particular, além de controlar o comportamento dos professores e alunos do Liceu. Era este Conselho que poderia autorizar os professores do ensino público a darem aulas particulares. Tal situação somente foi alterada em 1849 com a criação do cargo de Diretor Geral de Estudos, quando ficou definitivamente proibido ao professor público lecionar particularmente.

É interessante destacar que para a função de professor do Liceu poderia exercer qualquer pessoa desde que fosse habilitada, sendo que tal habilitação deveria ser atestada pelos seguintes requisitos na ordem: ter bom comportamento moral, político e religioso; certidão de folha corrida; não portar moléstia contagiosa e prestar exame na matéria que desejasse lecionar.

Do período de origem das políticas públicas para o ensino secundário podemos destacar alguns pontos como a inexistência de preocupação com a sistematização desta modalidade de ensino e a tendência ao favorecimento do ensino particular, que credenciava para o ingresso no ensino superior, que era a principal meta, tanto das elites como das camadas intermediárias, que viam nesta forma a possibilidade de ascensão social.

No processo de desenvolvimento das políticas públicas para o ensino secundário, distinguimos em nossa pesquisa os seguintes momentos:

a - primeira metade do século – 1822 a 1840/50 – de origem das políticas públicas para o ensino secundário, no momento de formação do Estado brasileiro;

b - tentativa de sistematização, nos anos 50 a 60 do século XIX, com a elaboração do primeiro

Regulamento Orgânico para a educação da província, com período de afirmação do Estado Brasileiro;

c- Fase final do Império – anos 70 a 80 correspondendo ao período de decadência da monarquia e transformações econômicas que implicaram na liberação da mão de obra escrava, além do agravamento da decadência da província baiana, assim como da região nordeste.

PRIMEIRA METADE DO SÉCULO: 1822 a 1850

A primeira metade do século XIX corresponde àquela que consideramos como sendo a de origem das políticas públicas para o ensino secundário, no Brasil e, particularmente, na província baiana. Nesta fase, o ensino secundário apresenta-se desorganizado e, foi o período em que o Liceu Provincial da Bahia foi instituído objetivando a reunião de todas as cadeiras chamadas maiores, em uma única instituição e na capital. Por outro lado, a criação do Liceu também tinha por objetivo a formação, na camada intermediária da sociedade – que naquele século vai tornando-se mais complexa -, habilitando-a ao trabalho burocrático da administração pública.

A pretensa reunião de todas as cadeiras maiores no Liceu Provincial não ocorre com sua instituição, pois apesar da criação do Liceu Provincial, continuam

existindo as chamadas cadeiras isoladas por toda província, que só foram abolidas totalmente em 1860, por ocasião da elaboração do Regulamento Orgânico (BAHIA, [1862]).

O próprio funcionamento do Liceu Provincial distanciou-se do objetivo inicial, vez que ao permitir a matrícula por disciplina, não estando o aluno obrigado a cursar todas cadeiras oferecidas, transformou a instituição em apenas um local onde eram ministradas várias aulas isoladas, sem a sistematização que caracterizaria um curso para o ensino secundário. A situação de desorganização é tamanha, a ponto de os Presidentes da Província baiana, manifestarem, constantemente, em suas Falas, durante todo período, o descontentamento em relação à instrução secundária.

Logo nos primeiros anos de funcionamento, o ensino secundário ministrado no Liceu sofre com as conseqüências das tensões sociais do período, principalmente, com o desenvolvimento das ações da Sabinada, implicando até na alteração do estatuto da instituição. Na realidade, o que efetivamente foi considerado como falta grave por parte de alguns professores do Liceu, foi o fato de eles acatarem ordens dos revoltosos ou, mesmo, continuarem a dar aulas sob orientação dos revoltosos. Tais atos

custaram aos professores envolvidos, o afastamento, processos e julgamento, antes que pudessem ser novamente readmitidos (MENEZES, 1937, p. 122).

No decorrer de todo este período, pode-se constatar através das Falas e Relatórios que havia uma nítida preferência das elites pelas aulas particulares, num primeiro momento, e das escolas particulares, posteriormente, no lugar das aulas públicas.

A preferência por aulas ou colégios particulares no lugar das públicas pode ser explicada pela possibilidade de acesso ao ensino superior. Isto porque as aulas ministradas no Liceu não habilitavam ao ingresso nas academias, enquanto as particulares, mais estruturadas, capacitavam seus alunos para os exames preparatórios realizados ao final do curso, habilitando-os ao ingresso no ensino superior.

O desenvolvimento do ensino secundário ministrado no Liceu Provincial segue desorganizado e o esvaziamento constante, devido à fuga de alunos para o ensino particular. Além deste fato, acresce outro de mesma intensidade que é a freqüência irregular devido à matrícula por matéria, não compondo um curso propriamente.

Em vista de tamanha desestruturação do ensino público secundário, não faltavam críticas dos diversos presidentes de província em suas Falas. Mas, mesmo indicando que as matrículas por matéria davam continuidade às aulas isoladas ou que o ensino do Liceu não credenciava ao ingresso nas Academias, mesmo assim, as Falas buscavam causas para a decadência do ensino secundário público. Assim, para uns, os motivos estariam nos próprios professores que não se aplicavam o suficiente; outros, atribuíam as causas do fracasso à ausência de disciplina, que deveria ser mais rígida; por outro lado, havia aqueles que indicavam o método como responsável pelo insucesso do ensino público secundário. Desta forma, as causas reais do esvaziamento do Liceu Provincial não eram atacadas.

Outro ponto de constante destaque nas Falas e Relatórios relaciona-se à forma, de administração do ensino, mais centralizada – concentrando o poder nas mãos de um Diretor de estudos – ou mais descentralizada, deixando que um Conselho de Instrução se encarregue das questões relativas à educação, fazendo com que houvesse ora maior centralização ora descentralização.

Quanto ao conteúdo e distribuição das matérias ministradas no Liceu Provincial, podemos verificar que havia uma forte influência herdada de

bases jesuíticas, seja na apologia feita à obediência e a não contestação, inclusive aos conteúdos ministrados, estando tal comportamento previsto nos estatutos do Liceu, seja na própria distribuição e conteúdo das matérias. Como no sistema educacional jesuítico, verificamos a existência no Liceu da mesma rigidez quanto ao comportamento, aos horários, programas. Da mesma forma o conteúdo humanístico com a gramática, a poesia e a retórica, próprios do ensino jesuítico, estão presentes nas matérias veiculadas no Liceu.

Durante este período que consideramos como sendo de origem das políticas públicas para o ensino secundário, podemos afirmar que não havia uma clareza quanto à função que se desejava para este tipo de ensino, pois com o objetivo de formar para o trabalho burocrático na administração deveria ter um ensino mais prático, no entanto, seu conteúdo era propedêutico, sem habilitar para o ingresso na Academia. Por outro lado, há um constante esvaziamento do Liceu Provincial da Bahia, que perdia os alunos para o ensino particular, ao mesmo tempo em que, do ponto de vista das classes populares, interessava uma instrução que classificasse e desse *status*, como a educação propedêutica que era conferida as elites, na tentativa de conseguir, por meio da educação, uma ascensão social.

TENTATIVA DE SISTEMATIZAÇÃO: REGULAMENTO ORGÂNICO

O início da segunda metade do século XIX possui características específicas que imprimiram as ações do período. Se na primeira metade do século os conflitos entre as próprias facções das camadas dominantes, implicaram na desorientação das políticas públicas para o ensino secundário, a partir de 1850 o que se verifica é a reorganização das camadas dominantes, possibilitando ações mais integradas, a ponto de, apesar de o aprofundamento da crise econômica, agir de forma mais sistemática reprimindo os movimentos sociais.

Durante os anos 50, notamos que os movimentos sociais diminuíram de intensidade, em parte, devido ao aumento da repressão, mas também porque este período caracterizou-se pelo aprofundamento da crise econômica, com a decadência da lavoura do açúcar, agravada por epidemias que assolaram a província como a febre amarela e o *cólera morbus*. Esta situação chegou a afetar a educação, na medida em que os membros do Conselho de Instrução Pública foram acometidos pela moléstia, deixando de realizar suas reuniões, a ponto de haver uma lacuna para a legislação educacional do período. A mudança mais significativa que ocorre nesta década de 50, foi a centralização da administra-

ção da educação, com a criação do Diretor Geral dos Estudos, em substituição ao Conselho de Instrução Pública.

Apesar da crise econômica e dos problemas causados pelas epidemias que assolaram a província durante os primeiros anos da segunda metade do século XIX, do ponto de vista da composição das forças que compunham o poder político, havia uma estabilização em função da recomposição das camadas dominantes.

Na educação, a expressão desta situação é uma tentativa de sistematização iniciada com o Regulamento Orgânico, que pela primeira vez indica uma ação de organização para instrução na Bahia. Mesmo sem que o processo educacional fosse nacionalizado, era evidente que a influência da corte sempre estava presente. É o que ocorre com a reforma da instrução pública de 1860 que deu origem ao Regulamento Orgânico com nítidas interferências da Reforma Couto Ferraz.

Para o ensino secundário, o Regulamento disciplinava a existência de aulas avulsas na província, determinando o fim das aulas fora do Liceu Provincial, concentrando o ensino secundário na Capital e no Liceu. Os professores das aulas extintas, quando

considerados aptos pelo Diretor Geral, foram transferidos para o Liceu ou foram jubilados.

Com a Reforma e o Regulamento, foi instituído o Diário de Classe, registrando os dados da instituição, que passaram a ser arquivados. Quanto aos professores, fica proibida a acumulação da atividade pública e privada, sendo eles impedidos até de realizar conferências, sem que sejam autorizados pelo governo. Também é instituído o concurso como forma de preenchimento dos cargos.

Em relação aos estudantes, o Regulamento disciplina o pagamento de taxas, os castigos disciplinares, além de estipular exames para cada etapa do curso. Este fica dividido em três: a elementar (2 anos); divisão de gramática (3 anos) e divisão superior composta de duas seções - uma de cultura literária e outra mais prática, preparatória de profissões. Cada uma realizada em 3 anos, ministradas em paralelo, mas separadas.

Para aqueles que tivessem a pretensão de fazer o Bacharelato, deveriam cursar mais um ano de lógica e, para serem professores secundários, deveriam cursar mais um ano de lógica além de um curso de ciência das escolas ou de prática dos processos de ensino e disciplina escolar.

O Regulamento além de disciplinar o conteúdo do curso secundário, preocupava-se em determinar os horários e manuais a serem utilizados pelos alunos. No entanto, uma das principais questões da desestruturação do ensino secundário do Liceu Provincial, que era a matrícula por matéria, não foi modificada, permanecendo a cargo de cada aluno a matéria que gostaria de cursar. Assim, a questão de aceitação dos alunos do Liceu Provincial da Bahia para a realização dos exames preparatórios e o conseqüente ingresso nas Academias, permanecia sem solução e sem que estes estivessem habilitados ao ingresso nos cursos superiores.

DECADÊNCIA DO IMPÉRIO E DA MONARQUIA E O ENSINO SECUNDÁRIO

Os anos finais do Império, representando a decadência da monarquia e ascensão do pensamento republicano, são considerados por Kátia Mattoso como sendo de desagregação do Império. São tempos de crise que, com o final da Guerra do Paraguai, adquirem características mais permanentes, em especial para a região nordeste, que cada vez mais tem o seu desenvolvimento distanciado da região centro-sul do país.

Por outro lado, os ideais positivistas têm seus espaços políticos conquistados entre civis e militares. O pensamento, predominantemente, católico, recebe o impacto do pensamento comtiano, com idéias evolucionistas do positivismo. O pensamento republicano vai adquirindo contornos mais definidos.

Os últimos 20 anos do Império são de declínio e questionamento do próprio regime. Questões como a Religiosa, reformas eleitorais, campanhas abolicionistas e a questão militar, marcaram o final da monarquia. Nos anos 70, a fundação do partido Republicano marca o processo de discussão da mudança de regime. É um período considerado como efervescente de imprevistos, renovação e contrastes.

Para a educação baiana e o ensino secundário, a expressão de tamanha efervescência política e econômica acontece nas sucessivas reformas na instrução, com a agravante de mal ter implantado uma alteração já haver a proposta de modificação.

Assim é que, o Regulamento Orgânico de 1860, normatizado em 1862, não havia sido colocado em prática na sua íntegra, mas era duramente criticado, gerando toda uma idéia da necessidade de nova reforma que efetivamente ocorre em 1870.

Entretanto, a reforma de 1870 também teve curtíssima duração. Em 1873, praticamente, foi feita outra reforma, autorizada pelo presidente para ser implantada mesmo sem aprovação da Assembléia Provincial. Nesta nova reformulação da instrução, há toda uma preocupação com a fiscalização das escolas particulares – primárias e secundárias – pois o número crescente de escolas de ensino privado carecia de um controle por parte das autoridades.

A Reforma de 1873, também, foi rapidamente alterada na sua regulamentação em 1875, esta com um caráter cada vez mais centralizador, como se fosse esta a questão para as soluções dos problemas do ensino secundário ministrado no Liceu Provincial. Desta feita, a centralização do poder na instrução pública passa a estar nas mãos de um Diretor, que congregava as funções de Diretor do Liceu e de Diretor Geral de Estudos, agora fundido em um único cargo.

Além do caráter centralizador, o aspecto que mais polarizou foi a liberalização para funcionamento de estabelecimentos particulares de ensino primário e secundário. De acordo com a nova legislação, qualquer pessoa, brasileira ou não, poderia abrir uma escola e exercer “o professor do particular, sem autorização da Diretoria, sem dependência de título

ou prova de capacidade profissional”. Esta medida colocava em cheque toda fiscalização que a legislação pretensamente procurava veicular. A partir dela, qualquer pessoa poderia ministrar aulas e, fundar uma escola sem que fosse autorizada pelas autoridades competentes da área de instrução pública. Mais uma vez fica evidenciado que havia um favorecimento aos meios particulares na proliferação de estabelecimentos de ensino, ao tempo em que o ensino público carecia de maior atenção e definição, como era o caso do ensino secundário.

Outra questão muito discutida no período era a carência ou mesmo ausência de aulas secundárias no interior da província, na medida em que todas as aulas foram centralizadas na capital e no Liceu Provincial. Havia uma crítica constante que para cursar o secundário os alunos do interior teriam que, necessariamente, se deslocar para a capital, o que na maioria das vezes acabava por inviabilizar o estudo ou os obrigando a fazer o curso em escolas particulares.

Os temas de discussão mais frequentes do período eram a obrigatoriedade de ensino, a liberdade e o ensino misto e, estavam presentes na Reforma Leônico de Carvalho, que apesar de ser perti-

nente à Corte, influenciou decididamente nas províncias. Como um dos temas mais empolgantes para o final do Império, a liberdade de ensino, presente enquanto idéia na reforma, implicou em uma maior facilidade para a implantação de escolas particulares em todo Império, a ponto de ser considerado por Fernando Azevedo como o período áureo para o ensino particular no país.

Ainda nas décadas finais do Império, outra grande reforma ocorre para a instrução baiana em 1881, a chamada Reforma Bulcão. Na realidade foi uma reedição da reforma de 1873/75, sem grandes alterações, visando supostamente organizar a instrução e o ensino secundário, retomando a idéia de bacharelato em ciências e letras, mas que, no entanto, permite a continuação das matrículas por matéria, ainda não dando organicidade ao ensino. Por outro lado, permanece a autorização para que qualquer pessoa venha fundar uma escola particular sem qualquer autorização da Diretoria Geral e, nem mesmo estar obrigado a provar qualquer titulação.

Quanto ao conteúdo ministrado no ensino secundário, nas doze matérias estipuladas pela nova reforma, continua sendo de caráter propedêutico, sem nenhuma relação com a vida prática,

mantendo-se como um curso preparatório para o ingresso nas academias, sem, no entanto, estar habilitado para tal. As preocupações para que o ensino secundário fosse mais profissional, não eram, propriamente, novas na história do curso, visto que mesmo na França, de onde foram importados mais os modelos de escolas e cursos, todas as tentativas de profissionalização, durante o século XIX, fracassaram.

Nos pareceres emitidos por Rui Barbosa, no início da década de 80, do século XIX, o objetivo de tornar o ensino secundário mais prático, mais utilitário, também, aparece com frequência, embora esta frequência não descartasse a continuidade dos cursos mais clássicos. Em suas avaliações, não descartava que o ensino fosse literário, porém discordava que o secundário fosse voltado unicamente como preparatório para o ingresso nas faculdades. Dentro de seu pensamento, o momento era de difusão do ensino, de ampliação do alcance da educação, que deveria ser ministrada para a *maioria das criaturas humanas*, sendo que seu conteúdo deveria estar mais voltado *para os misteres práticos da vida, e não para a contemplação dela*. Neste sentido, apontava para o que denominava uma educação mais ligada à existência cotidiana (BARBOSA, 1942, p.157).

Como podemos comprovar, não há, por parte do parecer de Rui Barbosa, uma proposta concreta de um ensino profissionalizante. Mas há a indicação de que ao lado do ensino mais clássico, literário, que não seria ampliado a toda população, deveria haver um ensino mais prático, talvez utilitário, este sim, destinado a um maior número de estudantes ou a vasta maioria do povo, como ele próprio denominou.

Ainda no final do século, uma outra preocupação inquietava os meios políticos e a instrução da província. Como e com que tipo de instrução seriam atendidos os negros libertos? Para o presidente da província esta deveria ser uma iniciativa assumida por particulares. Com esta idéia foi criada a Sociedade Bahiana Treze de maio, inaugurada em 28 de setembro de 1889, no prédio de número 84 da Rua São Francisco, antiga do Pão-de-Lot, funcionando como curso noturno. Da fundação até abril de 1890, 197 alunos passaram pela escola, onde professores públicos e particulares ofereciam aulas noturnas.

O final conturbado do Império leva também a instrução momentos de turbulência com autorizações e cancelamentos de reformas, até a Reforma de 1890, que substituiu o Liceu Provincial pelo *Instituto Oficial de Ensino Secundário*.

Com esta Reforma, o ensino na Bahia ficava dividido em primário, secundário, profissional ou técnico. O ensino secundário era composto pelas Escolas Normais (masculina e feminina), o Liceu, Instituto Baiano de Agricultura, Liceu de Artes e Ofícios e da Academia de Belas Artes.

As alterações introduzidas na Instrução Pública no ano de 1890 definiam o Liceu como sendo um instituto de letras e ciências, constando das seguintes matérias: Gramática filosófica em suas aplicações à língua portuguesa, compreendendo a sua história; Gramática latina; Gramática Francesa; Gramática alemã; Gramática italiana – sendo que em todas haveria tradução e versão - e Grego; Geografia Geral e Cosmografia; Corografia e História do Brasil; História Antiga; Média e Moderna; Filosofia, compreendendo sua história; Aritmética e Álgebra; Geometria e Trigonometria; Retórica, poética e Literatura Nacional; Escrituração Mercantil e Contabilidade; Noções de Direito Comercial; Ciências Naturais: elementos de Botânica; Zoologia; noções de Anatomia e Fisiologia Humana; Elementos de Química, Física e Mineralogia.

