

Cláudia Maria Mendes Gontijo  
Sílvia Cunha Gomes

# Escola primária e ensino da leitura e da escrita (alfabetização) no Espírito Santo (1870 e 1930)



 **EDUFES**

Escola primária e ensino  
da leitura e da escrita(alfabetização)  
**no Espírito Santo(1870 a 1930)**

Cláudia Maria Mendes Gontijo  
Sílvia Cunha Gomes



## **Editora da Universidade Federal do Espírito Santo (Edufes)**

Editora filiada à Associação Brasileira das Editoras Universitárias (Abeu)

Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus de Goiabeiras

CEP 29075-910 - Vitória - Espírito Santo - Brasil

Tel.: +55 (27) 4009-7852 - E-mail: edufes@ufes.br

Homepage: <http://www.edufes.ufes.br>

**Reitor** | Reinaldo Centoducatte

Vice-Reitora | Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto

Superintendente de Cultura e Comunicação | Ruth de Cássia dos Reis

Secretário de Cultura | Orlando Lopes Albertino

Coordenador da Edufes | Washington Romão dos Santos

**Conselho Editorial** | Agda Felipe Silva Gonçalves, Cleonara Maria Schwartz, Eneida Maria Souza Mendonça, Giancarlo Guizzardi, Gilvan Ventura da Silva, Glícia Vieira dos Santos, José Armínio Ferreira, Maria Helena Costa Amorim, Orlando Lopes Albertino, Ruth de Cássia dos Reis, Sandra Soares Della Fonte

Revisão de Texto | Fernanda Scopel Falcão

Projeto Gráfico e Capa | Lucas Ammar

Revisão Final | Cláudia Maria Mendes Gontijo e Sílvia Cunha Gomes

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

Gontijo, Cláudia Maria Mendes, 1962-  
G641e Escola primária e ensino da leitura e da escrita (alfabetização) no  
Espírito Santo (1870 a 1930) / Cláudia Maria Mendes Gontijo, Sílvia Cunha  
Gomes. - Vitória : EDUFES, 2013.  
244 p. : il. ; 21 cm

Inclui bibliografia.  
ISBN: 978-85-7772-138-2

1. Escolas primárias. 2. Ensino. 3. Alfabetização. 4. Ensino - Espírito  
Santo (Estado) - História. 5. Leitura. 6. Escrita. I. Gomes, Sílvia Cunha, 1961-. II.  
Título.

---

CDU: 373.3



Cláudia Maria Mendes Gontijo  
Sílvia Cunha Gomes

Escola primária e ensino  
da leitura e da escrita(alfabetização)  
**no Espírito Santo(1870 a 1930)**

 **EDUFES**

Vitória, 2013

# Sumário

8	<b>Introdução</b>
14	<b>Aspectos metodológicos</b>
20	<b>A instrução primária no Espírito Santo</b>
22	Legislação educacional
32	Organização do ensino
57	Obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário
81	Formação de professores e docência
92	Materiais e prédios escolares
104	<b>Métodos de ensino</b>
112	O método de ensino adotado pelo Regimento Interno das Aulas Públicas de 1as Letras (1871)
128	O método de ensino Lição de coisas
158	O método João de Deus
162	A visão de educação e as bases da reforma educacional pública
169	Críticas aos antigos métodos
190	Os rumos do ensino da leitura e da escrita no Espírito Santo
208	A escola ativa
224	<b>Considerações finais</b>
229	<b>Referências</b>



## Introdução

A partir da década de 1980, tem ocorrido uma renovação na historiografia da alfabetização, ocasionada, entre outras razões, por uma mudança, segundo Magalhães (1996), na “reconceptualização da noção de alfabetizado”. Antes dessa década, essa historiografia foi influenciada por uma visão que concebe a alfabetização como fator essencial para o desenvolvimento individual, social, das sociedades democráticas e, sobretudo, como fator que levaria ao desenvolvimento econômico e provocaria mobilidade social. Essa forma de pensamento começou a ser criticada, na década de 1980, por diversos estudos realizados em diferentes países. Entre esses trabalhos, podemos citar aqueles divulgados com mais intensidade no Brasil e que têm servido de referência para os pesquisadores brasileiros (COOK-GUMPERZ, 1991; FRAGO, 1993; GRAFF, 1994). Eles foram desenvolvidos, respectivamente, na Espanha, em Portugal e nos Estados Unidos e discutem, a partir de concepções diferentes, os mitos da alfabetização.