Com a reforma da Instrução Pública, o ensino secundário ministrado no Liceu do Estado da Bahia - uma vez que não

era mais provincial -, passou a ser efetuado em seis anos, formando bacharéis em Letras e Ciências. Este título de Bacharel pelo Liceu, concedido pela Congregação, depois de defesa de tese, passou a ter preferência para o ingresso nos serviços públicos.

Com a Reforma de 1890 em implantação, uma nova modificação para o ensino secundário veio a ocorrer no final daquele ano, quando, através de Ato, foi extinto o Liceu Provincial e criado o Instituto Oficial de Ensino Secundário do Estado da Bahia.

As modificações introduzidas na Reforma de 1890, aliadas aos comentários dos Relatórios posteriores apresentados ao governador do estado baiano, indicam que as preocupações com a Reforma eram de buscar soluções para os problemas que há muito afligiam os responsáveis pelo ensino secundário da Bahia. Questões como uma maior organicidade, procurada na seriação do curso em seis anos; maior aceitação pelos alunos, quando credencia os concluintes do bacharelado ao ingresso no serviço público com prioridade; formação não só voltada para o ensino propedêutico, mas também, uma formação mais prática, para o cotidiano, tanto do ponto de vista industrial como comercial.

CONCLUSÕES

Algumas questões a título de considerações finais:

Em primeiro lugar, podemos dizer que ao entendermos a educação como uma expressão da sociedade, podemos verificar a interferência que a instabilidade política dos anos finais do império exerceram sobre a instrução pública, transformando-a num amontoado de reformas sucessivas, sem que se pudesse realmente avaliá-las, pois nem mesmo chegavam a ser implantadas plenamente.

Do ponto de vista específico da instrução pública e do ensino secundário, todos os problemas eram bastante conhecidos e discutidos pelos diversos presidentes da província baiana, pelos Diretores Gerais e do Liceu. Entretanto, não foram tomadas as medidas necessárias para sanar tais questões.

Ao discutir a modernização do porto de Salvador na segunda metade do Império, sobretudo na década de 70, século XIX, Rosado (1983, p.46), indica que as dificuldades econômicas vividas na província, a partir de 1870, - 'grave crise econômico-financeira, crise que era camuflada pela expansão e exportação do café no sudeste e pelos empréstimos no exterior', poderiam justificar a ne-

gligência do Estado, como reflexo de sua descapitalização. Mas, apesar da crise, argumenta que ela por si só não poderia justificar as dificuldades enfrentadas na região. Para a autora, houve uma omissão do Estado em relação à modernização da província.

Poderíamos dizer algo semelhante em relação à educação. Efetivamente, a Província baiana passava por séria crise econômica a partir de 1870. Entretanto, para a educação, os males sofridos eram do conhecimento de todos. O que faltava era vontade política para a solução de problemas, como é o caso do ensino secundário oficial, que foi fundado com objetivo de formação de pessoal para atuar na burocracia do Estado, mas que no entanto, durante todo o Império sofre com crise de identidade, não sabendo exatamente a que atender. Por outro lado, o ensino particular ia muito bem. Com cursos estruturados, habilitando seus estudantes ao ingresso nas Academias. Cumpria com seu principal papel de formação das elites dominantes da província. Faltava, pois, interesse real na resolução dos problemas por que passava o ensino secundário oficial da Província baiana, concretizado no Liceu Provincial da Bahia.

Esta questão nos remete a outras de mesma grandeza e intensidade, como a ambivalência do Estado nos seus

fundamentos políticos e ideológicos assim como a ação facilitadora para implantação de escolas particulares.

Na primeira questão nos deparamos, como diz Emília Viotti da Costa, com um liberalismo que entrou no país de maneira enviesada, diríamos que pelo avesso, pois no Brasil o liberalismo entra pelas mãos de uma aristocracia, latifundiária e aliada à Igreja. Além disso, há também a contradição existente entre o quadro teórico liberal- próprio da política-administrativa do Império e, as formas com que esta mesma política é colocada em prática - absolutamente autoritária. “Do poder central irradiavam - se todas as decisões: outorgas de privilégios, concessões, fornecimentos; autorização de medidas de caráter administrativo [...]” (COSTA,1977).

Esta característica centralizadora estava longe de se identificar com os ditos valores liberais, mas sim, se direciona para a defesa dos interesses dos grandes proprietários de terras e escravos que , juntamente com a consolidação do Estado Brasileiro fortalece-se a ponto de dominar os rumos da política nacional. Assim, o Estado sendo controlado por estes grupos políticos - filiados ao partido conservador ou liberal -, que se alternavam no poder, monopolizando posições na

Câmara, no Senado, no Conselho de Estado e nos ministérios. Portanto, como resultado, as políticas públicas desenvolvidas visavam favorecer de seus próprios interesses.

Do ponto de vista da Educação, justificaria o desinteresse dos poderes públicos constituídos na província baiana - assim como no Império -, que apesar de reconhecer os problemas enfrentados pelo ensino público, particularmente, o ensino secundário, não empreenderam medidas necessárias para a sua solução.

Por outro lado, vemos na ação que o poder público desenvolve, quanto à instrução, um nítido favorecimento à proliferação do ensino particular, que se estrutura , credencia para o ingresso nas academias e, que atendia aos interesses das elites em termos de educação .

Durante todo Império, o Liceu Provincial que foi instituído a fim de atender uma camada intermediária da sociedade capacitando-a ao trabalho burocrático da administração estatal, portanto, como um curso prático e terminal, possuía um currículo propedêutico, mas, que no entanto não habilitava para o ingresso nas academias do Império. Mesmo para o trabalho nos órgãos públicos da província os alunos do

Liceu Provincial não eram aproveitados, demonstrando que ele não atendia nem a uma coisa nem a outra.

As diversas Falas indicam uma indefinição quanto ao caráter que o curso secundário deveria ter: mais prático ou preparatório para o ensino superior? É a crise de identidade do ensino secundário, que parece não ser problema específico da Bahia no século XIX. Na Europa, o ensino secundário, se origina no século XVIII e afirma-se no século XIX, com a Revolução industrial e a ascensão da Burguesia ao poder político, como forma de readaptar a escola e o ensino às novas necessidades da sociedade moderna. Porém, também, na França pós-revolucionária não se sabe exatamente como resolver o problema de ampliar tal modalidade de ensino a toda popula-

ção. Assim, também criaram dois tipos de ensino secundário. Um, para a elite, preparatório para ingresso ao ensino superior e outro, mais prático, para preparação para o trabalho.

No Brasil e na Bahia especificamente, a origem das políticas públicas que levaram à instalação do ensino secundário, reside em outras causas, mas o dilema e a crise de identidade permanecem, sem que seja esclarecido o que realmente se pretende com o ensino secundário, científico, clássico, segundo grau, médio, ou seja qual for a denominação que se pretenda dar a este ensino.

Por fim, fica a pergunta, se o ensino ministrado no Liceu Provincial da Bahia é tão duramente criticado durante todo o Império, a ponto de por diversas vezes ser pleiteada a sua extinção, por que não foi extinto?

REFERÊNCIAS

BAHIA. Assembléia Legislativa. **Coleção de leis e resoluções da Assembléia Legislativa e regulamentos do Governo da Província da Bahia, sancionados e publicados nos anos de 1835 a 1890.** Bahia: [s.n., 18—]

BAHIA. Assembléia Legislativa. **Relatórios de Diretores Gerais de Ensino: anexos às falas dos Presidentes da Província: 1850 a 1889.** [Bahia, 18—].

BARBOSA, Rui. **Obras completas de Rui Barbosa.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942. v. 9, t.1

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Os métodos da História.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos.** São Paulo: Grijalbo, 1977.

COSTA, Izabel Maria Villela. **Uma leitura sobre a história da política provincial baiana de formação de professores: a Escola Normal 1836 - 1862.** 1988. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação.

DICK, Sara Martha. **A origem das políticas públicas para o ensino secundário na Bahia: século XIX: o Liceu Provincial 1836 a 1862.** 1992. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação.

MATTOSO, Kátia M. de Queiroz. **Bahia século XIX: uma província no Império.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

MENEZES, Francisco da Conceição; FARIAS, Gelásio de A. **Memória histórica do ensino secundário na Bahia: 1837 a 1937.** Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1937.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil: 1835-1889.** São Paulo: Nacional, 1939. v.2

ROSADO, Rita de Cassia Santana de Carvalho. **O Porto de Salvador: modernização em projeto 1854/1891.** 1983. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

TAVARES, Luís Henrique Dias. **História da Bahia**. 10. ed. São Paulo: UNESP; Salvador: EDUFBA, 2001.

Recebido em: 21/10/02.

Aprovado em: 11/11/02.

Autora:

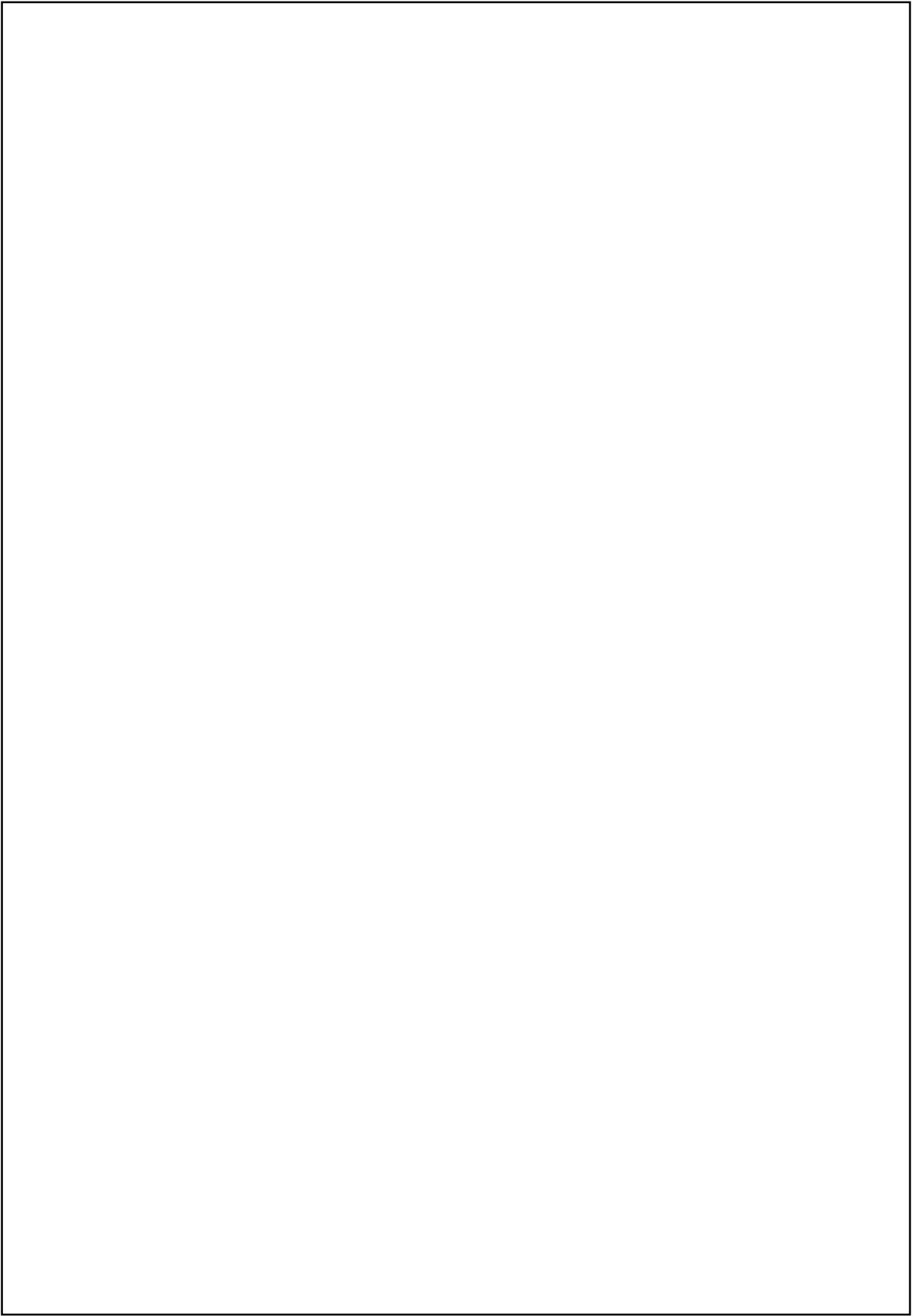
¹Sara Martha Dick

Doutora em Educação -UFBA

Professora adjunto de História da Educação-Faculdade de Educação FACED/UFBA e professora do Programa de Pós Graduação Mestrado e Doutorado da Faculdade de Educação da UFBA

E-mail:saradick@ufba.br

Endereço Postal: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação - FACED/UFBA
AV. Miguel Calmon, CEP.: 40110-100, Vale do Canela, Salvador/BA - Brasil.



Política Educacional do Segundo Governo Republicano na Bahia (1890)

Antonietta d'Aguiar Nunes¹

Resumo: O trabalho trata de uma política educacional pouco conhecida: a do início da república no Estado da Bahia. Já existem estudos e dissertações sobre a política educacional baiana no tempo do Império ou na década de 20 ou mais do século XX, mas no período de transição entre o Império e a República, não se fez ainda qualquer estudo detalhado. Neste artigo, tentamos mostrar que desde a década de 80 do século XIX estava em proposta uma reforma educacional de cunho liberal, apresentando em certos casos características bem abertas, enfatizando-se a educação infantil, a formação continuada de professores, tornando o ensino uma atividade livre e prazerosa. Mas o peso da tradição era forte e, mesmo, políticos liberais mais comedidos tendiam a 'enxugar' os exageros liberais, fazendo reformas mais contidas, mais demoradas, mais 'prudentes'. O segundo governador republicano na Bahia, Hermes Ernesto da Fonseca, foi um elemento filiado ao partido conservador no Império, embora irmão do proclamador da República; e ele seguiu fielmente as idéias do diretor geral da Instrução Pública que vinha dos tempos do Império neste cargo, Sátiro de Oliveira Dias. Este militara durante o Império no partido liberal, mas em sua ala agrária, que tinha vários pontos em comum com os conservadores. O trabalho menciona as principais características da primeira reforma educacional republicana, pois ela é que foi modificada e 'contida' em seus excessos pela reforma desencadeada por nosso segundo governador. A seguir, fala da maneira como foi implantada esta reforma e de suas principais características, localizando-a no conjunto das reformas liberais em curso, no final do Império no país e na província, agora estado, da Bahia.

Palavras-chave: Política educacional; Educação na Bahia; Reforma educacional.

Abstract: The work deals with a very little known educational policy from the beginning of republican government in the state of Bahia. There are already studies and thesis about Bahian educational policy in the time of the empire or in the nineteen twenties, but for the transition period between Empire and Republic there is no detailed study. Since the decade of the 1880s educational reform based on liberal ideas was proposed, a reform emphasizing children's education, continuous preparation for teachers and making learning a pleasant and agreeable activity for pupils. The weight of tradition, however, was very strong, and even moderate liberal politicians tried to diminish the liberal excesses, making more "prudent" educational reforms. The second republican governor in Bahia, Hermes Ernesto da Fonseca, was a member of the conservative party and he faithfully followed the ideas of the General Director of Public Instruction, Sátiro de Oliveira Dias, who occupied this position since the end of the empire. He belonged to the liberal party, but from its agrarian line, which had several points in common with the conservative party. The work mentions the main characteristics of the first republican educational reform, because this was the one which was modified and "contained"

in its excesses by the reform unleashed by our second governor. The form through which this reform has been implanted and its main characteristics are mentioned, locating it among the group of liberal reforms in course at the end of the Empire in the whole country, and in the province - now state - of Bahia.

Key-words: Educational politics; Education Bahia; The Educational Reformation.

Resumen: El trabajo se ocupa de una política educativa poco conocida: el periodo que está al comienzo del gobierno republicano en el estado de Bahía. Existen estudios y tesis sobre la política educativa bahiana en la época del imperio o en los años 20 del siglo de XX o más recientemente, pero faltan estudios del período de transición entre el imperio y república. En este artículo se intenta demostrar que desde la década de los 80's del siglo XIX fue propuesta una reforma educativa basada en ideas liberales, presentando en ciertos casos características muy progresistas, enfatizándose en la educación infantil, la educación continua de los profesores y haciendo de la educación una actividad libre y agradable. Sin embargo, el peso de la tradición era muy fuerte y los mismos políticos liberales más moderados tendían a frenar los avances liberales haciendo reformas más uniformes, demoradas y 'prudentes'. El segundo gobernador republicano de Bahía, Hermes Ernesto de Fonseca, aunque amigo de proclamar la república, era un miembro del partido conservador del imperio, y seguía fielmente las ideas del director general de Instrucción Pública, Sátiro de Oliveira Dias, que ocupó esta posición desde tiempo del imperio. Él perteneció durante el imperio al partido liberal, pero a su línea agraria que tenía varios puntos en común con el partido conservador. El trabajo analiza las características principales de la primera reforma educativa republicana, la cual fue modificada y frenada en sus excesos por la reforma adelantada por nuestro segundo gobernador. Se expone la manera como se implantó la reforma ubicándola en el conjunto de las reformas liberales en curso al final del imperio en el país y en la provincia - ahora Estado - de Bahía.

Palabras-clave: Política educativa; Educación en Bahia; Reforma educativa.

Nos primeiros tempos do novo governo republicano no Brasil, enquanto ainda não se fazia uma eleição para escolher os constituintes que elaborariam a lei magna do novo regime, o país foi administrado por um governo

provisório presidido por Manuel Deodoro da Fonseca, que nomeou seus ministros (inclusive o baiano Rui Barbosa, ministro da Fazenda) e, em caráter igualmente transitório, os governadores para os estados.

A província da Bahia havia sido uma das últimas a aclamar a república, só o tendo feito no dia 17 de novembro. O líder republicano Virgílio Damásio assumiu interinamente o poder enquanto se definia melhor a situação. Em 23 de novembro Manuel Vitorino Pereira - também médico e professor da Faculdade de Medicina como Damásio, porém, ativo militante do Partido Liberal em sua ala urbana durante o Império e partidário do federalismo - foi designado pelo Governo Provisório da República para administrar o estado da Bahia.

Pouco depois de assumir o poder, preocupou-se logo com a questão da instrução pública, visto serem altíssimos os índices de analfabetismo no estado (como no país) e, por ser, desde 1880 com a reforma eleitoral, necessário saber-se ler e escrever para se tornar eleitor.

PRIMEIRA E EFÊMERA POLÍTICA EDUCACIONAL REPUBLICANA NA BAHIA

No dia 4 de dezembro, o governador Manuel Vitorino nomeou uma comissão para apresentar um plano de reformas da instrução pública do Estado, composta por: diretor geral da Instrução

Pública desde o último governo provincial, o médico Sátiro de Oliveira Dias; o diretor do Liceu, dr. Ernesto Carneiro Ribeiro; os drs. Antonio Pacífico Pereira e Virgílio Clímaco Damásio, professores da Faculdade de Medicina; o dr. Eduardo Pires Ramos, advogado e ex-diretor geral de Instrução Pública na província; dr. Anfilóbio Botelho Freire de Carvalho, magistrado; o professor Antonio Bahia da Silva e Araújo e o engenheiro José da Cunha Baiana.

A 9 de dezembro o jornal, *A República Federal*, incumbido pelo governo de divulgar os atos oficiais, noticiava já ter se realizado (certamente na véspera) a primeira reunião dessa comissão, presidida pelo próprio governador Manuel Vitorino, que expôs as principais idéias do plano que tinha em mente e abriu a discussão entre os presentes. Decidiu-se que, além das idéias norteadoras do governador, o dr. Eduardo Ramos apresentaria um trabalho seu, relativo ao ensino elementar, para também servir de ponto de partida às reformas que se pretendia proceder.

Nos dias 30 e 31 de dezembro, ainda de 1889, saíram os primeiros Atos estabelecendo a reforma: o de 30 de dezembro, criando um Fundo Escolar com que se pudesse prover de recur-

... e o de 31, reformando a instrução primária e secundária do Estado. A 10 de janeiro de 1890 dois novos atos: um, estabelecendo a obrigatoriedade escolar para as crianças dos 6 aos 13 anos de idade e o outro, de criação do serviço de Higiene Escolar.

Para que a reforma pudesse se basear em dados reais e atualizados, no dia 15 de janeiro foi baixado outro ato, desta vez estabelecendo a realização, em todo o estado, de um recenseamento escolar.

Em 20 de janeiro, foi regulamentado o imposto de capitação para a formação do Fundo Escolar. Em 24 de janeiro, nomeou-se o engenheiro Luís Augusto de Souza Baiana como adido à repartição de Obras Públicas para os trabalhos de construção de prédios escolares e organização dos institutos técnicos. No dia 28 deste mês, outro ato garantia juros de 6% ao ano sobre o capital de dois mil contos para a construção de prédios escolares públicos e, por fim, a 9 de abril, constituía-se um Conselho Superior de Ensino.

Já no ano letivo de 1890, que se iniciava em fevereiro, deveria ser esta reforma posta em prática. Devido às naturais dificuldades de adaptação e operacionalização das novas diretrizes,

houve uma demora na implementação da maioria destes atos educativos. Isto ocorreu, quer por atraso na execução dos itens do recenseamento que permitiria a alocação das escolas e distribuição dos professores, pela lentidão no levantamento detalhado de todos os professores existentes no estado, quer pela dificuldade de transmissão a todos estes professores das novas diretrizes preconizadas pela reforma, ou, ainda mesmo, pela forte reação da parte da população à novidade do ensino obrigatório, que lhes parecia demasiada interferência em sua vida pessoal. Tudo isto levou a uma confusão e insatisfação generalizada, e as aulas públicas não começaram no tempo devido, embora os colégios particulares - procurando os mais importantes da capital adaptarem-se às novas normas - tivessem iniciado regularmente as suas aulas.

Em um novo regime de governo e com muitas mudanças, múltiplas foram as insatisfações sentidas pela população e, sobretudo, pelas classes dominantes no antigo regime político. Um grande grupo destas tentou fazer um comício em praça pública no qual pediriam ao chefe do Governo Provisório nacional, a substituição do governador Manuel Vitorino, sugerindo-se que assumisse a administração do Estado o comandante

das armas, general Hermes Ernesto da Fonseca, filiado ao partido conservador durante o Império e, coincidentemente, irmão mais velho do presidente Manuel Deodoro. Tendo havido um certo *qui pro quo* nas informações telegráficas transmitidas entre a Bahia e a capital federal, o governador Manuel Vitorino Pereira sentiu-se desprestigiado pelo poder central, e pediu sua demissão e autorização para passar o governo ao general Hermes da Fonseca, que de fato assumiu o poder baiano no dia 26 de abril de 1890.

POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ANO DE 1890

O general Hermes da Fonseca já houvera sido, de 5 de julho de 1875 a 1º de março de 1878 - indicado por gabinetes conservadores - presidente da província do Mato Grosso, onde promulgara, a 13 de fevereiro de 1878, um regulamento da Instrução Pública para a província. Era, portanto, um homem sensível às questões do ensino.

O novo governador conservou no cargo de diretor geral da Instrução Pública, como o fizera Manuel Vitorino, o dr. Sátiro de Oliveira Dias, militante, nos tempos do Império, da ala rural do

partido Liberal. Este, preocupado com a situação financeira do estado e visando a breve regularização do seu ensino público, sugeriu ao governador e este acatou, o seguinte ato:

O marechal governador deste Estado, tendo atenção às circunstâncias dos cofres públicos, resolve suspender, até ulterior e oportuna deliberação, a execução do ato de 31 de dezembro último e dos regulamentos complementares pelos quais foi reformada a instrução pública deste Estado, mandando que continue em vigor o Regulamento de 5 de janeiro de 1881; convindo, entretanto que se conclua o recenseamento escolar a que se está procedendo, para servir de base a qualquer reforma que porventura se tenha de fazer sobre este ramo do serviço público. Palácio do Governo do Estado Federado da Bahia, 29 de abril de 1890. Hermes Ernesto da Fonseca. (ARQUIVO, cx.1761, doc.1755, p. 223, ato este que foi publicado no dia seguinte e leva a data oficial de 30 de abril).

Voltava a viger, portanto, para o ano letivo de 1890, o chamado “Regulamento Bulcão”, já conhecido dos professores, o que tranquilizava os espíritos na ocasião e facilitava a retomada do bom andamento das atividades educativas nas diversas escolas públicas do estado.

Este regulamento fora uma reforma promulgada pelo presidente da província da Bahia, o liberal (da ala agrária)

Antonio de Araújo de Aragão Bulcão, depois 3º barão de São Francisco, adaptando às condições baianas a reforma liberal promulgada pelo ministro do Império Carlos Leôncio de Carvalho, em 19 de abril de 1879, conhecida como o “Decreto do Ensino Livre”. Este, de nº 7.247, preconizava a liberdade de cada indivíduo para estudar o que quisesse, de freqüentar ou não as aulas, e de poder expor livremente suas idéias e ensinar as doutrinas que julgasse verdadeiras, pelo método que lhe parecesse mais conveniente, não sendo mais impositivo o ensino religioso. Não obstante, estipulava a instrução obrigatória para menores de 14 anos, determinava a criação de jardins de infância para as crianças, sugeria a construção de prédios escolares, a melhoria das condições do professorado, a realização de conferências pedagógicas para atualização de professores, o estabelecimento de bibliotecas e museus pedagógicos onde houvesse escolas normais e mesmo a criação de uma fonte de receita especial com aplicação exclusiva à instrução. Foi considerado demasiadamente avançado para a época e por isso vários presidentes de províncias, mesmo militantes do partido liberal, adaptaram o decreto às condições locais, moderando várias de suas recomendações.

Este decreto de Leôncio de Carvalho foi encaminhado ao parlamento geral para

aprovação, e submetido à sua Comissão de Instrução Pública. Aí recebeu vultuosos pareceres do deputado baiano Rui Barbosa, dados à luz apenas em 1882 e 1883, que apoiavam muitas de suas idéias, aperfeiçoando-as e praticamente propondo uma nova reforma de ensino, não chegando a ser, porém, considerados pela Câmara, nem aprovados. Nestes pareceres se baseou mais tarde o governador Manuel Vitorino para a sua reforma educacional baiana.

No dia 14 de julho de 1890, o diretor geral da Instrução Pública na Bahia, Sátiro de Oliveira Dias, apresentou ao governador Hermes da Fonseca uma exposição e proposta sobre a instrução pública do Estado da Bahia em que se justificou por ter proposto a suspensão dos atos reformativos de Manuel Vitorino e voltado à regência do regulamento de 5 de janeiro de 1881. Neste relatório, porém, embora criticasse e julgasse radical, também declarava sua admiração pela qualidade da reforma proposta por este governador, da qual, aliás, aproveitou várias idéias, na outra que propôs, a seguir, ao marechal Hermes:

À parte os profundos e admiráveis pareceres do conselheiro Rui Barbosa, não tenho notícia de que se haja publicado no Brasil nenhuma lei de ensino primário e secundário tão ampla, tão científica, tão completa como aquela

decreto (de 31 de dezembro de 1889). Entre os seus regulamentos há, por exemplo, o de higiene escolar, que é um modelo de ciência e pedagogia.

Mas em virtude de suas disposições radicais, pela sua complexidade, pela transformação absoluta por que exigia, ficou essa reforma pairando no ar como pesadelo sobre as classes docentes do Estado, sem que o seu próprio autor a pudesse executar, paralisados ou sem rumo certo os diversos institutos e escolas particulares.

A Bahia não dispunha de pronto dos recursos necessários para a construção imediata de centenas de prédios escolares, para a fundação do ensino obrigatório em todo o seu território, para a aquisição do grande material pedagógico indispensável à dotação de, pelo menos, duas mil escolas, para a subvenção de outros tantos professores primários.

Eis por que pecou a reforma Vitorino. Se houvesse sido decretada menos precipitadamente, por partes, obedecendo ao plano geral, assentadas primeiro as bases e medidas preparatórias, com prazos determinados para a execução, é bem provável que outra fosse a sua sorte, apesar de que, escoimada de certos defeitos, ficará fulgurando em nosso código de leis de ensino como um círculo máximo, dentro do qual hão de girar todas as tentativas feitas no sentido de melhorar a instrução entre nós.

Mas era inexequível essa reforma. A opinião, aplaudindo-a, se sobressaltara com ela, e a denunciara por todos os modos.

Neste relatório defendeu ainda com ênfase muitos pontos do Regulamento Bulcão, embora o considerasse passível de melhoras. Julgava que seu principal demérito foi o de não ter sido efetivamente posto em prática, não se observar o seu programa nas escolas primárias tanto por não ter a maioria dos professores as habilitações para tal, quanto por não haver o governo dotado as escolas com os materiais necessários ao ensino por processos intuitivos.

SITUAÇÃO EDUCACIONAL BAIANA

Em meados de julho já havia chegado à Diretoria Geral de Instrução Pública alguns dos resultados do recenseamento escolar desencadeado por Manuel Vitorino a partir de fevereiro de 1890. Embora enfatizasse a importância de se terminar este trabalho e as intencionalidades municipais enviarem os livros do alistamento escolar, dentro de no máximo 90 dias, Sátiro Dias forneceu o quadro dos resultados já obtidos para 16 paróquias da capital, só faltando a de Passé, que ainda não enviara as informações.

Com base neste quadro, feito apenas para a capital do Estado, o diretor de Instrução pública informou que, do total de 20.300 crianças, em idade escolar, existentes nestas 16 paróquias, apenas

cerca de 16,5% (3.344) delas estavam matriculadas nas escolas públicas e somente cerca de 11% (2.240) efetivamente freqüentavam as aulas. Concluiu-se que, descontadas as que recebiam instrução em família ou em instituições particulares, ainda cerca de dez mil crianças não aprendiam a ler e escrever em Salvador.

Acrescentava-se também que, desde 1883, quando se discutia na Assembléia Provincial a questão do ensino obrigatório ele já ponderara que seria necessário neste caso criar cerca de duas mil escolas, em vez das 690 já existentes. Agora, em 1891, existiam cerca de 715, mas segundo sua atual proposta, o número das necessárias não atingiria a mais de mil. Ele pretendia propor não o que se deveria fazer, mas o que era possível na ocasião.

A capital já contava com dois distritos escolares e ele propunha que o resto do Estado fosse dividido em outros 10 distritos, convindo para cada um deles ser nomeado um inspetor extraordinário na pessoa de um médico, professor de capacidade notória ou pessoa de aptidão e conhecimentos provados em matéria de instrução para inspecioná-los. Eles não seriam fixos, não servindo em cada distrito mais do que 1 a 2 anos; deveriam visitar as respectivas escolas pelo menos de 2 em 2 meses e

apresentar um relatório trimestral à diretoria geral. Caber-lhes-ia, também, a missão de iniciar nas escolas do interior os novos processos de ensino, levando a cada professor em sua própria escola os conhecimentos que não tinham ou não haviam podido adquirir. Isto evitaria o que estivera antes implícito na reforma Vitorino: chamar os professores à capital para se aperfeiçoarem em novos estudos.

Para completar o diagnóstico da situação educacional do estado, ele sugeria que os inspetores entrassem em função desde o mês de setembro seguinte, percorrendo os distritos e visitando as escolas, de modo a poderem, em princípio de dezembro, enviar à Diretoria relatórios minuciosos de todas as questões e necessidades do ensino, estado das escolas, capacidade e merecimento dos professores, opinando sobre a supressão, transferência e criação de novas escolas. Só assim poderia o governo proceder à distribuição regular das escolas primárias em todo o Estado, desaparecendo a confusão e desordem que então havia. E enfatizava ser ainda importante a criação de conselhos escolares, municipais e paroquiais, que teriam as mesmas atribuições das então existentes comissões literárias.

De três preliminares dependia, portanto, o êxito de uma profícua reforma

de ensino na Bahia, segundo Sátiro Dias:

1) a questão do dinheiro, que seria vencida por meio do imposto de capitação (idéia da reforma Vitorino que ele aceita com pequenas modificações);

2) o término do recenseamento escolar (também iniciado por Vitorino);

3) o estabelecimento de uma fiscalização, como a delineada por ele, Sátiro.

Os últimos meses de 1890 seriam preenchidos com medidas preparatórias, inclusive a aquisição de material para as escolas e para o ensino e a construção de prédios escolares (também previstos pela reforma Vitorino). Sugeriu que, não havendo verba para todas as escolas serem providas a um só tempo, que se comesse por dotar as, da capital, depois as, das cidades, as, das vilas, e por fim as, dos povoados e arraiais. Tudo isto poderia ser feito em 3 anos.

Enquanto não se possuísse casas para funcionamento das escolas, o governo deveria auxiliar os professores, dando-lhes para a locação escolar gratificação conveniente, até agora só fornecida, pobremente, aos professores da capital.

REFORMA EDUCACIONAL SUGERIDA

Tomando como base o Regulamento Bulcão, propõe algumas alterações para refundi-lo adequando-o à situação da época.

Delineou os pontos importantes. O ensino público do Estado da Bahia seria: primário, secundário, e profissional ou técnico. O ensino primário seria dado em escolas infantis, em escolas primárias e em escolas primárias superiores. O ensino secundário seria ministrado nas Escolas Normais e no Liceu. O ensino profissional, além do das Escolas Normais, seria dado no Instituto Baiano de Agricultura, no Liceu de Artes e Ofícios e Academia de Belas Artes, estabelecimentos não oficiais, mas que o governo poderia subvencionar com a largueza possível e entrar em contato com as respectivas diretorias de modo a suprimir o ensino especulativo e de pura teoria e dar-se ali uma orientação prática aos estudos, propriamente, profissional e técnica.

Falava que nas escolas infantis o ensino será feito por processos froebelianos, como sugeridos nos pareceres de Rui e na reforma Vitorino, mas recomendava a criação de apenas duas de tais escolas, cada uma anexa a

cada Escola Normal, ambas regidas por professoras, e para crianças de 4 a 7 anos.

O programa de ensino das escolas primárias seria o mesmo do Regulamento Bulcão, trocando o ensino religioso e civildade pela instrução moral e cívica, dando grande desenvolvimento ao ensino por meio das lições de coisas, de sorte que se generalizasse a todas as disciplinas (como recomendado nos pareceres de Rui), deveria haver gramática e tradução das línguas francesa e latina, esta reservada às escolas superiores do sexo masculino.

As escolas primárias superiores seriam criadas em número de 4 para cada sexo na capital e, uma em cada cidade do estado.

Também recomendava que houvesse escolas noturnas para adultos, como determinara a resolução de 18 de agosto de 1889 (segundo a qual se ensinaria a ler, escrever, contar, noções de geografia e história pátria, especialmente da Bahia e deveres e direitos políticos do cidadão).

O ensino nas escolas primárias seria gratuito, obrigatório e leigo. A obrigatoriedade deveria ser implantada gradativamente: no 1º ano seria implantada na capital, no 2º estendida

às outras cidades, no 3º às vilas e sedes de comarca e assim por diante. Achava recomendável que se aproveitasse a esse respeito o regulamento de 10 de janeiro deste ano (reforma Vitorino), simplificando-o em alguns pontos, e aliviando-os das penalidades excessivas.

Fez recomendações acerca da criação de escolas primárias, estipulou que o ensino seria dado em 2 seções: uma, pela manhã para as meninas e outra, à tarde para os meninos, e não em dois turnos para todos os alunos, como proposto pela reforma Vitorino. Enfatizou que ficavam abolidos os castigos físicos.

Manteve a criação do fundo escolar, tendo por base o imposto de capitação, segundo o plano do ato de Vitorino de 30 de dezembro de 1889, e julgou ser importante vigorar também o regulamento de higiene escolar expedido por esse governador em 10 de janeiro de 1890.

Falou das condições para o exercício do magistério, dos direitos e deveres dos professores, dos exames e das férias.

Mencionou igualmente o ensino secundário, tanto das Escolas Normais como do Liceu, alterando em alguns pontos o Regulamento Bulcão. No fim,

propôs uma tabela de vencimentos dos professores públicos e empregados das repartições de ensino, com aumento de salários em relação ao tempo do Império.

REFORMA REALIZADA

Recebido este detalhado relatório, o governador, logo no dia 21 baixou um ato recomendando:

O marechal governador deste estado, reconhecendo a necessidade de melhorar o serviço da instrução pública deste estado, e tendo em vista a exposição e proposta do dr. diretor geral da Instrução Pública, datada de 14 do corrente, sobre o ensino primário e secundário, resolve adotá-la e mandar que, reduzida a regulamento, seja submetida à sua aprovação para ter a devida execução. Palácio do Governo do Estado Federado da Bahia, 21 de julho de 1890 (ARQUIVO, Cx.1760, doc.1754, p.77).

Seguida a recomendação e dada a forma de regulamento, esta reforma da Instrução primária e secundária do estado foi decretada através do ato de 18 de agosto de 1890:

O marechal governador deste Estado, usando da faculdade que lhe é conferida pelo § 2º do artº 2º do decreto nº 7 de 20 de novembro de 1889, resolve mandar que para o serviço da instrução primária e secundária seja observado o Regulamento expedido nesta data.

Seguia, então, o Regulamento, com 316 itens e tabelas anexas, não só de vencimentos do pessoal como também dos horários de aulas dos externatos normais de homens e de senhoras.