O estudo de Graff (1994) é significativo, pois ele analisa, entre outros aspectos, a tese liberal de que a alfabetização é elemento básico para o desenvolvimento das sociedades modernas e, portanto, essencial para o desenvolvimento social e econômico, para a democratização política, para a cidadania, para a ampliação da consciência e da identidade, etc. Nesse sentido, critica a visão que situa o analfabetismo como causa da pobreza e do subdesenvolvimento, apontando ainda que essa visão possibilitou que a alfabetização se tornasse “[...] elemento central nos planos de desenvolvimento de áreas subdesenvolvidas, especialmente por parte de cientistas sociais, governos e fundações da América do Norte e Europa Ocidental” (GRAFF, 1994, p. 12).

As críticas de Graff (1994) focalizam o que ele de-

nominou de mito da alfabetização, ou seja, a tentativa de correlacionar linearmente alfabetização e desenvolvimento econômico, social, individual etc., sem levar em conta que o analfabetismo é resultado dos processos de exclusão e de marginalização gerados por uma sociedade fundada na exploração. Nesse sentido, conforme indica o próprio autor, suas críticas dirigem-se, sobretudo, às “[...] teorias sociais e pós-iluministas, ‘liberais’ e às expectativas contemporâneas com respeito ao papel da alfabetização e da escolarização no desenvolvimento sócio-econômico, na ordem social e no progresso individual” (GRAFF, 1994, p. 26). Considera que esse mito não serve mais para explicar “[...] o lugar da alfabetização na sociedade, na política, na cultura ou na economia” (GRAFF, 1994, p. 27). Isso porque, se, por um lado, a alfabetização foi democratizada, por outro, a escolarização, em níveis sempre regulados e controlados, possibilitou que as desigualdades sociais e econômicas prevalecessem ao longo da história.

Segundo Graff (1994, p. 27), a alfabetização sempre foi profundamente mal-entendida tanto no presente como no passado. Essa má compreensão dos seus significados e das suas contribuições, “[...] assim como as interessantes contradições que daí resultam, é não apenas um problema empírico e de demonstração, mas também uma falha de conceptualização e, ainda mais, de epistemologia”. Dentre os problemas citados, o autor indica, talvez, o mais importante: desconsideração do papel fundamental do contexto sócio-histórico na construção dos conceitos de alfabetização. Na realidade, a visão generalizada da importância da alfabetização como requisito para a civilização e para a sobrevivência nas sociedades modernas impossibilita que se conheçam “[...] até mesmo as dimensões das mudanças qualitativas nas habilidades populares para empregar de forma útil ou funcional as capacidades de leitura e escrita hoje” (GRAFF, 1994, p. 28).

Nesse sentido, é importante acentuar que a compreensão da alfabetização deve levar em conta, sobretudo, os contextos históricos e sociais e, dessa forma, ela precisa ser concebida como prática social e cultural que se desenvolve de diferentes formas, em diferentes contextos, para atender a finalidades específicas dos grupos humanos que utilizam a leitura e a escrita. Contudo, conforme assinala Graff (1994, p. 34), o

[...] principal problema nos esforços para estudar a alfabetização, seja no passado, seja no presente, é o da reconstrução dos contextos de leitura e de escrita; como, quando, onde, por que e para quem a alfabetização é transmitida; os significados que lhe foram atribuídos; os usos que dela foram feitos; as demandas colocadas sobre as habilidades alfabéticas; os graus nos quais essas demandas foram satisfeitas; a extensão de restrição social na distribuição e difusão da alfabetização; e as diferenças reais e simbólicas que emanaram da condição social do 'ser alfabetizado' entre a população.