Dois dias depois, foi baixado outro ato aprovando o quadro da divisão do estado em 12 distritos escolares, constando as escolas então existentes, as matrículas e freqüências:

Divisão do Estado da Bahia em 12 distritos escolares por comarcas, com declaração da população geral e escolar, matrículas, freqüência e número de escolas

| DISTRITOS | POPULAÇÃO | | NÚMERO DE ESCOLAS | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|---------|-------------------|------------|------------|-----------|--------|-------|
| | Geral | Escolar | Matrícula | Freqüência | Masculinas | Femininas | Mistas | Total |
| 1º - Freguesias : Vitória, S. Pedro, Conceição da Praia, Santana, Passo, Pilar, Mares, Penha. | 110.641 | 13.443 | 1.757 | --- | 16 | 18 | 2 | 36 |
| 2º - Freguesias: Sto Antônio, Brotas, Itapuã, Pirajá, Paripe, Passé, Cotegipe, Maré, Matoim. | 66.384 | 7.207 | 1.312 | --- | 14 | 18 | 7 | 39 |
| 3º - Comarcas: Sto Amaro (sede), Barra de Sergipe do Conde, Abrantes, Alagoinhas, Serrinha. | 184.538 | 28.971 | 2.335 | 1.557 | 39 | 36 | 10 | 85 |
| 4º - Comarcas: Cachoeira (sede), Maragogipe, S. Félix, Feira de Santana, Purificação, Camisão, Orobo. | 324.641 | 50.963 | 3.661 | 2.385 | 62 | 44 | 10 | 116 |

| DISTRITOS | POPULAÇÃO | | NÚMERO DE ESCOLAS | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|---------|-------------------|------------|------------|-----------|--------|-------|
| | Geral | Escolar | Matrícula | Frequência | Masculinas | Femininas | Mistas | Total |
| 5º - Comarcas: Nazaré (sede), Itaparica, Valença, Taperoá, Santarém, Areia e Amargosa. | 159.720 | 25.433 | 2.735 | 1.724 | 46 | 44 | 18 | 108 |
| 6º - Comarcas: Ilhéus (sede), Camamu, Barra do Rio de Contas, Canavieiras, Porto Seguro, Alcobaca, Caravelas. | 88.373 | 15.178 | 1.422 | 796 | 35 | 21 | 5 | 61 |
| 7º - Comarcas: Inhambupe (sede), Conde, Entre- Rios, Itapicuru, Pombal, Bom Conselho, Jeremoabo. | 157.259 | 24.737 | 1.283 | 844 | 31 | 23 | 6 | 60 |
| 8º - Comarcas: Cidade do Bonfim (sede), Jacobina, Monte Santo, Joazeiro, Capim Grosso. | 129.439 | 20.410 | 1.735 | 1181 | 30 | 14 | 5 | 49 |
| 9º - Comarcas: Lavras Diamantinas (sede), Andaraí, Rio de Contas, Brejo Grande, Maracás. | 164.929 | 26.022 | 745 | 506 | 39 | 16 | 13 | 68 |
| 10º - Comarcas: Caetité (sede) Monte Alto, Condeúba, Vitória. | 140.021 | 21.976 | 715 | 481 | 21 | 10 | 6 | 37 |
| 11º - Comarcas: Urubu (sede) Macaúbas, Carinhanha. | 134.233 | 21.131 | 527 | 379 | 18 | 8 | 1 | 27 |
| 12º - Comarcas: Barra do Rio Grande (sede), Campo Largo, Xique-Xique, Remanso | 145.484 | 20.243 | 578 | 398 | 23 | 9 | 3 | 35 |
| Totais | 1.805.662 | 275.714 | 18.800 | 10.251 | 374 | 261 | 86 | 721 |

Secretaria da diretoria geral da Instrução Pública do Estado da Bahia, 18 de agosto de 1890. O secretário, dr. *Aprígio Amancio Gonsalves*. Fonte: Atos do Governo do Estado de 28/11/1889 a 30/06/1891, p.71.

Logo em seguida, a 27 de agosto, foi baixado o regulamento do Fundo escolar e imposto de capitação, em substituição, com poucas modificações, ao ato de Manuel Vitorino.

TÉRMINO DO GOVERNO HERMES DA FONSECA

O marechal Hermes da Fonseca, desde que assumiu, tinha como vice-governador o mesmo vice-governador de Manuel Vitorino: o republicano histórico Virgílio Clímaco Damásio, que,

junto com o coronel Frederico Cristiano Buys, aclamara a república na Bahia no dia 16 de novembro. Virgílio Damásio só exercera o governo interinamente, pelos dias em que Manuel Vitorino relutava em aceitar o posto. Agora encarregou-se do poder, mas sempre na qualidade de vice-governador em exercício, por ter Hermes Ernesto da Fonseca adoecido gravemente e tido necessidade de ir ao Rio, acompanhado por um médico, para tratamento de saúde. Manuel Deodoro, o presidente da República, irmão de Hermes, na esperança de que

ele logo se recuperasse, não nomeou novo governador para a Bahia, entrando o vice em exercício, o que o inclui ainda no período do governo Hermes Ernesto da Fonseca, podendo ser os dois períodos administrativos considerados como um único. Virgílio Damásio assumiu o cargo a partir de 16 de setembro de 1890 e nele permaneceu até 31 de outubro do mesmo ano, governando, portanto, por apenas um mês e meio.

Com as eleições para a Constituinte Federal, em 15 de setembro de 1890, Virgílio Damásio foi eleito senador e teve de se afastar do governo baiano, para ir à capital federal cumprir o seu mandato popular, a 15 de novembro de 1890.

Só em função deste afastamento, e não tendo ainda Hermes Ernesto da Fonseca melhorado, Deodoro indicou José Gonçalves da Silva para administrar a Bahia, assumindo este o poder a partir do dia 1º de novembro de 1890.

O marechal Hermes não voltou a Salvador. Faleceu no Rio de Janeiro no dia 8 de fevereiro de 1891, sendo sepultado no cemitério de S. Francisco Xavier.

Preocupado com as questões de instrução pública, Virgílio Damásio, professor do antigo Liceu Provincial e da Faculdade de Medicina, resolveu complementar- melhor adequando na

parte relativa ao ensino secundário - a reforma realizada por Hermes da Fonseca por sugestão de Sátiro Dias. Assim, no dia 23 de outubro de 1890 extinguiu o antigo Liceu e criou o Instituto Oficial de Ensino Secundário e lhe deu Regulamento. Neste mesmo dia, nomeou vários professores para as disciplinas, aproveitando em muitos casos os que já lecionavam no Liceu. Como tivesse feito nomeações para outras matérias, anteriormente, sem provimento, foi muito criticado por não ter aberto concurso, como seria mister.

No dia 25, criou o lugar de Diretor e de vice-diretor do Museu de História Natural junto a este novo Instituto, e determinou que o Passeio Público fosse considerado anexo à cadeira de História Natural do Instituto de Ensino Secundário, tendo como administrador o respectivo lente.

E ainda, por sugestão de Sátiro Dias, Diretor Geral de Instrução Pública, no dia 27 de outubro, restabeleceu o lugar de oficial maior da Secretaria da Diretoria da Instrução Pública, alterando dispositivo do artigo 292 do Regulamento de 18 de agosto daquele mesmo ano. Igualmente por indicação deste diretor, criou novas cadeiras de ensino primário, nomeou, transferiu, jubilou professores, tomou ainda medidas referentes ao recenseamento escolar e até abriu um crédito suple-

mentar à verba de Instrução Pública para fazer face às despesas necessárias até o fim daquele exercício.

Aragão (1924, p.28) menciona ainda ter Virgílio Damásio reformado, igualmente, o ensino de Medicina Legal na Bahia, *dando-lhe feição de acordo com os progressos da ciência*.

CONCLUSÃO

Os atos educacionais emitidos por nosso segundo governador, o marechal Hermes Ernesto da Fonseca, significaram de fato uma moderação, um refreamento do que havia sido proposto pela reforma Manuel Vitorino, considerada demasiado avançada para a época.

As partes mais técnicas, como o regulamento de Higiene Escolar que precinzava condições de iluminação, ventilação, área disponível e mesmo móveis ergometricamente mensurados para se adequarem às diversas idades dos pequenos escolares, ou a questão do Fundo Escolar com o imposto de capitação constituindo uma verba especificamente destinada à educação, a construção adequada de prédios escolares, urbanos e rurais, tudo isto foi facilmente assimilado e adotado.

Inovações mais ousadas como: enfatizar a educação infantil como base

para todo o ensino posterior, centrar a educação na atividade da criança, implantar o ensino obrigatório de modo a que todos tivessem a oportunidade de se tornar cidadãos conscientes e atuantes, tudo isto foi devidamente cerceado, podado, e sugeridas medidas mais contidas e mais conservadoras em substituição a elas.

Embora procurasse dar continuidade ao governo do marechal em licença para tratamento de saúde, Virgílio Damásio, vice-governador em exercício, tomou de fato medidas que certamente não seriam da iniciativa de - ou mesmo sequer endossadas pelo - seu antecessor, mostrando uma certa independência em suas concepções político-econômicas, mas no que se refere à educação, apenas interferiu, aprimorando, na questão dos ensinos secundário e superior, sobre os quais tinha experiência como professor.

Não deixava de ser um mesmo projeto de educação, de cunho liberal, mas oscilando entre aspectos mais progressistas, no caso das reformas Leôncio de Carvalho, pareceres de Rui Barbosa e reforma Manuel Vitorino, ou tendo características mais conservadoras, disciplinadoras, centradas na autoridade, no professor, nos exames, nas inspeções, como o Regulamento Bulcão ou os atos de Hermes da Fonseca, sugeridos pelo diretor geral de Instrução Pública, Sátiro de Oliveira Dias.

REFERÊNCIAS

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DA BAHIA. Seção Republicana. **Originais de atos do Governo – 1890**. Caixa 1761, Doc.1755.

ARAGÃO, Antonio Ferrão Moniz de. **A Bahia e seus governadores na República**. Bahia: Imprensa Oficial do Estado,1923. 695 p.

ATOS DO GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA de 28 de novembro de 1889 a 30 de junho de 1891. Salvador: Tipografia Bahiana, 1911. 1889:II p. de índice e 43 de texto; 1890:VIII p. de índice e 238 de texto; jan. a jun. 1891: IX p. de índice e 69 de texto.

DIAS, Sátiro de Oliveira. **Exposição e proposta sobre a instrução pública do Estado da Bahia**. Bahia: Tipografia do Diário da Bahia, 1890. 70 p. Exemplar microfilmado a partir do original na Biblioteca Nacional, RJ.

MAGALHÃES JÚNIOR, R. **Deodoro, a espada contra o Império**. São Paulo: Editora Nacional, 1957. v.2 - **O galo na torre (do desterro em Mato Grosso à fundação da república)**.

MENDONÇA, Rubens de. **Dicionário biográfico mato-grossense**. Cuiabá, [s.n], 1953.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o império: subsídios para a História da Educação no Brasil: 1854-1888**.São Paulo: Nacional, 1937. v.2

NOTÍCIAS SOBRE O GYMNASIO S. SALVADOR - Livro de recortes de notícias publicadas em jornais baianos e alguns ofícios recebidos, compilados pelo bacharel Adolpho Frederico Tourinho. Vol. 1º: 1887-1900. (No Arquivo familiar em poder de sua neta, D.Maria Evangelina de Bittencourt Tourinho Filha, 'Lilita')

NUNES, Antonietta d'Aguiar. Educação na Bahia no sec.XIX: algumas considerações. **Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia**, n. 93, p. 165-203, jan./dez 1997.

_____. As reformas educacionais na província da Bahia durante o Império brasileiro. **Gestão em Ação**, v. 1, n. 1, p.73-98, jan/jun.1999a.

_____. A reforma da educação baiana em 1881: o Regulamento Bulcão. **Gestão em Ação**, v.2, n.2, p.71-83, jul./dez.1999b.

_____. Uma avançada proposta de reforma educacional no último quartel do séc.XIX brasileiro: Leôncio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa. **Revista da FACED**, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, n.4, p.11-25, 2000a.

_____. O primeiro projeto de reforma educacional republicana na Bahia: os Atos de Manuel Vitorino Pereira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.8, n.28, p.373-395, jul./set. 2000b.

_____. O primeiro governador da Bahia republicana e seu projeto de reforma educacional. In: MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues (Org.). **Bahia Republicana: construindo a nossa história recente**. Salvador: UCSAL, 2001a. p.45-56.

_____. A trajetória de um político dedicado à educação: Sátiro de Oliveira Dias. **Gestão em Ação**, Salvador, v.4 n.2, p.33-47, jul./dez.2001b.

_____. A contensão dos ideais republicanos em educação na Bahia: a reforma Sátiro Dias de 1890. **Revista da Academia Baiana de Educação**, v. 2, n.7, p.15-19, set. 2001.

A REPÚBLICA FEDERAL. Redator Chefe: Virgílio de Lemos; Redatores: M. Rosentino e Cesar Muniz; Gerente: Deolindo Cesar Paim. Tipografia e redação à rua de Santa Bárbara nº 2, 2º andar. Salvador, dia 9 de dezembro de 1889.

SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira (Org.). **Leis e regulamentos da Instrução Pública do Império em Mato Grosso**. Campinas,S.P: Autores Associados, 2000. 203p.

TAVARES, Luís Henrique Dias. **Dois reformas da educação na Bahia: 1895-1925**. Salvador: Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, 1968. 63p.

TAVARES, Luís Henrique Dias.(Org.). **Idéias políticas de Manuel Vitorino: cronologia, notas bibliográficas e textos selecionados**. Brasília, DF: Senado Federal; Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1981. 2v.

Recebido em: 27/05/02.

Aprovado em:15/12/02.

Autora:

'Antonietta d'Aguiar Nunes

Professora Assistente de História da Educação na FACED/UFBA. Historiógrafa do Arquivo Público do Estado da Bahia. Mestre em Educação-UFBA.

Doutoranda em Educação pela FACED/UFBA. Orientanda do Dr. Edivaldo M. Boaventura.

E-mail: antoniet@allways.com.br

Endereço postal: Ladeira do Gabriel, n.13- Largo 2 de julho, CEP.: 40060-080 Salvador/BA- Brasil.

Hacia una educación ambiental anclada en lo local

Maria Cecilia Rigonat¹

Resumen: El presente trabajo pretende poner de relieve las conexiones entre la educación ambiental y la necesidad de generar conocimientos anclados en las identidades locales. Con tal motivo, una vez analizadas las implicancias teórico-conceptuales, se intenta reflexionar sobre las posibilidades y alcances de la educación ambiental a través de problemáticas concretas referidas a la realidad argentina que han sido motivo de investigaciones anteriores.

Palabras-clave: Educación ambiental; Argentina; Identidades locales.

Abstract: This work shows the connection between environmental education and the local identity. After explaining the theoretical and conceptual problems, the possibilities for environmental education in Argentina are analyzed.

Key-words: Environmental education; Education; Argentina.

Resumo: Este trabalho pretende por em relevância as conexões entre a educação ambiental e a necessidade de gerar conhecimentos baseados nas identidades locais. Com tal motivo, uma vez analisadas as implicações teóricas-conceituais, pretende-se refletir sobre as possibilidades e alcances da educação ambiental através de problemáticas concretas da realidade argentina que tenham sido motivo de pesquisas anteriores.

Palavras-chave: Educação ambiental; Educação; Argentina.

INTRODUCCIÓN

La aparición y extensión de los primeros signos de la crisis ecológica mundial, hacia los '70, tuvieron fuertes repercusiones en la opinión pública internacional.

La Conferencia Mundial sobre Medio Ambiente realizada en Estocolmo en 1972, puso de manifiesto estas preocupaciones acerca del deterioro ambiental, alertando sobre las consecuencias del agotamiento de los recursos naturales. En este foro se visualiza a la educación como una

herramienta muy importante, en la difusión de información y para alertar sobre los impactos ecológicos de las diversas intervenciones antrópicas. Cobran fuerza las corrientes conservacionistas, apuntando a las componentes físico-naturales del medio ambiente, aunque no cuestionan el grado de responsabilidad diferencial de los grupos humanos en la realización de las actividades degradantes del medio.

En la Carta de Belgrado, producto de la Conferencia del mismo nombre, realizada en 1975, se otorga un rol fundamental a la educación como instrumento de cambio, propiciándose la enseñanza de nuevos conocimientos teórico-prácticos y poniendo de relieve la necesidad de un cambio de actitudes. Este documento incorpora tempranamente la dimensión social, ya que además de la relación Hombre/Naturaleza, se agrega el análisis de la relación Hombre/Hombre, dando lugar a planteamientos que apuntan a un reparto equitativo de las reservas mundiales como indispensable para asegurar la satisfacción de las necesidades básicas de todos los habitantes del planeta.

La Conferencia de Tbilisi en 1977, diseña las bases para la elaboración de

estrategias educativas. Cobra fuerza el concepto de educación ambiental. Se apunta a una pedagogía de la acción y para la acción, donde los principios rectores son la comprensión de las articulaciones económicas, políticas, sociales y ecológicas, desembocando en cuestionamientos que nos remiten al plano de la ética.

La Conferencia Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo, realizada en Río de Janeiro, en 1992, también se ocupó del tema, quedando plasmadas estas inquietudes en la Agenda 21, capítulo 36, donde se vincula a la Educación ambiental con la capacitación y toma de conciencia. Sin embargo, el aporte más significativo deriva del Foro Global Ciudadano, integrado por organizaciones no gubernamentales y movimientos sociales, del cual surgió el Tratado de Educación Ambiental hacia Sociedades Sustentables y de Responsabilidad Global. En este documento se concibe a la Educación Ambiental desde una perspectiva holística e interdisciplinaria, basada en un pensamiento crítico e innovador. Dentro de los principios que guían su accionar es posible destacar:

- a) el estímulo de la solidaridad, la igualdad y el respeto por los derechos humanos, valiéndose de estrategias democráticas y de la interacción entre culturas;

b) el respeto por las comunidades indígenas y las culturas locales, promoviendo la diversidad cultural, lingüística y ecológica;

c) el fortalecimiento del poder de las diversas comunidades para que puedan retomar la conducción de sus propios destinos;

d) el desarrollo de una conciencia ética sobre todas las formas de vida con las cuales compartimos este planeta.

Como resultado de esta evolución teórico-conceptual, la Educación Ambiental se nos presenta como un nuevo horizonte en materia educativa, basada en

una nueva ética que orienta los valores y comportamientos sociales hacia los objetivos de sustentabilidad ecológica y equidad social; y una nueva concepción del mundo como sistema complejo, llevando a una reformulación del saber y a una reconstitución del conocimiento (LEFF, 1998).

Dentro de este marco de análisis, este trabajo apunta a rescatar lo local, como una herramienta válida que permita la valorización de la diversidad cultural y nôatural, y el fortalecimiento de los lazos comunitarios -hoy dislocados, en un contexto de crisis de valores-, con la finalidad de promover las acciones políticao de base capaces de generar cambios que lleven a una sociedad más justa.

INTERPRETANDO CONCEPTOS...

Lo local se nos presenta como un nivel de la realidad susceptible de ser abordado desde una doble perspectiva: 1) el ámbito donde convergen las experiencias, lo cotidiano, y 2) el área en la que se hacen palpables los procesos de territorialización producto de los sucesivos modelos sociales, económicos, políticos y ecológicos dominantes a nivel regional, nacional e internacional. En cualquiera de los dos casos los límites de “lo local” son muy difíciles de determinar porque varían en función de las cambiantes prácticas sociales y, por otra parte, incide la especial configuración que adquieran los procesos territoriales en cada momento histórico.

Coincidimos con Safa (1998) cuando afirma que lo local puede ser abordado:

como una representación y una práctica de pertenencia a un lugar a partir de las cuales se definen los límites de un territorio, que desde el punto de vista de los sujetos, posee una identidad que los distingue de otros territorios.

Esta dimensión antropológica nos transporta a la construcción de las identidades locales, como producto de una biografía, de las diferentes historias personales, y que se nos

presentan elaboradas a partir de la subjetividad. El término identidad puede ser determinado como:

construcciones simbólicas que involucran representaciones y clasificaciones referidas a las relaciones sociales y las prácticas, donde se juega la pertenencia y la posición relativa de personas y grupos en su mundo (BAYARDO, 2001).

Esta definición nos lleva a la idea de una cimentación de la identidad colectiva, estrechamente ligada con las representaciones y construcciones simbólicas de un grupo. También podemos rescatar la noción de pertenencia y, por lo tanto, podría decirse que desarrolla, en las personas, un sentimiento de compromiso con las problemáticas locales, involucrándolas en la defensa de los intereses comunitarios.

Si se relaciona a lo local con una dimensión territorial, podríamos vincularlo con la construcción del hábitat. En este sentido Leff (1998) afirma:

cada cultura va configurando un estilo étnico de apropiación de su ambiente. La cultura simboliza a su ambiente en mitos y rituales, reconoce sus recursos naturales, imprime significados a sus prácticas de uso, y transformación. El hábitat se define al ser habitado [...].

Vemos que el hábitat puede ser entendido como una doble dimensión: 1) el soporte físico de las actividades económicas, sociales, recreativas, etc. y 2) el espacio resignificado y reconstruido por la cultura.

El concepto de hábitat nos remite, entonces, a la acción de habitar y de vivir, y al mismo tiempo, si consideramos que vivir es algo más que morar, ya que implica una historia, una memoria, individual y colectiva, podemos entrever múltiples derivaciones. Éstas nos transportan nuevamente hacia el concepto de lugar, definido por Augé (1992) como un espacio relacional, de historia, de identidad. Por otra parte, el proceso de construcción del hábitat, podría pensarse como el resultado de una interacción entre el medio físico y el medio social, como una intersección entre la sociedad y la naturaleza. Esta evolución y transformación está relacionada con la cultura de quienes lo habitan y lo modelan a través de las distintas actividades que realizan, tiene que ver con el aquí y el ahora, pero también con un pasado que se hace presente en los distintos aspectos de la vida cotidiana.

La materialización de los procesos de intervención del medio biofísico está tamizada por las características singulares de quienes habitan el lugar – entendido como un espacio relacional, con una historia particular.

Resulta de gran interés el concepto de habitar el hábitat, entendido por Leff (1998) como “localizar en el territorio un proceso de reconstrucción de la naturaleza desde identidades culturales diferenciadas”.

Siguiendo las anteriores reflexiones podríamos pensar al ambiente biofísico como parte del hábitat en tanto medio artificializado, pudiendo visualizarlo como partícipe de la identidad local, en tanto la comunidad que habita le imprime un significado construido a partir de las experiencias de vida.

Esto implica rescatar las singularidades, los rasgos significativos de una comunidad, destacando aquellos acontecimientos, objetos, leyendas, símbolos, paisajes, ecosistemas representativos de las mismas, que le imprimen una “singularidad”, permitiéndole diferenciarse del resto. Por otra parte, en un plano subjetivo, estos elementos-tangibles o intangibles- se presentan como significativos, debido a que forman parte de una historia real, forjada a partir de las vivencias cotidianas y que sólo son relevantes para quien allí habita.

Estas consideraciones llevan a entrever la posibilidad de una educación ambiental, basada en una nueva ética

que propicie una vida en armonía con la naturaleza, respetando los valores culturales de los distintos grupos y componiendo lazos de solidaridad que rescaten la importancia de las personas en cuanto tales. Creemos que esto sólo es posible si se fortalecen los vínculos comunitarios, a partir de la construcción de identidades que permitan a las personas sentirse “parte de” y no ciudadanos excluidos y marginados por un modelo económico, político, social y ecológico, impuesto desde fuera y en función de los intereses de una minoría.

Consideramos que la educación ambiental implica un compromiso, un cambio de actitud, un rescatar saberes populares, anclados en la búsqueda de la equidad, apoyada en la diversidad natural y cultural, capaz de solidificar las bases para formular transformaciones políticas.

Una educación ambiental centrada en lo local requiere nuevos contenidos, nuevos valores, nuevas actitudes que impondrán la búsqueda de instrumentos metodológicos diferentes a los tradicionales.

Esto implica una renovación de la enseñanza en el plano formal y no formal, tornando la mirada hacia lo local, porque es justamente en este ámbito donde se materializan las desigualdades

y las discriminaciones, y donde se gestan los movimientos sociales que obligarán a pensar en instrumentar los cambios políticos necesarios para una mayor equidad social. Sólo a través del fortalecimiento de una conciencia democrática abierta y pluralista será posible la consolidación de nuevos valores en la enseñanza.

La complejidad de estos contenidos hace necesario que la práctica educativa trascienda las aulas, para dejar de estreñirse a la relación docente-alumno, e integrarse a la comunidad. Sólo el debate y la participación podrían ser capaces de consensuar ¿qué enseñanza queremos para nuestros jóvenes y qué valores deseamos preservar?

Esto nos lleva a plantearnos otro interrogante ¿a qué modelo de sociedad apuntamos? ¿cuáles son nuestras utopías?

Una educación ambiental basada en lo local debiera contemplar, al menos:

- el aprecio de saberes populares, haciendo partícipes a todos los integrantes de la comunidad.

- valorización del pasado y de la herencia cultural ambiental, rescatando los conocimientos que reposan en quienes han sido testigos y/o protagonistas de la historia del lugar.

- la participación real de todos los sectores de la comunidad.

- el afianzamiento de las identidades locales.

La continua despersonalización que acompaña el crecimiento de nuestras ciudades lleva a que una gran proporción de sus habitantes desconozcan la historia y las particularidades del modo en que se llevó a cabo el proceso de urbanización, a qué cuota de naturaleza se renunció en pos del progreso, cuáles son los más necesitados y en qué condiciones desarrollan su existencia...

Se torna indispensable tanto desde el ámbito formal como desde el no formal, propiciar el análisis de casos locales y regionales para permitir la difusión y la discusión de distintas problemáticas que afectan el entorno cotidiano de las personas, fomentando la participación ciudadana derivada de un mayor compromiso y de la búsqueda de la equidad social.

Con este motivo, a continuación se expondrán dos casos referidos a Mar del Plata (ciudad atlántica, destacada por ser el tradicional balneario argentino y por su puerto pesquero), sobre los que se pretende reflexionar acerca de los alcances y la complejidad que encierra la educación ambiental.

ALGUNAS PROBLEMÁTICAS AMBIENTALES PARA PENSAR....

El caso de las Inundaciones en Mar del Plata

Presentación del Problema

La historia de Mar del Plata iniciada hacia fines del siglo pasado, da cuenta de reiteradas situaciones de inundación que afectaron a sus habitantes. Las múltiples intervenciones de su medio natural apuntaron a la erradicación de las mismas sin obtener resultados satisfactorios a largo plazo. Por el contrario, la situación ha ido agravándose con el transcurso de los años haciendo eclosión en la década de los noventa, en ocasión de dos situaciones de colapso (1992, 1998). Como muchos de los barrios afectados carecían de cloacas y agua corriente, a “la inundación por arriba” se le sumó el desborde de los desagües, (llamada por los vecinos “la inundación por abajo”) debido al ascenso de la napa freática, con los consiguientes efectos contaminantes que ello significó.

Los habitantes de la ciudad recuerdan este desastre como “el diluvio del ‘92”, debido a la gran conmoción que causó en la opinión pública, ocupando la primera plana de los diarios locales durante varios días.

Sin embargo, seis años después, la sucesión de temporales, acaecidos en abril de 1998, con valores pluviométricos similares al anterior, encontró a la población en una situación de vulnerabilidad igual o peor, poniendo al descubierto, nuevamente, las falencias del hábitat urbano. Los barrios más carenciados, cuyas condiciones de vida se agravaron con el aumento de la pobreza que acompañó el transitar de la década de los '90, tuvieron considerables dificultades para sobreponerse y reorganizarse ante los efectos de los mencionados temporales.

La búsqueda de explicaciones...

Para comprender esta situación, debemos tener en cuenta que la ciudad de Mar del Plata se encuentra asentada sobre las últimas estribaciones de las Sierras de Tandilia, situación que le otorga su característica alternancia de lomas y valles fluviales, por los que corrían, originariamente los arroyos La Tapera, EL Cardalito, Las Chacras, Del Barco, hacia los que convergía el agua escurrida desde los sectores más altos. El primer asentamiento de la población – que más tarde daría lugar a la ciudad de Mar del Plata- se materializó sobre la desembocadura de uno de los mencionados arroyos, Las Chacras, debido a sus inmejorables condiciones para puerto y por la

abundancia de agua dulce que el mismo aportaba. Al mismo tiempo se dió inicio a un continuo proceso de intervención sobre el medio natural, que tendió a nivelar el terreno y a erradicar el agua superficial, que siguió, al menos en un primer momento, la dirección del mencionado arroyo y la zona costera aledaña a su desembocadura.

Durante las primeras décadas del siglo XX predominaron los desvíos y rectificaciones, que poco a poco fueron involucrando a la mayoría de los cursos de agua, alternando con el relleno de zonas bajas, en épocas de disminuciones relativas de las precipitaciones.

A medida que la ciudad fue creciendo comenzaron las obras de mayor envergadura, como los entubamientos, que en un principio abarcarán unas pocas cuadras, para llegar -en estas últimas décadas- a constituir grandes emprendimientos. Es decir, a lo largo de estos 100 años, no sólo se modificó constantemente el medio natural, sino que cada vez se lo intervino con tecnologías más agresivas. El relleno de sitios bajos, el levantamiento de las arterias principales, para su pavimentación, la impermeabilización del suelo por el aumento de la densidad de las construcciones modificó

profundamente la morfología del terreno y determinó una alteración, en términos cuanti y cualitativos, de los procesos involucrados en el ciclo hidrológico, inhibiendo la infiltración y acelerando el escurrimiento superficial. Los desagües rápidamente se tornaron obsoletos debido al mayor caudal que deben escurrir y a la acumulación de basura que llega a través de las bocas de tormenta, las conexiones clandestinas a los conductos pluviales y de los tramos que corren a cielo abierto.

La aceleración de los loteos y el afán de lucro de las compañías inmobiliarias – quienes actuaron sin demasiado control por parte del Estado-, sumado al alto costo de la tierra en los sectores más céntricos, han empujado a muchas familias a la compra de terrenos inundables, sin los servicios ni las obras necesarias para poder ser destinados a un uso residencial. Sin embargo, la radicación en sitios bajos, se hace no sólo por una razón económica sino también por desconocimiento ya que, el escaso caudal hídrico de los arroyos que surcan la franja periférica, los muestra como “inofensivos” ante la percepción de la población, contribuyendo a minimizar las potencialidades de riesgos de inundación.

Si bien esta problemática constituye un tema pendiente de solución para muchos barrios céntricos y periféricos, es en éstos últimos donde adquiere mayor dramatismo tanto por la magnitud y duración del fenómeno, como porque viene a agravar las carencias de los sectores sociales de menores recursos. En este complejo escenario, los conflictos son ya recurrentes y se derivan de la convergencia de las situaciones de pobreza, de la ciclicidad del fenómeno inundación, de la ausencia de obras públicas y del creciente desempleo, entre otros factores.

Una identidad ambiental abortada por el mal manejo de los recursos

Valorización de los recursos de la cuenca del Arroyo Del Barco:

El arroyo Del Barco junto con los manantiales que lo alimentan era conocido ya a mediados del siglo XVIII, siendo mencionado en uno de los relatos de viaje del misionero jesuita R.P. Cardiel, como el Arroyo San Ignacio. Esta zona, ubicada al sur de la actual ciudad de Mar del Plata era conocida antiguamente como el Pueblo de Peralta Ramos, loteado hacia 1890. Posteriormente, la elección de este sitio para la instalación portuaria, fue acompañada del proyecto de relocalización de la

comunidad italiana de pescadores, quienes se asentaron en sus inmediaciones, imprimiéndole al área un sello peculiar que aún conserva.

Actualmente esta zona se encuentra altamente urbanizada y ocupada por familias vinculadas, directa o indirectamente, al sector pesquero, cuya crisis se pone de manifiesto en el deterioro de la calidad de vida y en la precarización del hábitat.

La consulta de distintas fuentes bibliográficas y especialmente de cartografía histórica ha posibilitado recomponer el ambiente natural, que hoy resulta casi irreconocible debido a la homogeneidad impuesta por el proceso de urbanización.

Por otro lado, las cualidades minerales y curativas del agua de las surgencias Huincó, llevaron a la realización de inversiones para la instalación de una embotelladora, cuya red de distribución era a nivel local y en la Capital Federal. Posteriormente, el éxito de esta actividad despertó el interés para su aplicación en el área medicinal. Es así como se comienzan a utilizar los fangos del área arriba mencionada en la cura de enfermedades de la piel y de articulaciones. En un primer momento se enviaba el barro

seco en ferrocarril hasta Buenos Aires, donde era utilizado en algunos centros de salud. Hacia 1939, se inaugura el establecimiento “Termas Huincó”, donde los pacientes podían permanecer unos días o bien tomar sesiones individuales.

Resulta notorio como esta zona, cuyo poblamiento se había vinculado con un desplazamiento de la actividad pesquera, se integraba de esta manera, a la actividad turística del tradicional centro balneario argentino (Mar del Plata).

Hacia 1950 se cierran definitivamente las Termas, debido al agotamiento de los manantiales. Este hecho se relaciona con las perforaciones practicadas por Obras Sanitarias debido a la mayor demanda del recurso hídrico subterráneo motivada por el crecimiento poblacional de toda la ciudad de Mar del Plata.

Algunas apreciaciones teórico-conceptuales...

En primer lugar, las mencionadas actividades que dominaron durante la primera mitad del siglo XX, revestían una gran trascendencia ya que valorizaban recursos que, con el tiempo, se fueron

convirtiendo en más escasos: el agua, la biodiversidad, el ambiente natural... , presentando una alternativa válida ante la homogeneización impuesta por la urbanización. Además, posibilitaba una diversificación económica de importancia creciente (recordemos que los tratamientos terapéutico-recreativos asociados a la hidro y fangoterapia hoy están en auge a nivel mundial).

En segundo lugar, el ambiente lagunar, los arroyos, las ondulaciones del terreno, el agua cristalina que aflora por doquier, las inmensas bandadas de aves acuáticas, la vegetación... constituían un paisaje diferenciado, imprimiendo una clara identificación con respecto a otros sectores de la ciudad. Este paisaje singular, estaba cargado de significados, de símbolos, de representaciones para quienes lo habitaban, ya que formaba parte de sus circuitos cotidianos. En este sentido resulta notorio - en los relatos recopilados de vecinos - la frecuente alusión a los manantiales y a los arroyos como partes integrantes del hábitat y como elementos estructuradores del paisaje, resaltando aspectos tales como la abundancia del agua dulce y las propiedades naturales de los fangos, que les permitían diferenciarse de otros sectores de la ciudad.

DISEÑANDO PROPUESTAS...

En Argentina, durante los últimos años, ha podido notarse un incremento en la preocupación por las temáticas ambientales, tanto en la educación formal como en la no formal. La Ley Federal de Educación, sancionada en 1993 y responsable de la Reforma Educativa, contempla, en el capítulo correspondiente a las Políticas Educativas y dentro de la enunciación de derechos, principios y criterios, que garantizará el estado: "*La conservación del medio ambiente, teniendo en cuenta las necesidades de ser humano como integrante del mismo*" y, posteriormente, dice que "El Sistema Educativo posibilitara la formación integral y permanente del hombre y la mujer [...] Defensores de las instituciones democráticas y *del medio ambiente*".

Los textos escolares se nos presentan como un material de gran relevancia a la hora de analizar los contenidos que efectivamente se trabajan en las instituciones educativas. Siguiendo a Blanco García (1995), coincidimos en que "aunque no sean el único canal de información y socialización, los libros de texto (y no sólo los relativos al ámbito social) continúan siendo un medio privilegiado a través Del que una

sociedad se presenta a sí misma y explica sus valores, creencias e ideologías dominantes a sus miembros más jóvenes".

En una primera aproximación crítica podríamos decir que existe un fuerte predominio de ideas conservacionistas, donde el énfasis está puesto en las consecuencias del accionar humano en cuanto a su contribución al deterioro ambiental, deteniéndose en lo anecdótico y proponiendo estudios de casos lejanos y ajenos a la realidad de los alumnos. No se discrimina entre responsables y afectados, suministrando abundante información en forma de estadísticas, imágenes y cuadros, pero que al presentarlos en forma desordenada y sin un marco teórico conceptual de referencia, sólo permiten un análisis superficial, banal, sin promover una actitud crítica y cuestionadora del modelo de desarrollo, único camino para pergeñar cambios.

Por otro lado, cabe aclarar que este material "standard" es aplicado en todo el territorio argentino, sin tener en cuenta las enormes desigualdades regionales y las realidades locales, llevando a una uniformidad en los contenidos que sólo contribuyen a la mediocridad de la enseñanza y resultan poco significativos para el alumno.

Consideramos que, una forma de propiciar el conocimiento crítico es otorgar a los alumnos las herramientas necesarias para crear hábitos de fundamentación, incentivando la realización de trabajos suscitados a partir de problemáticas locales.

Los docentes no deberían subestimar a los educandos ya que, los alumnos de los cursos superiores del Polimodal están en condiciones de producir alternativas y de razonar frente a distintas posibilidades.

El simple suministro de datos no implica el conocimiento de las problemáticas ambientales, se hace necesaria la comparación, la integración, las interacciones de cada temática específica. En este sentido los juegos de simulación resultan interesantes para crear hábitos de visualización de distintas alternativas; el ejercicio del “que pasaría si [...]” puede llevarnos a nuevas visiones y fortalece la creatividad.

Salvo experiencias aisladas, los alumnos egresan de las instituciones escolares muy poco preparados para ejercitar la democracia. Pensemos en los jóvenes como futuros líderes políticos, integrantes de organizaciones vecinales, partícipes de las ONGs.

Muchas veces quienes habitan en escuelas periféricas deben añadir a su pobreza material, la pobreza de conocimientos -originados, en parte, en los prejuicios de docentes y directivos que los consideran con menores capacidades intelectuales-, aumentando más su vulnerabilidad.

La escuela ya no puede seguir siendo cómplice de una diferenciación social injusta, que excluye y margina en forma creciente a gran parte de la población.

POSIBLES LÍNEAS DE ACCIÓN:

Seguidamente se delinearán algunas propuestas para ser aplicadas en diferentes áreas temáticas, del último ciclo de la Escuela General Básica y Escuelas Polimodales, que de ninguna manera resultan exhaustivas.