Essas questões colocadas pelo autor são fundamentais e afirmam a ideia de que a alfabetização deve ser compreendida como prática social e cultural; portanto, os seus significados e as consequências cognitivas, sociais, econômicas, políticas etc. advindas desse processo não podem ser antecipadas. Essa afirmação é válida e deve ser levada em conta pelas diferentes abordagens (psicológica, antropológica, social) da alfabetização e, particularmente, por uma perspectiva histórica. Graff (1994, p. 39) argumenta que a reconceptualização da alfabetização que defende está ancorada em uma

[...] perspectiva que enfatiza as continuidades e as contradições na história da sociedade e da cultura ocidentais, especialmente com respeito ao lugar da alfabetização e considera a extensão da mudança, e da continuidade naquele mesmo marco.

A continuidade, segundo esse autor, é um conceito histórico que tem significado e aplicação amplos. Nesse sentido, o foco sobre as continuidades não negligencia, na visão do autor, as mudanças, as discontinuidades, nem se constitui em reducionismo, mas

[...] permite considerar as similaridades e diferenças nas taxas de alfabetização, configurações de escolarização, usos simbólicos e práticos da alfabetização e processos similares que acompanham o reconhecimento renovado do valor positivo da alfabetização popular, dentro dos diferentes contextos sociais e econômicos (GRAFF, 1994, p. 40).

É nesse sentido que buscamos reconstruir a história do ensino da leitura e da escrita (da alfabetização) no Espírito Santo, no período de 1870 a 1930. Por meio das pesquisas realizadas (GONTIJO, 2008; GOMES, 2008), procuramos compreender o desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita (alfabetização) a partir da análise da situação da instrução primária e, portanto, da análise das condições em que se desenvolvem os discursos sobre os métodos de ensino e o ensino da leitura e da escrita.

Sendo assim, este livro está dividido em três partes. Na primeira, explicita os aspectos teóricos e metodológicos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa que deu origem a este livro. Na segunda, analisa a situação

da instrução/escola primária no Espírito Santo, tomando como objeto analítico textos impressos produzidos no período de 1870 a 1930. Assim, examinamos a legislação, relatórios de presidentes e de inspetores escolares e artigos veiculados na imprensa. No segundo capítulo, discutimos os métodos e livros de leitura adotados no Espírito Santo durante o referido período. Podemos dizer que esse capítulo é central, porque focaliza, especificamente, o ensino da leitura e da escrita (a alfabetização).

Esperamos com este livro contribuir para a reconstrução da história da alfabetização no Espírito Santo e, também, que ele possa incentivar a realização de outras pesquisas.



## Aspectos metodológicos

Diante da ideia de abordar o ensino da leitura e da escrita (a alfabetização) numa perspectiva histórica, para tentar reconstruir o seu passado no presente, consideramos necessário levar em conta que, segundo Bloch (1997, p. 85), a “[...] palavra história é velhíssima: [tão velha que houve quem se cansasse dela. É certo que foi raro chegar-se ao ponto de a querer riscar inteiramente do vocabulário]”. Obviamente, durante mais de dois mil anos de uso, essa palavra adquiriu diversos significados e muitos pensaram até em esquecê-la. Porém, de acordo com esse autor, é um erro considerá-la “ciência do passado” e também é absurda a ideia de que “[...] o passado, como tal, possa ser objeto da ciência” (BLOCH, 1997, p. 86). Nesse sentido, segundo Le Goff (1996, p. 26), Bloch “[...] propunha que se definisse a história como a ‘ciência dos homens no tempo’”. Dessa forma, como sublinha Le Goff (1996, p. 23), ele pretendia assinalar caracteres da história.

O primeiro é seu caráter humano [...]. Em seguida, March Bloch pensava nas relações que o passado e o presente entretencem ao longo da história. Considerava que a história não só deve permitir compreender o presente pelo passado – atitude tradicional – mas também compreender o ‘passado pelo presente’.

Por fim, tendo em vista o caráter científico que Bloch (1997) atribuía à história, não considerava que esse trabalho estivesse ligado somente à cronologia. Nesse sentido, de acordo com Le Goff (1996), para que fosse restituído à história o seu movimento, seria mais adequado fazer a sua leitura ao contrário, o que não significa pensar o passado a partir do presente, pois cada época histórica

tem os seus signos, uma ideologia que a sustenta, mas pensar, segundo Febvre, citado por Le Goff (1996), que é em função das necessidades atuais que interrogamos o passado. “É em função da vida que ela interroga a morte”.