El ejemplo de las inundaciones nos ilustra acerca de una problemática ambiental; su tratamiento puede posibilitar múltiples abordajes (aún dentro de las rígidas estructuras escolares) a través de proyectos transversales, donde se apliquen los conocimientos de diferentes ciencias a una temática concreta.

Desde las Ciencias Sociales

Se pueden diagramar actividades tales como:

- identificación de las poblaciones afectadas a lo largo de la historia, territorializando el fenómeno, reconociendo los microespacios urbanos afectados. Esto puede servir para la confección y/o interpretación de cartas temáticas, facilitando la comparación y análisis de la repetición del fenómeno en el tiempo.

- la interpretación y acercamiento a fuentes documentales; en este sentido, resulta de gran interés la lectura crítica de las actas Liminares del Concejo deliberante, (muchas de ellas en manuscrito) en las que se discute el problema de las inundaciones, con motivo de las dos primeras del siglo correspondiente a 1911 y 1913. Para el análisis de eventos posteriores se puede recurrir a los Boletines Municipales, a partir de 1920. Asimismo, el análisis de los discursos transcritos de algunos Intendentes constituye un valioso aporte para dilucidar los cambios en las sucesivas visiones "oficiales" de la problemática. Nótese como el estudio de la problemática se transforma rápidamente en un excusa para el abordaje de otras temáticas, manteniendo a los alumnos en contacto con las fuentes de investigación.

- Utilización de otros recursos como fotografías antiguas. Para el caso que nos ocupa se pueden comparar algunas instantáneas que muestran a residentes y turistas pasear por las calles céntricas de la ciudad en botes, debido a las inundaciones de

1911, con las imágenes de inundaciones actuales aparecidas en periódicos y noticieros televisivos.

- Interpretación de la legislación ambiental, con la visualización de algunos instrumentos jurídicos previstos en la legislación argentina, tales como acción de amparo ambiental y al evaluación de impacto ambiental, podrían poner en contacto - a través de un ejemplo concreto - con las posibilidades jurídicas, entrenando al alumno en el ejercicio de sus derechos y obligaciones.

- El estudio integral del marco bionatural y de su funcionamiento, resaltando la artificialización, producto de la urbanización, nos lleva a cuestionarnos acerca del rol del estado en la planificación urbana.

- La caracterización socioeconómica de las poblaciones afectadas ponen en evidencia el deterioro de la calidad de vida y las dificultades para adquirir una vivienda digna, en los sectores de menores recursos.

Desde las ciencias exactas y naturales:

- El funcionamiento de los ecosistemas proporcionará una herramienta fundamentales para comprender el medio natural y los efectos de las intervenciones.

- El tratamiento y representaciones los datos, el cálculo de superficies, áreas, promedios, relaciones permiten materializar conceptos abstractos.

Desde el área de lengua:

- El análisis de relatos de pobladores y crónicas pueden constituirse en el disparador para la creación literaria.

- La interpretación y análisis crítico de distintos materiales periodísticos, resaltando el uso de explicaciones repetitivas como “precipitaciones extraordinarias”, “nunca llovió tanto”, dadas por distintos funcionarios públicos a lo largo del tiempo, puede poner al descubierto las posturas tomadas por cada uno de los actores sociales. En este sentido los archivos periodísticos constituyen una importante fuente de recursos didácticos.

- Un mejor conocimiento del medio natural y su funcionamiento daría cuenta de los no tan “extraordinarios desbordes e inundaciones” (excusa utilizada tanto por políticos como por empresarios inmobiliarios) en épocas de precipitaciones intensas.

LAS SALIDAS DE CAMPO

Se torna indispensable la visita a los sitios afectados para observar la morfología del terreno, la situación del entorno, comparando los datos obtenidos a través de la cartografía, las estadísticas y la bibliografía con la realidad. Sería interesante poder articular la red de conductos subterráneos de los pluviales con la reconstrucción de los cursos de los

arroyos, ya que pone en contacto al alumno con la existencia de una realidad no visible para el ciudadano común. También resulta de gran relevancia la realización de entrevistas a funcionarios, personas afectadas, integrantes de organismos de ayuda, para obtener distintos puntos de vista, visualizando la complejidad de la problemática.

ELABORACIÓN DE UN PRODUCTO FINAL:

Todo trabajo debe desembocar en un producto final en el que puedan concretarse las distintas articulaciones y aportes de los espacios curriculares, por ello la exposición de los resultados resulta crucial. Además pueden ir acompañados por distintos eventos que convoquen a los vecinos. La escuela debe dejar de ser un quiste enclavado en el barrio, para abrirse a la comunidad recibiendo y aportando nuevas ideas.

EN ÁMBITOS EXTRAESCOLARES

¿Quién puede contarnos la historia ambiental de la ciudad mejor que sus protagonistas? ¿Quién mejor para explicar una inundación que los mismos vecinos que la sufren? Sin

embargo la sociedad del consumismo y de los objetos descartables, mira con indiferencia a los más viejos, ignorando el invalorable saber del cual que son portadores.

Los museos temáticos, las asociaciones vecinales, los clubes se nos presentan como espacios de articulación de las inquietudes comunitarias, albergando la posibilidad de convocar a distintos estratos de la población. Deberían redefinir sus roles constituyéndose en ámbitos de expresión de ideas, de saberes populares, semilleros de nuevas líneas de acción.

A través de distintas modalidades, como por ejemplo talleres, se puede propiciar la evocación de la memoria mediante diferentes elementos como fotografías, postales, mapas antiguos, dibujos, folletería, recortes periodísticos, etc., provenientes del aporte de los mismos vecinos. Sería interesante que cada barrio lograra contar con archivos comunitarios sistematizados que permitieran reconstruir el proceso de transformación del hábitat urbano. En este sentido debería promoverse el registro de la oralidad, a través de distintos soportes como la escritura, las grabaciones y material fílmico,

cuya recopilación resultaría convocante para todos los sectores de la comunidad. En este caso, resulta crucial la integración de los niños y jóvenes como depositarios de estos saberes populares, ya que guiarán las acciones futuras.

Por otra parte, la integración con las escuelas se presenta por demás atractiva, afianzando los vínculos entre las distintas instituciones.

REFLEXIONES FINALES

Consideramos que se torna imprescindible fomentar una educación ambiental que promueva un mayor conocimiento y el sostén de valores que rescaten la importancia de lo local, involucrándose con las problemáticas inmersas en la vida cotidiana de las personas. Para ello se hace indispensable la construcción de un pensamiento centrado en la complejidad, en la interdisciplinariedad, priorizando la equidad para que se traduzca en nuevas mentalidades y comportamientos.

Retomando los ejemplos propuestos, dado que muy pocos habitantes de la ciudad de Mar del Plata conocen la existencia de un ambiente natural tan

frágil que precedió a la conformación urbana actual, las problemáticas se presentan ante los ciudadanos como misteriosas, incomprensibles y por lo tanto, inabordables.

El mencionado problema de las inundaciones constituye uno de los tantos en los cuales los saberes tradicionales y las respuestas dadas sistemáticamente por la sociedad (a través de ciertos actores como el sector público e intereses privados -vinculados especialmente al sector inmobiliario-) no han sido satisfactorios. ¿No será, entonces, el momento de dar cabida a los saberes populares, que pueden ser rescatados de la memoria colectiva y de escuchar a esos sectores que fueron tradicionalmente olvidados?

El aporte de la educación, puede ser inmensamente enriquecedor, dado que podría integrar diversas porciones de la población, especialmente a aquellos que conocen la historia porque fueron protagonistas -o testigos- de los hechos de la ciudad, afianzando el tejido social, fortaleciendo los vínculos entre sus habitantes y alimentando el sentido de pertenencia, de identidad y, por ende, de compromiso.

Desde diversas entidades intermedias como clubes barriales, sociedades de fomento etc., es posible instrumentar un variado abanico de actividades, permitiendo la reconstrucción de la historia natural y social de la ciudad, haciéndola propia, valorando la importancia del lugar y despertando un mayor sentimiento de solidaridad para con las personas más desprotegidas.

REFERÊNCIAS

- AUGÉ, M. **Los no lugares: espacios del anonimato**. Barcelona: Gedisa, 1992.
- BAYARDO, R. **Antropología, identidad y políticas culturales**. [Buenos Aires], 2001. Disponível em: <<http://www.naya.org.ar>> .
- _____; LACARRIEU, M. (Comp). **Globalización e identidad cultural**. Buenos Aires: Ed. Ciccus, 1998.
- BLANCO GARCÍA, N. **El sentido del conocimiento escolar**. In: VOLVER a pensar la educación. Madrid: Ed. Morata, 1995. v I. Congreso Internacional de Didáctica.
- DICCIONARIO de ciencias y sociales y políticas. Supervisión de Torcuato S. di Tella, Paz Gajardo, Susana Gamba y Hugo Chumbita. Buenos Aires: Ed. Puntosur, 1990.
- ENCICLOPEDIA internacional de las ciencias sociales. Dirigido por David Sills L. Madrid: Aguilar, 1975.
- LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder**. México: Ed. Siglo XXI, 1998.
- LEFF, E. *et al.* **Ciencias sociales y formación ambiental**. Barcelona: Gedisa, 1994. 321p.
- NOVO, M. La educación ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid: Organización Iberoamericana de Estados Americanos, n. 11, mayo/ago, 1996. Disponível em: <<http://www.campusoei.org/oeivirt/rie11.htm>>
- NOVO, M. **Educación y medio ambiente**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1986. 112 p.
- RIGNONAT, M. **Inundaciones urbanas: implicancias socioeconómicas y políticas en el área recorrida por el Arroyo El Cardalito, Pdo de General Pueyrredón**. [S.l.: s.n], 1998. Informe Final Beca de Investigación, categoría Estudiantes Avanzados, S.I.y D.T. UNMdP.
- _____. **Problemáticas socioambientales vinculadas con las inundaciones en la cuenca del Arroyo Del Barco-Pdo de General Pueyrredón**. [S.l.: s.n], 2000. Informe Final Beca Formación de Postgrado, Conicet.
- SAFA, P. De las historias locales al estudio de la diversidad en las grandes ciudades: una propuesta metodológica. In: BAYARDO, R.; LACARRIEU, M. (Comp.). **Globalización e identidad cultural**. Buenos Aires: Ed. Ciccus, 1998.

TONUCCI, F. **La educación ambiental no formal: sus posibilidades y relaciones con la educación ambiental escolar.** Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia; Fundación Universidad-Empresa, 1995.

Recebido em: 29/11/01.

Aprovado em: 03/05/02.

Autora:

María Cecilia Rigonat

Professora de Geografia. Bolsista de Pesquisa em aperfeiçoamento, Faculdade de Humanidades - Universidad Nacional de Mar del Plata- UNMdP- Argentina. Mestranda em Gestão Ambiental e Desenvolvimento Urbano da Faculdade de Arquitetura, Urbanismo e desenho- UNMdP. Orientanda da Dra. María del Carmen Villar.

E-mails: mrigonat@ecolan.com, crigonat@mdp.edu.ar

Endereço Postal: España, 3062, depto 2 - Mar del Plata (7600) Argentina.

A administração estratégica da escola: um novo desafio

Francisco José da Costa¹
Daniel Rodriguez de Carvalho Pinheiro²

Resumo: As organizações escolares demandam, para melhoria contínua de seu gerenciamento, um modelo de gestão inovador, capaz de considerar tanto as determinações dos órgãos estatais de educação quanto os aspectos pedagógico-didáticos, do ambiente econômico, político, social etc. A perspectiva da gestão estratégica é uma *technê* com ferramentas adaptáveis e com viabilidade tanto para escolas públicas quanto privadas. Este texto coloca alguns elementos da experiência de administração pela perspectiva estratégica dos autores, considerando a gestão macro-ambiental, analisando a metodologia da gestão estratégica, especificamente, nas organizações escolares.

Palavras-chave: Escolas; Gestão escolar; Gestão inovadora.

Abstract: School organizations require, for a better development of their activities, an innovative management model, not only in order to meet governmental and pedagogic demands but also to address issues in the economic, political or social environments. Strategic management can provide a way to perceive these aspects in an integrated way, both in private institutions and public ones. This paper analyzes, through the author's experiences, the general structure of strategic management its methodology and prescriptions and its application in schools.

Key-Words: Schools; Strategic management; Innovative management.

Resumen: Las organizaciones escolares demandan, para la mejora continua de sus actividades un modelo de gestión innovador, capaz de considerar tanto las determinaciones de los órganos estatales de educación como los aspectos pedagógicos y didáticos, el ambiente económico, político, social, etc. La perspectiva de gestión estratégica es una técnica con herramientas adaptables y con viabilidad tanto para las escuelas públicas como para las privadas. Este texto analiza a través de la experiencia de los autores, la estructura general de la gestión estratégica, la metodología y su aplicación específica en las organizaciones escolares.

Palabras-clave: Gestión estratégica; Organización escolar; Gestión innovadora.

1. INTRODUÇÃO

Nos anos 1990, são identificáveis vários fatos que modificam a ordem micro e macroeconômica brasileira, obrigando, entre outras coisas, a reestruturação das organizações, com mudanças importantes nas relações de trabalho: em 1989, há o Consenso de Washington; 1990, Plano Brasil Novo; 1994, criação da Unidade de Referência de Valor (URV) e Plano Real.

Nesse cenário, modificar a organização e reordenar a gestão é também uma necessidade da educação. A discussão da política educacional brasileira, em diferentes momentos históricos, põe em pauta temas como descentralização, municipalização, participação, comunitarismo, gestão democrática e modernização da gestão educacional (FREITAS, 1998).

Nesse momento, surgem problemas da gestão, inéditos, que exigem procedimentos mais eficazes, eficientes e efetivos. Um deles é a gestão estratégica da escola. No sentido mais geral, estratégia é a arte de traçar planos de combate ou de guerra. Deixando de lado a hipocrisia, a metáfora evoca um ambiente de negócio onde as organizações que participam do mercado concorrencial competem entre si

numa guerra.

[...]a gestão educacional foi adquirindo centralidade na agenda de política educacional dos governos dos anos 90. Engendrar um “novo” padrão de gestão educacional, reordenado segundo parâmetros da “modernização” do Estado e da sociedade tornou-se projeto justificado tanto em razão de um presumido potencial que teria para assegurar a equidade e qualidade do ensino, quanto pelo seu possível papel instrumental no incremento da cidadania e da ordem democrática. Esse intento ganhou maior visibilidade a partir do Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e explicitou-se, como projeto nacional, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394/96 (FREITAS, 1998).

Há indícios de que a análise da administração escolar não pode dar muita ênfase ao macroanalítico, isto é, à presença do Estado – incluídos os municípios e estados membros da federação – e de suas políticas-pública ou concentra-se apenas no microanalítico com excesso de ênfase em variáveis didático-psico-pedagógico (interesse, motivação, distúrbios, avaliação, planejamento escolar etc.). Do ponto de vista da gestão estratégica, é preciso avaliar todo o ambiente, o mais exaustivamente possível, mas de um novo lugar.

Aquelas orientações são importantes, mas apresentam ainda limitações que comprometem a gestão da unidade escolar, porque evitam tratar de outras dimensões do ambiente de que, pelo menos em princípio, se poderia tirar algum apoio para alavancar a administração. Pensar, estrategicamente, presume um aprendizado. Pensar, estrategicamente, é perceber as oportunidades criadas pelo ambiente externo, especialmente, as janelas das políticas-pública, e as vantagens comparativas de uma dada organização escolar. Parece necessário reverter a estética e perceber a escola como um elemento do macrossistema que tem peculiaridades culturais e onde as dimensões da liderança, da estrutura organizacional, da estratégia, da tomada de decisões e dos mecanismos de controle impõem medidas específicas dentro de determinado ambiente de ação.

Neste trabalho, presume-se que a escola é a referência destas análises – o que é diferente de se pensar a educação como linha-de-terra ou ponto de vista da perspectiva³ – para viabilização da missão da escola como organização.

Trata-se de considerar os aspectos internos da gestão da escola, tais como: objetivos estratégicos, estrutura organizacional, relações humanas, procedimentos e normas, gerenciamento dos recursos financeiros, entre outros. É a partir da escola que se quer propiciar melhores condições operacionais a partir da visão integrada das variáveis macro e microambientais, favorecendo à aprendizagem dos alunos e ao desenvolvimento da sociedade.

Escolher a organização escolar como referência, como lugar da análise é epistemologicamente diferente de isolá-la como sistema. A questão da administração é de autonomia do gestor. Ele pode, em tese, analisar o universo da educação, mas, só pode agir “in locus”. E mais, ele precisa agir para viabilizar a escola, oferecer melhores condições operacionais e melhores serviços à sociedade.

Para objetivo de analisar a ação e a possibilidade de agir de modo estratégico, inicialmente, discutem-se os desafios do macroambiente; depois, os elementos e características gerais do

³Presumindo que todo conhecimento é limitado, é uma perspectiva, como propõe Corbisier no primeiro volume de sua Introdução à Filosofia, a mudança do ponto de vista do observador que desenha não interfere no objeto, mas muda a perspectiva permitindo ver algo que antes estava oculto e ocultando outras coisas que antes eram visíveis. Quando o observador é a escola, o que se vê é diferente daquilo que se pode perceber tomando-se a educação ou a relação professor aluno como ponto de vista do desenho teórico.

planejamento e da gestão estratégica e, por último, analisam-se limites e potencialidades do planejamento e gestão estratégica da escola.

2. O MACROAMBIENTE DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

A gestão estratégica na escola deve considerar o macroambiente econômico, tecnológico, político e social em suas tomadas de decisões. A perspectiva estratégica presume que as decisões administrativas da organização escolar – missão, produtos e processos pedagógicos, objetivos, metas, rotinas – dependem da qualidade da análise do ambiente em que a escola existe (GIMENEZ, 2001). Sendo assim, analisam-se alguns dos elementos relevantes e desafios das organizações escolares.

2.1. O macroambiente econômico

Em geral, quando se discute macroeconomia contemporânea, o ponto de partida é um longo discurso sobre globalização e neoliberalismo. Fala-se nas grandes transformações econômicas globais, ocorridas; na lógica da subordinação da sociedade ao mercado; no rompimento de fronteiras comerciais; nas grandes fusões transnacionais; na trustificação; nos investimentos em

bloco de capital multinacional; nos ataques especulativos a moedas nacionais etc. Claro que tantas mudanças geram um sentimento de insegurança e dúvidas e neurotizam o ambiente. Mas o problema da gestão da escola, mais especificamente para sua direção, é saber qual a relação disso tudo com a escola.

São bastante discutidos os impactos deste modelo econômico tanto sobre as nações como sobre os indivíduos. Especificamente no sistema educacional, o impacto se evidencia na necessidade de uma formação profissional direcionada às demandas de mercado. Assim, a necessidade de trabalhadores com mais conhecimento, cultura e habilidades técnicas coloca-se diante das instituições educacionais que passam a apresentar adaptações curriculares e metodológicas no sentido de compreender quais as qualificações e conhecimentos necessários, e adotar condições de inclusão social.

2.2. A revolução da informação

A revolução tecnológica conduziu o desenvolvimento da área de comunicação e gerenciamento de dados, e informações sem precedentes na história. A possibilidade de produção e proliferação de informações conduziu

alguns especialistas a imaginar o “setor quaternário da economia” (LIBÂNEO, 2001), em razão do rápido crescimento do setor e das possibilidades crescentes de exploração tais como o comércio eletrônico, a comunicação instantânea e em qualquer parte, e outras.

Às escolas destaca-se o papel de racionalizar o uso da informação para os fins educativos e de provimento das condições intelectuais de avaliação crítica das condições de produção, difusão e uso dos recursos informacionais e torná-los, portanto, recursos válidos à aprendizagem e ao desenvolvimento dos educandos.

2.3. *Mudanças na concepção de estado e política*

As funções tradicionais do estado entram em questionamento e as convicções preponderantes adotam medidas de afastamento do Estado de determinados setores, inclusive do setor educacional, no qual se observa, por exemplo, a ampliação do ensino privado, principalmente, o do nível superior.

Paralelamente, acompanha-se a descrença nas formas convencionais de representação política, a crise de valores, o crescimento do individualismo e insensibilidade social (LIBÂNEO,

2001). Estas circunstâncias conduzem a escola a redefinir suas estratégias para consolidação da cidadania, da participação política e social, do reconhecimento das diferenças individuais e de uma base de valores que possibilite uma melhor qualidade de vida social.

2.4. *A questão social*

Uma característica ainda presente, apesar do acelerado avanço tecnológico e crescimento econômico, reside na persistência da distribuição desigual dos benefícios produzidos. A implicação direta se reflete no aprofundamento da exclusão social crescente.

As implicações decorrentes são perceptíveis nos elevados índices de criminalidade, prostituição, de fome e pobreza. Concernente ao plano educacional, tem-se a evidência no nível de qualidade de ensino oferecido para as classes A e B (que optam pelo ensino privado), que diferem da qualidade oferecida para as classes C, D e E (que têm como opção o ensino público).

As circunstâncias descritas têm incidência ainda no processo de tomada de decisões e adoção de estratégias de atuação. Ao mesmo tempo, a escola exerce influência neste meio, numa relação *sinérgica* e que demanda, por-

tanto, a percepção o mais precisa possível do ambiente atual e dos cenários futuros.

A abordagem da gestão administrativa da escola, como intermediadora entre o macroambiente e a dinâmica das atividades educacionais pedagógicas, irá apresentar melhores condições de compreensão e ação na medida que os gestores adotarem a perspectiva estratégica de planejamento, desenvolvimento e controle. Apresentamos os conceitos e elementos fundamentais desta perspectiva na seção seguinte.

3. SÍNTESE DOS CONCEITOS, FERRAMENTAS E FASES

O conceito de estratégia remonta de vários séculos anteriores aos clássicos da teoria das organizações. A palavra estratégia tem origem na Grécia e designava a arte dos generais⁴. Desde então, a palavra estratégia esteve associada às atividades militares.

A apropriação do conceito pela literatura gerencial se dará principalmente a partir dos anos 50, numa orientação contrastante com o discurso gerencial preponderante da administração científica de Taylor, Fayol e seus seguidores (GIMENEZ, 2000).

Maximiano (2000) identifica esta apropriação como tendo sido gerada pela necessidade das empresas de realizarem objetivos em situações de concorrência semelhantes às situações de guerra e de jogos. Deste modo, estratégia em negócios teria como significado a astúcia, a tentativa de enganar ou superar o concorrente pela aplicação de um procedimento inesperto. Desde então, são comuns nas obras de administração as referências às estratégias de linhas de produtos, estratégia empresarial, ao planejamento estratégico, e outras.

O conceito passou por alguns aprimoramentos concernentes a seu uso na administração de negócios. Entretanto, a grande quantidade de estudos e pesquisas não adota nenhuma definição universalmente aceita para estratégia (GIMENEZ, 2000). A seguir serão expostas as definições de alguns dos principais autores desta área.

Chandler (*apud* Maximiano, 2000) procura definir estratégia como um processo de estabelecer metas e objetivos de longo prazo para a empresa, e de adotar cursos de ação e alocar recursos para atingi-lo.

⁴Os *estrategos* eram os comandantes supremos que eram escolhidos nas situações de guerra (MAXIMIANO, 2000).

Ansoff (1977) identifica, a partir de autores que desenvolveram a teoria dos jogos, dois conceitos para estratégia: o primeiro, que o autor chamou de estratégia pura, entende estratégia como uma manobra ou um conjunto de manobras de uma empresa (como o desenvolvimento de produtos ou a articulação de uma nova campanha de marketing); o segundo conceito, chamado de estratégia maior ou mista, refere-se a uma regra estatística de decisão para ajudar a escolher uma estratégia pura que a empresa deve adotar em uma determinada situação.

Para Porter (1986), estratégias são posições genéricas, especificamente comuns e identificáveis no mercado. Tais estratégias genéricas são divididas em três grupos: diferenciação ou a procura pela característica distintiva dos produtos e serviços em relação aos concorrentes; liderança de custo ou a oferta de produtos e serviços mais baratos; e focalização, esta relacionada à identificação de um nicho para a exploração da melhor maneira possível.

Mintzberg e Quinn (2001) discutem o conceito de estratégia agregando outras dimensões e características na tentativa de entender o conceito em toda sua amplitude. Estes autores procuram envolver várias abordagens para a definição de estratégia e optam

por apresentar cinco definições, conforme exposto a seguir:

- A estratégia é um plano - uma direção de ação conscientemente definida para o futuro da organização;
- A estratégia é um padrão - ou seja, a consistência de comportamentos ao longo do tempo;
- A estratégia é uma posição - ou a opção por uma determinada localização de certos produtos em certos mercados;
- A estratégia é uma perspectiva - ou seja, a maneira fundamental de uma organização fazer as coisas;
- A estratégia é um truque - uma manobra específica para iludir o concorrente.

Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000) apresentam algumas reflexões acerca da natureza da estratégia nas organizações. Como áreas gerais a respeito da estratégia, os autores agregam que: a estratégia refere-se tanto à organização quanto ao ambiente; é essencialmente complexa; afeta o bem-estar de toda a organização; envolve questões de conteúdo e de processo; as estratégias não são puramente deliberadas; existem diversos tipos de estratégias; e, finalmente, as estratégias envolvem vários processos de pensamento.

3.1. *Gestão estratégica*

O conceito de gestão estratégica refere-se a um modelo de gestão que incorpora os princípios de pensamento e ferramentas do planejamento, desenvolvimento e controle estratégicos e sua aplicação nos diversos subsistemas que compõem o sistema administrativo de uma organização.

Oliveira (1998) detalha as três fases do processo de gestão estratégica nas organizações conforme exposto a seguir. A primeira fase é a do planejamento estratégico, que se desdobra em outras quatro subfases, a saber:

- Diagnósticos estratégicos, quando são feitas as análises internas (forças e fraquezas da empresa) e externas (oportunidades e ameaças ambientais);
- Definição da missão da organização, ou seja, a determinação do objetivo fundamental da organização e do que a organização pretende ser no seu ambiente de negócios;
- Determinação dos instrumentos prescritivos e quantitativos tais como objetivos, metas, estratégias, políticas e projetos;
- Definição do controle de avaliação (critérios e parâmetros).

A segunda fase é a do desenvolvimento estratégico, esta relacionada com a implantação organizacional das deter-

minações definidas na fase anterior. Consiste em converter as determinações em resultados e ações concretas, viabilizados através de planos táticos (planos dos níveis intermediários da empresa) e operacionais da estrutura organizacional. Esta fase pressupõe uma mudança organizacional para incorporação de novos papéis, nova estrutura hierárquica vigente, o sistema de retribuição organizacional e as peculiaridades da estrutura de pessoal.

A terceira fase refere-se ao controle estratégico, e considera as definições no plano estratégico da organização e avalia periodicamente o grau de consecução e desvio obtidos, relativamente aos padrões determinados, de modo a corrigir distorções e aperfeiçoar os resultados alcançados. Esta fase possibilita a geração de informações úteis para as duas fases anteriores, permitindo o aprimoramento das ações prescritas e praticadas, viabilizando o melhoramento contínuo, por mudanças de processos, e de adaptação a diferentes situações surgidas ao longo do tempo.

Pelo exposto, o conceito de gestão estratégica, diferentemente das confusões conceituais, apresenta características que transcendem o planejamento estratégico. Não se trata, portanto, apenas de concentrar a formulação e a implementação das estratégias a partir do processo formal de

deliberação de estratégias proposto pela metodologia do planejamento estratégico (WOOD JÚNIOR, 1997; MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2000).

Deste modo, o conceito de administração estratégica procura se pautar em um processo integral, contínuo, flexível e criativo e que propicia um enquadramento que orienta os outros componentes da gestão (elaboração de planos táticos e operacionais, avaliação de recursos etc.).

Como objetivos fundamentais da administração estratégica, destacam-se (ESTEVÃO, 2002).

- O fornecimento de uma direção estratégica que contemple os objetivos organizacionais, as iniciativas necessárias ao alcance destes;
- A reorientação de recursos materiais, financeiros e humanos;
- O estabelecimento de padrões de excelência;
- A definição de valores comuns;
- As formas de lidar com a incerteza;
- O fornecimento de uma base para o controle de avaliação.

4. GESTÃO ESTRATÉGICA NAS ESCOLAS: ELEMENTOS PARA A DISCUSSÃO

A metodologia adotada no processo de gestão estratégica é pretensamente

aplicável a qualquer tipo de organização. Deste modo, suas orientações são aplicáveis tanto a instituições públicas como privadas. A abordagem que segue é coerente, portanto, nas escolas particulares e nas públicas. Assim, para escolas particulares, o modelo se torna perfeitamente adequado à medida em que envolve questões fundamentais para escolas desta natureza, tais como a questão da competitividade, da produtividade e da lucratividade.

Para as escolas públicas a transposição do modelo se enquadra na discussão sobre a autonomia, que procura promover maior liberdade administrativa a estas organizações. É relevante considerar, no entanto, que no setor público, a gestão baseada nas proposições da gestão estratégica será “limitada e inconclusiva”, na medida que nestas escolas não há sentido em abordar questões como competitividade ou lucratividade, questões relevantes às instituições privadas (VINZANT *apud* ESTEVÃO, 2001).

As escolas, para adoção das prescrições metodológicas da gestão estratégica deverão considerar seus determinantes essenciais, e em especial, os aspectos do projeto pedagógico-educativo. Este constitui o documento mais importante derivado do planejamento

estratégico de uma instituição educacional na medida que consolida as ambições, os fins, os objetivos e a programação das atividades pedagógicas da escola. Todos estes fatores deverão ser determinados de modo a manter a unidade e a harmonia com o plano estratégico.

Nestas organizações, a consideração das fases da gestão estratégica conduz a uma redefinição de responsabilidades, tarefas e participação dos seus vários componentes (direção, professores, funcionários, alunos, pais e comunidade) em todos os níveis. Deste modo, a importação do modelo de gestão estratégica terá implicações na atitude da organização, evitando que esta fique à mercê das mudanças das políticas de nível macroanalítico, numa atitude de mera reação às contingências da sua implementação (TACHIZAWA; ANDRADE, 2001).

Com a exigência de uma margem mais ampla de autonomia e o desafio aos processos tradicionais de gestão em favor de um modelo normativo mais interveniente e desafiador do *status quo*, a utilização progressiva e contínua da metodologia da gestão estratégica na escola vai implicar ainda que as próprias políticas estatais estimulem este processo oferecendo suporte legal e apoio efetivo à construção de identidades organizacionais diferenciadas (PARENTE, 2001; ESTEVÃO, 2002).

Para resumir, a gestão estratégica é uma proposta coerente com o ambiente turbulento no qual as organizações contemporâneas estão inseridas e que, apesar de ter seu desenvolvimento metodológico, inicialmente, direcionado às instituições empresariais, pode ser aplicada à qualquer natureza de organização, resguardando, obviamente, as peculiaridades destas.

A consideração da conjuntura ambiental interna e externa, a determinação da missão e a perspectiva de longo prazo deste modelo de gestão é bem adequado às organizações escolares, na medida que possibilita o aprimoramento das atividades tanto pedagógico-educativas como administrativas. É relevante destacar que, em nível estatal, a estrutura de planejamento já incorpora as prescrições metodológicas do planejamento estratégico, e as sugere para o planejamento de âmbito institucional (PARENTE, 2001).

Deste modo, a adaptação e aprimoramento das proposições da gestão estratégica constituem elemento essencial para o modelo gestão escolar integrativo que contempla os vários fatores incidentes sobre a gestão da instituição escolar, e que dá o suporte necessário para que a escola desenvolva de forma satisfatória sua função secular de desenvolvimento e formação do cidadão.

REFERÊNCIAS

- ANSOFF, H. Igor. **Administração estratégica**. São Paulo, Atlas, 1983.
- _____. **Estratégia empresarial**. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1977.
- _____; DECLERCK, Roger P.; HAYES, Robert L. **Do planejamento estratégico à administração estratégica**. São Paulo, Atlas, 1987.
- COELHO, N. **Planejamento estratégico para melhoria da qualidade**. Rio de Janeiro, Qualitymark, 1992.
- ESTEVÃO, C. **Gestão Estratégica nas escolas**. Disponível em: <<http://www.iie.min-edu.pt/>> Acesso em: 07/01/2002.
- FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal. **Rev. Fac. Educ.**, v.24, n.2, jul. 1998.
- GIMENEZ, F. A. P. **O estrategista na pequena empresa**. Maringá: [s.n.], 2001.
- GENTILINI, J. A. Comunicação, cultura e gestão educacional. **Cad. CEDES**, v. 21, n.54, ago. 2001.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola, teoria e prática**. 4.ed. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo, Cortez, 2001.
- MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria geral da administração: da escola clássica à competitividade da economia globalizada**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- MINTZBERG, H.; AHLSTRAND, B.; LAMPEL, J. **Safári de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico**. Porto Alegre: Bookman, 2000.
- _____; QUINN, J. B. **O processo da estratégia**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- OLIVEIRA, D. P. R. **Estratégia empresarial: uma abordagem empreendedora**. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Atlas, 1991.
- _____. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologia, práticas**. 12.ed. São Paulo: Atlas, 1998.
- PARENTE, J. **Planejamento estratégico na educação**. Brasília, DF. Plano, 2001.
- PORTER, M. E. **Estratégia competitiva: técnicas para análise de indústria e concorrência**. 7.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

TACHIZAWA, T., ANDRADE, R. O. B. **Gestão de instituições de ensino**. 2.ed. rev. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

TEIXEIRA, J. B. O planejamento estratégico na universidade brasileira. **Educação Brasileira**, Brasília, DF. v.17, n.35, p.201-10, 1995.

WOOD JÚNIOR, Thomaz *et al.* **Remuneração por habilidades e por competências**: preparando a organização para a era das empresas de conhecimento intensivo. São Paulo: Atlas, 1997.

Recebido em: 02/09/02.
Aprovado em: 17/01/02.

Autores:

¹*Francisco José da Costa*

Administrador e mestrando em Administração - Universidade Estadual do Ceará - UECE.

Orientando do Dr. Daniel Rodriguez de Carvalho Pinheiro.

E-Mail: frazecosta@bol.com.br

²*Daniel Rodriguez de Carvalho Pinheiro*

Professor Doutor do Curso de Administração Mestrado Acadêmico de Administração da

UECE. Coordenador do Núcleo de Pesquisa em Ciências Humanas da UNIFOR.

E-mail: danielpinheiro@globocom

Endereço Postal: Av. Antônio Justa, 3857, Varjota - CEP.: 90165-090, Fortaleza/CE - Brasil.

Educador lector - el docente como selector de textos

Mila Alicia Cañón¹

Resumen: Este artículo es parte de una investigación más extensa sobre los modos de seleccionar los textos - en especial literarios - en los primeros años de la Educación General Básica. Es allí donde emerge la figura destacada del docente como selector de lecturas. Por eso, se analizará su rol respecto de la institución escolar, su propia titulación y su formación lectora. Por otra parte, se revisarán los factores escolares y extraescolares que inciden en la selección de textos, en especial la injerencia del mercado editorial. Por último, se relacionará la figura del docente, así construida, con los modos de generar el canon literario escolar

Palabras-clave: Lectura; Profesor; Canon literaria.

Abstract: This article is part of a more extensive research project about the different methods for the selection of texts -literary texts - during the first years of Educación General Básica (General Basic Education). The role of the teacher emerges then, as that of the text selector. Thus, the teacher's position, his/her own credentials and his/her reading background is analyzed. Moreover, other factors (whether school-related or not) are reviewed, especially the influence of the editorial market. Finally, the role of the teacher is connected to the creation of the approved school textbooks.

Key-words: Reading; Teacher; Literary Canon.

Resumo: Este artigo é parte de uma pesquisa extensa sobre os diferentes métodos para a seleção dos textos - especialmente textos literários - durante os primeiros anos da Educação Geral Básica. É daí que emerge a figura do professor como seletor de leituras. Por isso, serão analisados, seu papel com respeito à instrução escolar, sua própria titulação e sua formação leitora. Além disso, serão revisados fatores escolares e extra-escolares que incidem na seleção dos textos, em especial à ingerência do mercado editorial.

Palavras-Chave: Leitura; Professor; Literatura.

1.VOZ Y FIGURA

Entonces, había llegado el momento de buscar, en el torbellino de las letras, las historias que se me habían escapado...

Walter Benjamin.

Las preguntas acerca de qué textos legaliza la escuela, cuál es el poder del docente/lector/selector, qué canon literario define la escuela, qué canon acompaña al lector infantil en su formación inicial lectora y literaria² ...confluyen en una mirada atenta a la figura del docente.

¿ Qué sentido(s) tiene la lectura en la infancia? ¿Por qué dar de leer literatura? ¿Qué rol cumple la institución escolar? ¿Quién ordena los discursos? ¿Qué discursos? ¿Quiénes pueden hacerlo? En el sentido de quién dispone, selecciona los textos en la escuela. Al buscar respuestas a estos interrogantes la institución escolar emerge en forma ineludible, en particular la figura del maestro como agente responsable de la selección de textos y de la definición de un canon literario escolar.

El docente genera, desde un lugar institucionalmente reconocido y otorgado, canon. Su figura está investida de determinado poder en relación con el saber, con la historia educativa y el lugar que le ha sido dado, y también con su historia individual. Pero además ese poder funciona de acuerdo con un rol establecido socialmente que hace que las interacciones a nivel de aula giren en torno a un eje, a una voz, que es la voz del maestro. Éste posee el saber, el discurso del saber, la palabra, pero más allá de esto detenta un poder que recibió con su titulación.

La eficacia simbólica del discurso de autoridad, depende siempre de la competencia lingüística de quién lo dice. Máxime, evidentemente, cuando la autoridad del locutor no está claramente institucionalizada (BOURDIEU, 1985, p. 49).