Nessa direção, a partir do entendimento da história como “como ciência dos homens no tempo”, conduzimos a análise do ensino da leitura e da escrita no Espírito Santo tendo como referência a concepção bakhtiniana de linguagem, particularmente a sua noção de texto. Segundo Bakhtin (1992, p. 329), o texto escrito ou oral é um dado primário de análise de todas as disciplinas e, de modo geral, “[...] de qualquer pensamento filosófico humanista”. Para esse autor, o texto “[...] representa uma realidade imediata (do pensamento e da emoção), a única capaz de gerar essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento” (BAKHTIN, 1992, p. 329).

Assim, o texto (escrito) utiliza o sistema da língua para produzir significados. Como unidade de significação, é um produto de criação ideológica e, dessa forma, só pode ser compreendido, estudado, em relação com a sociedade, ou seja, com o contexto histórico, cultural, social, político, econômico, religioso etc. em que foi produzido. O texto constitui-se no diálogo entre interlocutores e com outros textos. Em outras palavras, no ato de sua criação ou produção, estão presentes, no imaginário do autor, os seus interlocutores, para quem o texto se dirige, e também as suas intenções. Por isso, é necessário o uso de um sistema compreensível e convencional dentro de uma coletividade. Por outro lado, o texto pode ser visto como “[...] mônada específica que refrata (no limite) todos os textos de uma dada esfera” (BAKHTIN, 2002, p. 331) de comunicação social. Os seus significados são, portanto, interdependentes de outros sentidos e significados que circulam na sociedade. Nessa perspectiva, o texto é di-

álogo entre interlocutores e é diálogo entre discursos, o que lhe confere a qualidade de enunciado. Como enunciado, é individual, único e irreproduzível. Nesse sentido, o texto é um elo irreproduzível de uma cadeia histórica de comunicação social. Individual, único, irreproduzível e dialético, porque sempre se produz nas fronteiras de duas consciências, de dois sujeitos, no diálogo com outros textos. É contrapalavra de um sujeito que pratica ato de cognição e de juízo. Nele, “[...] há encontro de dois textos, do que está concluído e do que está sendo elaborado em reação ao primeiro. Há, portanto, encontro de dois sujeitos, de dois autores” (BAKHTIN, 1992, p. 333).

Dessa concepção, conclui-se que o texto, tomado como objeto de análise e reflexão, particularmente numa abordagem histórica da alfabetização, deve ser estudado na interdependência com o contexto socioideológico em que foi elaborado e que o envolveu. Entretanto, conforme assinala Bakhtin, o contexto social ou situação extraverbal não age sobre o enunciado de forma mecânica; na realidade, entra nele como “[...] ‘um constituinte necessário à sua estrutura semântica’”.

Dessa forma, o texto, dado primário das ciências humanas, comporta na sua análise e leitura o contexto dos sujeitos que o produziram e do sujeito que o estuda; portanto ele integra-se às formas de pensar de uma dada sociedade, do sujeito que o produziu e do investigador que busca compreendê-lo e reconstituir seus sentidos. O reconhecimento da impregnação de sentidos nos textos não conduz, no entanto, ao relativismo e à impossibilidade de uma abordagem histórica dos problemas sociais. As ciências humanas “[...] não se referem a um objeto mudo ou a um fenômeno natural, referem-se ao homem em sua especificidade [...]” (BAKHTIN, 1992, p. 333) de falar, de se expressar e criar textos, pois esses e os discursos que neles se concretizam não são entidades abstratas ou individuais.

Nessa direção, é importante enfatizar que os discursos se relacionam com outros graças à relação de sentidos que se estabelece entre eles. Logo, “[...] um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros [...]. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis” (ORLANDI, 2005, p. 39) ou, conforme assinala Bakhtin (1992a), eles fazem parte de uma corrente comunicativa ininterrupta.