Más eficaz aún cuando la voz sí está institucionalizada y posee la competencia discursiva necesaria, en el sitio adecuado, ante un auditorio que la reconoce. Entonces, junto con Carina

² En la Argentina, la Ley Federal de Educación sancionada en 1996, reorganizó los niveles educativos en: *Nivel inicial* o Jardín de infantes hasta los cinco años, *Educación General Básica* - parte de la antigua escuela primaria -, dividida en tres ciclos, desde los seis años del alumno hasta el Noveno Año de EGB y transformó, reduciéndolo, los tres últimos años del antiguo nivel secundario en el *Nivel Polimodal* dividido en cinco orientaciones posibles.

Kaplan³(1994,p.24) se puede reflexionar acerca del poder discursivo del docente - casi siempre ignorado por el mismo, casi siempre fuera del ámbito de las capacitaciones o los replanteos de las prácticas de aula o institucionales-, sobre las historias individuales de los alumnos:

Su poder deriva de varias fuentes: de su estado adulto; de su tradicional autoridad en cuanto profesor; de su autoridad legal; de su propia pericia en la materia que enseña. Sus derechos se extienden muy por encima del derecho a invocar sanciones formales. El alumno puede carecer prácticamente de "terreno privado" [...] El alumno no puede - ni debe- tener "secretos" para con el maestro.

De este modo, las redes de poder en el campo escolar se infiltran por múltiples resquicios de la vida escolar. Como dijera Foucault (1992), el "orden del discurso" sostiene uno de los engranajes fundamentales de control en el espacio social.

La figura del docente que alimenta el imaginario escolar es depositaria de una

serie de licencias, que los mandatos histórico- sociales han depositado sobre él, también es parte de los cambios que la actualidad genera y de los que debe hacerse cargo⁴ Los posicionamientos del docente son diversos, tantos como cada uno; modificar la organización de poder de una clase implica, entre otras cosas, resignificar la práctica escolar cotidiana, detener el juego por un momento y dar las barajas otra vez.

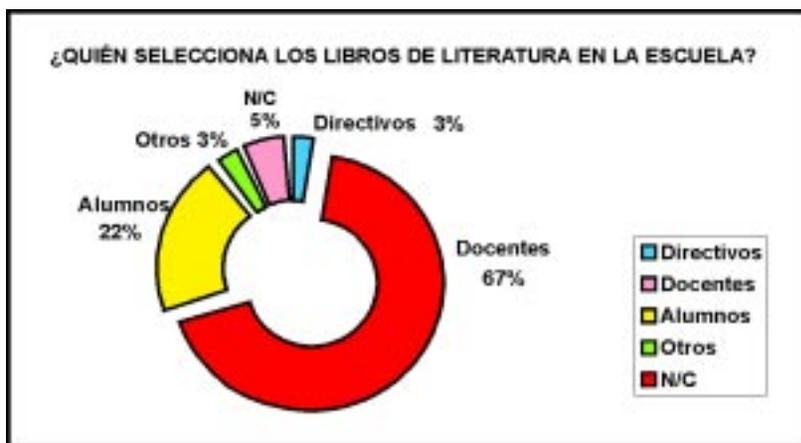
A pesar de que el entramado de las prácticas de poder de una clase o de una escuela es mucho más complejo, la figura del docente se destaca - más allá de los directivos o inspectores por ejemplo - en relación con la cantidad de alumnos sobre los que actúa año a año, sobre las acciones que realiza y/o debe llevar a cabo en su función, por la carga horaria que comparte con ellos, por las decisiones permanentes que toma - didácticas, disciplinarias, afectivas...-, porque su discurso, sus decisiones, sus elecciones impactan directamente sobre una matrícula distinta cada año, pero cuantitativamente importante.

³ Esta investigadora centra su mirada en el maestro y su discurso a la hora de hablar de los alumnos y "marcar"-etiquetar- con esto su historia escolar .

⁴ Los docentes argentinos, a partir de las modificaciones de la Ley Federal de Educación, debieron hacerse de cargo - de un modo u otro-, de modificaciones no sólo administrativas y laborales sino de cambios disciplinares que involucraban nuevas o distintas miradas epistemológicas sobre los objetos de saber y las asignaturas a enseñar.

En una investigaci3n llevada a cabo en la ciudad de Mar del Plata (Buenos Aires-Argentina. 2000/2001) se interpreta que, los docentes realizan una tarea solitaria a la hora de seleccionar todos los portadores de textos que

manejan con sus alumnos durante el ciclo lectivo⁵. Manuales, libros de texto por 1reas, carpetas de trabajo, libros de literatura, son seleccionados segun el criterio del docente en la encrucijada de la oferta editorial.



El canon literario escolar, resultante de las prácticas de selecci3n y lectura de textos, es definido por el docente y en menor medida en forma compartida con los alumnos - sobre todo en los primeros ciclos de la educaci3n, donde las prescripciones curriculares casi no marcan una lnea literaria o didáctica a seguir. Por lo tanto, salvo en ciertas instituciones privadas, - en las que los directivos a asesores participan más activamente-, el docente posee total libertad para elegir los libros de textos,

manuales o libros de literatura, es escasa la supervisi3n y/o la colaboraci3n que recibe a la hora de realizar este trabajo en cualquier nivel de la educaci3n.

Estos docentes de acuerdo con su perfil, con la metodología elegida, con el modelo que desean transmitir son los que seleccionan cada año los soportes, los libros, los títulos, los autores, las editoriales que utilizarán en la clase con sus alumnos. Para ello se valdrán de mucha o escasa informaci3n, en su

⁵ Esta investigaci3n titulada: La Literatura entre la Escuela y el Mercado. La construcci3n del canon literario en el actual II ciclo de la E.G.B, es parte de mi tesis de la Maestría en Letras Hispánicas. La primera etapa del trabajo de campo consistió en el encuestado a docentes de escuelas - estatales y privadas- de la ciudad de Mar del Plata. Es relevante destacar que las decisiones de 31 docentes impactan , cada año, sobre 1734 alumnos, que también pertenecen a la "comunidad de lectores infantiles".

afán pondrán en escena variables personales, económicas, pedagógicas, cruzarán - en forma conciente o inconciente - variables educativas y de mercado.

2.UN EDUCADOR LECTOR

Este docente, figura central del dispositivo escolar, escoge a partir de muchos parámetros, además participa de la ley de la oferta y la demanda del mercado editorial que halla en este público una acogida importante; a su vez, las propuestas editoriales son lectoras entrenadas técnicamente de las controvertidas estrategias - variaciones y permanencias - del campo escolar.

Los discursos literarios que se ofrecen al lector infantil, no importa si circulan fuera o dentro de la institución escolar están marcados por la problemática de la especificidad literaria, de la calidad, de las propiedades que lo definen como tal. Los textos infantiles conllevan una cantidad de huellas y filtros - entre ellos, la intromisión de la psicología, lo moralizante, lo didáctico, por ejemplo, - de quienes los escriben, producen, seleccionan, de quienes median entre ellos y los lectores en formación. A veces son agentes escolares, muchas otras extraescolares, comenzando por los innumerables filtros que establece el mercado editorial.

El docente selecciona a partir de la oferta variable y novedosa del mercado pero también desde su autobiografía de lectura. Como todos los lectores, posee una determinada historia como lector. Cada uno es acreedor de un capital simbólico que responde a su historia de vida, en la confluencia de lo que Bourdieu (2000) llama mercado familiar y escolar; este recorrido subjetivo y único de cada lector da por resultado una concepción de la literatura - modelo de textualidad, discurso estético, lores, vía de evasión, recurso lúdico o didáctico- que marcará las prácticas cotidianas en el aula, la selección de textos literarios, el contacto con los libros, la mediación entre los libros y los lectores infantiles....

Se puede observar, que la pregunta tan llana, sencilla incluso, de si los docentes son lectores no es en vano. Si se considera un valor y una necesidad alimentar las competencias lectoras a lo largo de la vida con el fin de poseer más herramientas que permitan interpretar la enorme variedad y multiplicidad de textos que circulan en la sociedad, es menester que el docente posea cierta información y formación lectora ya que actuará como mediador entre los lectores y los textos; será un mediador que identifique la especificidad literaria, el valor de los libros, que experimente el deseo de leer para poder transmitirlo y

despertarlo en los que aún no han formado su hábito lector. Este mediador tiene que ser simultáneamente, como dice R. Barthes capaz de experimentar los tres placeres de la lectura: el placer de las palabras, el placer que deriva del entremado narrativo y el que produce la escritura como resultado de la aventura de leer (BARTHES, 1987).

Indagar en la autobiografía de lectura, interroga en el docente, al lector que en él se ha constituido, su origen, su historia, sus marcas, su bagaje de lecturas y, a veces, la falta de experiencias lectoras o su insuficiencia. Muchas veces, durante la formación académica, se va a contrapelo de sus experiencias de lectura, los hábitos y conceptos previos, por lo mismo, es valiosa la reconstrucción de sus "autobiografías como lectores". Al recomponerlas, se puede establecer el universo lector de cada uno viendo semejanzas y diferencias, las distancias generacionales, el grado de actualización, cuál es el canon literario constituido a partir de la permanencia o vigencia de ciertos títulos, autores o editoriales, y los cortes en la historia de lecturas de cada uno.

De este modo, - sin aplicar ningún mecanicismo -, se pueden analizar las implicancias presentes en la

selección de textos literarios; quizás la relación entrañable o no con este discurso decida los modos de elegir, de leer, de proponer las lecturas en el aula, de acompañar en el recorrido de la formación lectora de los alumnos, cada año, con cada grupo de lectores "y" alumnos.

Lamentablemente la lectura está signada por la historia de aprendizajes sistematizados y obligatorios que no fomentan el hábito sino el rechazo, es más simple dotar de una significatividad placentera a la lectura en la infancia cuando los mediadores son expertos y no reducen esta actividad a la cultura escolar, más complicado es deconstruir saberes, prácticas culturales, prejuicios internalizados desde la infancia en adultos formados que buscan en la actividad de lectura de los niños el aprovechamiento pedagógico o la enseñanza moralizante.

Cuando Michèle Petit dice que *el lector es trabajado por sus lecturas*, dice con esto que los sujetos se constituyen y conforman permanentemente su identidad, en la intersubjetividad. Hay "encuentros" que hacen modificar su rumbo y esos encuentros pueden partir de la frecuentación de una biblioteca o de un maestro lector. Encuentros con

bibliotecarios, otros lectores, escritores y escritos.

De la voz de un poeta, del deslumbramiento de un sabio o de un viajero, del gesto de un pintor, que pueden redescubrirse y ofrecerse para ser compartidos de una manera muy amplia, pero afectándonos en forma individual (PETIT, 1999, p.53).

Desde el conocimiento de sí como lector, pasando por las anticipaciones propias de todo acto de lectur, la experiencia de leer es de un valor insondable; sólo a partir de aquí el mediador, docente, animador o bibliotecario investiga, busca libros nuevos, comparte sus experiencias y es crítico respecto de ellas, pero especialmente cuando se autodefine como lector e intenta comunicarlo. Así dice Graciela Montes (2001):

Los lectores manan lectura, siempre la andan repartiendo. Prestan o recomiendan libros, los regalan, le muestran a uno un cuadro, llaman la atención sobre el modo en que cae la luz sobre un paisaje, no quieren que se pierda uno una película y nos piden que, al verla, no dejemos de reparar en tal o cual secuencia imperdible. Si se trata de un libro en otro idioma, a menudo se ocupan personalmente de traducirlo, a tal punto desean que ese libro sea leído y sentirse al mismo tiempo parte de su lectura. Si son editores, lo editan; si tienen buena voz, lo leen en voz alta; si son bibliotecarios sugieren a los usuarios de la biblioteca que lo tomen en préstamo. Un lector ha visitado *las ciudades invisibles* y cree que valen la pena.

El mercado escolar habrá ofrecido ciertas oportunidades a este docente definitivamente constituido en su cargo. Desde su formación docente, en el caso de los maestros del Nivel Inicial y de aquellos que ejercen desde el primer año hasta sexto año de EGB, son pocos los que poseen una titulación universitaria en la Argentina, en general, los títulos son emitidos por institutos terciarios. Estos ofrecen una carrera breve de dos o tres años, en cuya curricula no sobresale la formación literaria; por lo tanto, no es en el instituto de formación docente donde se adquieren competencias o realizan prácticas intensivas de lecturas literarias; a diferencia del alumno del profesorado universitario de Letras - que trabajará en la escuela media - que cubre una carga horaria y una cantidad de asignaturas que ponen el énfasis en la lectura de literatura - casi siempre.

Más concretamente, también otras variables - fuera de las propiedades del texto, de las decisiones del maestro - influyen en las elecciones de lecturas literarias. Cada institución escolar, sea esta, laica o religiosa, céntrica, suburbana o rural, con orientación musical o informática, por ejemplo, orienta las prácticas profesionales y las decisiones didácticas del docente. El acceso a los libros, a cualquier tipo de texto - en papel o digitalizados -, no

es común en todos los establecimientos, a todos los alumnos. Esta variable, la económica, a veces la geográfica, es determinante para el docente que debe considerarla, como también el posible acceso a bibliotecas - escolares o barriales.

3. CANON CONSTRUIDO/ CANON CIRCULANTE

Los libros de la niñez marcan nuestra relación con la literatura, hasta tal punto que lo que leemos de adultos son reformulaciones o variaciones de aquellas primeras lecturas, textos que construimos con la materia tenue de la memoria.

Maite Alvarado

Entonces, la selección de textos está marcada por múltiples improntas, desde criterios literarios hasta otros extraliterarios (lo llamativo del diseño editorial, la promoción, la mercadotecnia; las variables económicas, el perfil institucional; la concepción literaria del docente, entre otras). El docente conforma un corpus de textos que - por lo menos - durante un ciclo lectivo, determinada cantidad de alumnos leerá en la escuela. Esta idea es más fuerte aún si consideramos que para muchos es este espacio el único que puede proveerles encuentros con la literatura.

Cuando el criterio de selección que emplea el docente es la moda, el cuerpo de textos que compone el canon escolar es efímero porque responde a las leyes de la velocidad y variabilidad del mercado (dígase la poderosa maquinaria de Disney, las historietas burdas o los cuentos con múltiples finales ofrecidos por algunas editoriales).

Puede también optar por las selecciones incluidas en los manuales y libros de texto escolar, cuya selección literaria opera de algún modo como un muestreo del canon literario en circulación y, especialmente, revela las diversas operaciones de manipulación de dicho canon; por un lado, responden a las prescripciones y sugerencias de los Contenidos Básicos Comunes (1995) o documentos curriculares y por otro lado, "ofertan" un recorte textual relacionado con la maquinaria editorial, sus redes - de autores, títulos y ediciones recientes - y estrategias de venta. Por ejemplo, un manual incorpora cuentos de autores que también publican en sus colecciones infantiles, o un libro de texto sugiere en un apartado de "Recomendaciones de lectura" los títulos de libros de literatura infantil de la misma editorial; o en una actividad sobre paratextos incluyen las tapas y contratapas de

textos relacionadas con la editorial por alguna razón, llevando a cabo en todos los casos operaciones de publicidad encubiertas.

Si, en cambio, la construcción del canon depende de criterios estéticos anquilosados, el canon se mantendrá rígido y año tras año se propondrá la misma nómina de lecturas (los cuentos de *Quiroga, Platero y yo, El Principito...*). Es posible también delimitar una zona en la que converjan los nuevos autores y los clásicos, a partir de la valoración docente y de las inquietudes de los alumnos (Calvino y Graciela Montes, Graciela Cabal y los Hnos. Grimm, Verne y María Elena Walsh, Ana María Machado y Andersen, por ejemplo). Esto requiere poseer competencias lectora, literaria y profesional para orientar la búsqueda y el encuentro. Significa que el docente - casi exclusivamente - articulará este canon literario escolar móvil y cambiante, filtrado por intenciones extraliterarias, atravesado por operaciones de manipulación con fines

económicos, ideológicos, didácticos y además literarios. Estas lecturas son las que en la primera infancia, construirán la autobiografía de lecturas de los sujetos escolarizados, muchos de ellos poseerán este recuerdo de lo literario para el resto de sus vidas, no serán docentes, profesores de literatura, alumnos universitarios, críticos, o sea, no pertenecerán a la cofradía microscópica de lectores profesionales; habrán alimentado su patrimonio de lecturas a partir de esta oferta escolar que es diversa, y frente a la falta de lineamientos claros, indefinida y dudosa.

En estas operaciones la figura del docente cobra relevancia. De su aceptación pasiva o de su participación profesional depende no sólo la construcción de un canon recreado y vigente sino también la formación de lectores competentes, autónomos, críticos; sujetos que, habiendo recibido un legado de lecturas canonizadas por los agentes que actúan en el campo escolar, podrán conformar su propia biblioteca.

REFERENCIAS

ARGENTINA. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. **Contenidos básicos comunes de la educación general básica**. lengua. Buenos Aires, 1995.

_____. **Materiales de trabajo para la transformación de la formación docente**. Buenos Aires, 1995.

_____. **La selección y el uso de materiales para el aprendizaje de los CBC**. Buenos Aires, 1997.

BARTHES, R. **El susurro del lenguaje**. Barcelona: Paidós, 1987.

BOURDIEU, P. **¿Qué significa hablar?** economía de los intercambios lingüísticos. Madrid: Akal, 1985.

_____. **La distinción: criterio y bases sociales del gusto**. España: Taurus, 2000.

CELLA, S. (Comp.). **Dominios de la literatura: acerca del canon**. Buenos Aires: Losada, 1998.

FOUCAULT, M. **El orden del discurso**. Barcelona: Tusquets, 1992.

KAPLAN, C. **Buenos y malos alumnos**. Buenos Aires: Aique, 1994.

MONTES, G. **Las ciudades invisibles y los constructores agremiados**. Mar del Plata, Argentina, [s.n.], 2001. Ponencia presentada en las I Jornadas Literatura Infantil y escuela.

PETIT, M. **Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura**. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1999.

Recebido em: 01/05/02.

Aprovado em: 19/08/02.

Autora:

1Mila Alicia Cañón

Mestra. Professora Licenciada em Letras.

Mestranda em Letras Hispánicas. Bolsista de pesquisa na Universidade Nacional de Mar del Plata (Bs.As.Argentina). Orientanda da Dra. Adriana Bocchino

E-mail: macanon@mdp.edu.ar

Endereço Postal: 11 de septiembre, 3984 - Mar del Plata (7600). Buenos Aires - Argentina.

PUBLICAÇÕES RECEBIDAS/ PERMUTAS

ENSAIO – Avaliação e Políticas Públicas em educação.

Fundação CESGRANRIO

REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Associação Brasileira de Educação Política e Administração da Educação - ANPAE

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

CEDES

REVISTA DA FAEEDBA

UNEB

REVISTA DE EDUCAÇÃO

Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica - CEAP

REVISTA EM ABERTO

INEP

CADERNO CRH

EDUFBA

GESTÃO EM REDE

CONSED

REVISTA DIÁLOGO IBEROAMERICANO

UNIVERSIDAD DE GRANADA – Espanha

REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DO MINHO - Portugal

REVISTA PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E CULTURA.

COLÉGIO INTERNATO DOS CARVALHOS - Portugal