Desse modo, se, nas ciências naturais, se procura conhecer um objeto, nas ciências humanas busca-se conhecer um sujeito que produz textos. Assim, segundo o autor, as ciências exatas e naturais são formas monológicas do conhecimento:

[...] o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e de fala (pronuncia-se). Diante dele há uma coisa muda. Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (BAKHTIN, 1992, p. 403).

Ao buscarmos compreender os textos, conhecemos e compreendemos o ser humano em uma perspectiva dialógica, portanto o ato de compreensão também é de natureza dialógica. O texto que compõe esta obra foi tecido a partir de artigos publicados em jornais, relatórios de presidentes e de inspetores escolares, li-

vros teóricos, prefácios, instruções de cartilhas, decretos, regulamentos da instrução pública, regimentos, cartilhas, livros de leitura que veicularam no Espírito Santo entre 1870 e 1930. Desse modo, ele dialoga com textos produzidos por sujeitos que viveram nesse período .

A delimitação do período, entre 1870 e 1930, pode ser explicada considerando-se, em primeiro lugar, que, no início da década de 1870, foi elaborado e promulgado o Regimento das Escolas de 1as Letras, que detalhava sobre o modelo de ensino a ser usado nessas escolas. Nesse período, observamos ainda um intenso debate em torno dos métodos de ensino e das reformas da educação pública. O final da década de 1920 coincide com a implantação da Escola Ativa no Espírito Santo. O movimento que levou à implementação dessa escola e, também, a forma como influenciou a alfabetização merecem tratamentos específicos.



## A instrução primária no Espírito Santo

Neste capítulo, analisamos a situação do ensino primário no Espírito Santo no período de 1870 a 1930. Para essa análise, utilizamos relatórios de presidentes e inspetores, textos veiculados na imprensa capixaba e a legislação educacional que vigorou no período. Assim, iniciaremos esta parte, destacando as reformas educacionais que vigoraram no período acima referido para, em seguida, discutir a organização, a questão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino, a formação e a docência e, finalmente, as condições dos prédios escolares. Esses aspectos são essenciais para se compreender em que condições se desenvolviam os discursos políticos, pedagógicos e educacionais em torno do ensino da leitura e da escrita no Espírito Santo.

Antes, porém, tendo em vista a importância dos textos veiculados pela imprensa capixaba na composição das análises, mencionaremos sucintamente sobre os jornais que circularam no período. Segundo Reis (2000), o jornal *A Província do Espírito-Santo* foi fundado em março de 1882. De acordo com a mesma autora, passou a ser chamado, a partir de 23 de novembro de 1889, de *Diário do Espírito Santo* e, depois, de *O Estado do Espírito Santo*. No ano de 1882, o jornal circulava às quartas-feiras, às sextas-feiras e aos domingos. Seus redatores e fundadores eram Moniz Freire e Cleto Nunes. No alto da primeira página dos números veiculados nesse ano, estava escrito *Jornal consagrado aos interesses provinciaes, filiado á escola liberal*. Ainda no mês de março, no ano de sua criação, esse texto foi alterado para *Folha consagrada aos interesses provinciaes, filiada á escola liberal*. No ano de 1887, na primeira página, embaixo do nome

do jornal, aparecia o texto: Diário consagrado aos interesses provinciales. Abaixo desse texto, em letras grandes, estava escrito também o texto Orgão do partido liberal.

Assim, esses textos escritos na primeira página do jornal, em diferentes épocas, evidenciam que ele defendia interesses republicanos e, portanto, contrários ao movimento conservador, que pretendia dar continuidade ao regime monárquico. Moniz Freire, um de seus fundadores e importante redator, após a Proclamação da República, foi governador do Estado do Espírito Santo nos períodos de 1892 a 1896 e de 1900 a 1904.

O jornal Espírito-Santense também identificava, na primeira página, a sua vinculação ideológica. Após o seu nome, estava escrito Jornal científico, litterario e noticioso. O redator e proprietário do jornal, no período analisado, foi Bazilio Carvalho Daemon. Pelo que foi possível observar, ele era o responsável para veicular os atos do Governo Provincial. Em muitos momentos, nele foram publicados relatórios oficiais, a agenda da Assembleia Provincial e suas principais decisões.

Assim, podemos concluir que os jornais que veicularam os textos sobre a situação da educação primária no Espírito Santo, analisados neste estudo, serviam a interesses distintos. Os textos que apareceram na primeira página do jornal A Provincia do Espírito-Santo marcam com clareza a posição política e ideológica dos seus redatores. Entretanto, o texto presente na mesma página do jornal Espírito-Santense mostra que os seus interesses são diferentes de interesses políticos e partidários. Desse modo, além de ser científico, litterario, o adjetivo noticioso qualifica o jornal como aquele “que dá muitas notícias; que tem muitos conhecimentos”. Esses adjetivos, se considerarmos o contexto de veiculação do jornal, produziram sentidos que colaboravam para a constituição de uma visão de neutralidade do Espírito-Santense.

## Legislação educacional

O jornal Espírito-Santense, que circulou na Província, no período de 1882 a 1888, veiculou uma quantidade significativa de textos que versavam sobre a situação da educação primária no Espírito Santo. Também no jornal a Província do Espírito-Santo, foram publicados textos que discutiam o mesmo assunto. Apesar da diferença de interesses dos jornais, ambos, no ano de 1882, afirmam o estado precário da educação no Espírito Santo. O primeiro dedica a esse tema uma série de textos intitulados O nosso estado actual: instrucção publica. Essa série de artigos denota uma efervescência de ideias em torno da educação.

No primeiro artigo, publicado em 29 de março de 1882, o redator assinala que o Brasil apresentava taxas de analfabetismo superiores às de todas as nações. No Espírito Santo, segundo o redator, os gastos com a educação pública eram significativos. Entretanto, os resultados eram insuficientes e, por isso, ele chega a sugerir a extinção do serviço de educação. Os demais artigos da série abordam aspectos importantes sobre os métodos de ensino, a concepção de infância e sobre o magistério, que serão tratados posteriormente. Todavia, no primeiro relatório do presidente Alpheo Adelpho Monjardim de Andrade e Almeida, datado de 21 de março de 1882, não há menção a esse movimento de ideias, nem mesmo com relação a uma possível reforma da Instrução Pública. Com relação ao ensino primário, limitava-se a mencionar a nomeação de professores.

O relatório do conselheiro Joaquim Maria Nascentes de Azambuja, da Inspectoria da Instrução Publica, datado de 10 de setembro de 1886, apresenta uma análise da legislação que vigorou no Espírito Santo, no período de 1827 a 1886. De acordo com esse conselheiro, até 1848, as escolas da Província do Espírito Santo eram regidas pela

Lei de 15 de outubro de 1827. Em 20 de fevereiro 1848, assinado por Luiz Pedreira de Couto Ferraz, Visconde de Bom Retiro, foi promulgado o Regulamento das Escolas de 1as Letras da Província do Espírito Santo que, segundo o conselheiro, preparou o terreno para o desenvolvimento da instrução pública na Província. As escolas públicas foram divididas em escolas de primeira e segunda classe. As de primeira classe deviam ficar localizadas em cidades, vilas e freguesias mais populosas, e as de segunda, em freguesias e povoações que tivessem mais de 20 meninos em condições de estudar. Foi criado o serviço de fiscalização, realizado por um diretor e inspetores municipais e seus delegados nos distritos escolares, e definidas as suas atribuições.

O Regulamento da Instrução Pública, de 1º de setembro de 1861, assinado por José Fernandes da Costa Pereira Júnior, foi mais abrangente, pois não se deteve apenas a regular o ensino nas Escolas de 1as Letras, mas definiu também as bases para o ensino público secundário. Segundo o conselheiro, essa regulamentação sobre as escolas primárias e secundárias teve pouco efeito e muito se perdeu com relação à fiscalização, pois a inspeção do ensino passou a ser exercida pelo presidente da Província, por inspetores de distritos e por inspetores paroquiais. Assim, na opinião do conselheiro, o excesso de centralização no Governo levou o serviço de inspeção a não funcionar adequadamente, pois o presidente tinha muitos outros ramos da administração sobre os seus cuidados e, por isso, “[...] não conseguia atender às verdadeiras necessidades do ensino publico” (RELATÓRIO DE JOAQUIM MARIA NASCENTES AZAMBUJA, 1886).

Para o conselheiro, tendo em vista as dificuldades em realizar o serviço de inspeção, foi promulgada a Resolução de 20 de fevereiro de 1873, assinada por João Thomé da Silva, presidente da Província, reformu-

lando a Instrução Pública do Espírito Santo. Esse regulamento era mais completo e serviu de exemplo até o final do Império. Dessa forma, o Regulamento promulgado em 17 de dezembro de 1877, de acordo com a opinião do conselheiro, em nada melhorou a educação.

No ano de 1874, todos os presidentes da Província apontam, em seus relatórios, a importância da “reforma de 1873” e assinalam apenas a dificuldade de provimento das cadeiras do magistério. Para solução desse problema, o presidente Cel. Manoel Ribeiro Coutinho Mascarenhas, que governou a Província nesse ano, indicou a necessidade de modificação do Regulamento quanto ao pagamento de gratificações a professores particulares (retomaremos esse aspecto posteriormente).

Em 18 de setembro de 1875, na fala em que o Exmo. Sr. Domingos Monteiro Peixoto instalou a Assembleia Provincial do Espírito Santo, ele critica o atual Regulamento e indica ainda que a Província destinava quase um terço da sua receita a educação pública, e, no entanto, os resultados eram pouco satisfatórios. Nessa direção, aponta a necessidade de modificar os regulamentos existentes sem que isso implicasse aumento dos gastos com esse serviço.

Esse presidente, como a maioria dos que governaram a Província do Espírito Santo, não permaneceu por muito tempo no cargo, e aqueles que o sucederam apontaram, em seus relatórios, que esse ramo do serviço público estava organizado e que atendia às necessidades da população. Em relatório apresentado à Assembleia Legislativa, o presidente Antonio Joaquim de Miranda Nogueira da Gama, em 2 de março de 1877, aponta a necessidade de um novo regulamento para a instrução pública, cuja elaboração ficou a cargo de uma comissão nomeada pelo antigo presidente, Manoel José de Menezes Prado, por meio do Ato de 21 de dezembro de 1876. O relatório do inspetor-geral da instrução, Ernesto Mendo de Andrade e

Oliveira, elaborado a pedido do presidente, assinala que a comissão nomeada para a elaboração do novo regulamento foi composta pela Inspetoria-Geral e pelos senhores Florencio Francisco Gonçalves e José Corrêa de Jesus.

No relatório de Antonio Joaquim de Miranda Nogueira da Gama, de 3 de março de 1877, o presidente lamenta a precariedade da instrução pública no Espírito Santo e nas demais províncias do País e aponta duas causas essenciais para a situação: o patronato e a exiguidade dos vencimentos dos professores. De acordo com ele, o patronato contribuía para a precariedade da educação, porque conseguia “[...] entregar o ensino publico á pessoas inaptas, sem vocação, e até sem vislumbre de moralidade”. Com relação à exiguidade dos vencimentos, assinala que quem tivesse habilitação e merecimento não se sujeitaria aos baixos salários e buscaria outros meios de vida.

É importante mencionar que os regulamentos citados nos parágrafos anteriores foram elaborados na perspectiva de reformular a instrução. Apenas em 1882, as discussões em torno da formulação do Regulamento da Instrução Pública adquirem um caráter reformista. Desse modo, segundo o conselheiro Joaquim Maria Nascentes de Azambuja, o Regulamento de 15 de setembro de 1882, tem “[...] um verdadeiro prurido de reformar com o fim, é verdade, de melhorar o que existia, mas sem resultado satisfactorio, antes prejudicial” (RELATÓRIO DE JOAQUIM MARIA NASCENTES AZAMBUJA, 1886). Assim, as mudanças previstas nesse Regulamento não foram aceitas com tranquilidade, e o pensamento reformista encontrou opositores. Com relação à instrução primária, o conselheiro menciona que a ela foi dada uma organização impossível, conforme escrito na Resolução de 15 de setembro de 1882,

[...] atendendo a conveniência de reformar a instrucção publica, de acor

do com os princípios consagrados pela Pedagogia moderna e tendo ouvido o parecer da Comissão nomeada [...] para consultar sobre diversas questões relativas ao ensino, resolve mandar observar o Regulamento que com esta baixa e que regerá todo o serviço da instrução pública na província.

Por meio dessa resolução, o presidente Herculan-do Marcos Ingles de Souza estabeleceu o Regulamento da Instrução Pública da Província do Espírito Santo. Porém, conforme consta no relatório, de 12 de janeiro de 1884, com o qual Miguel Bernardo Vieira de Amorim passou a administração da Província para Joaquim Afonso Alves, o primeiro mandou suspender a execução do Regulamento de 15 de setembro de 1882. Segundo Miguel Bernardo Vieira de Amorim, passou a vigorar, com pequenas alterações contidas na Resolução n.º 86, de 19 de maio de 1884, o Regulamento de 1877. O presidente justificou a suspensão do Regulamento de 1882 dizendo que, mesmo correndo o risco de ser acusado de “retrógrado, apegado às velhas formas”, não acreditava nas doutrinas nele contidas.

De acordo com o presidente Miguel Bernardo Vieira de Amorim, foi nomeada uma comissão composta por José Carvalho de Mello Moniz Freire, Francisco Gomes de Azambuja Meirelles, Alfredo Paulo de Freitas e dos cidadãos João Aprigio Aguirra e Domingos Vicente Gonçalves de Souza, para confeccionar o novo regulamento. Entretanto, a comissão decidiu não o organizar, porque considerava que não havia tempo suficiente para realizar um bom trabalho.

O discurso referente à necessidade de reforma da Instrução Pública foi também explicitado no relatório apresentado por Antonio Joaquim Rodrigues à Assembleia Legislativa Provincial, em 5 de outubro de 1886. Considerando a importância dessa matéria, pois a edu-

cação era vista como fundamental para a civilização, o presidente escreveu que também constituíra uma comissão para estudar os regulamentos existentes, as necessidades do ensino, o seu desenvolvimento, com a finalidade de apresentar um “projeto de reforma”. A comissão foi composta pelo conselheiro João Maria Nascentes de Azambuja, diretor do Atheneu, e também inspetor da educação pública e pelos professores Florencio Francisco de Gonçalves e Padre Francisco Antunes de Siqueira.

A Lei de 1884 foi considerada, pelo conselheiro Joaquim Maria Nascentes de Azambuja, como a solução para os problemas criados pelo Regulamento de 1882, principalmente no que concerne à falta de fiscalização das escolas, enquanto não era aprovado o novo Regulamento da Instrução Pública. O Regulamento de 1877, com alterações feitas em 1884, vigorou até o ano de 1892.

Após a Proclamação da República, no ano de 1890, continuaram os debates acerca da organização de um novo regulamento para a instrução pública. De acordo com Moniz Freire, não havia mais impedimentos para sua elaboração e promulgação. Na linha de raciocínio de que o Brasil e o Espírito Santo tiveram uma nova aurora, Moniz Freire defende, numa série de artigos publicados no jornal Estado do Espírito Santo, a promulgação do regulamento elaborado por uma comissão da qual fazia parte, nomeada pelo Barão de Monjardim, em 1889.

Segundo Moniz Freire, a comissão nomeada, em 1889, para elaborar o regulamento da instrução concluiu sua tarefa, mas o governador Affonso Cláudio decidiu, em flagrante desrespeito à comissão, chamar terceiros para opinar sobre o regulamento. Sendo assim, Moniz Freire, convicto de que a reforma beneficiaria a sociedade e os professores, resolve submeter o resultado do trabalho da comissão à opinião pública, divulgando-o no Jornal Estado do Espírito Santo. Junta

mente com as partes do regulamento, Moniz Freire publicou também artigos explicativos sobre esse dispositivo.

No artigo publicado em 9 de fevereiro de 1890, Moniz Freire questiona se a reforma seria feita “[...] sem o amparo de um pensamento director, e o julgamento das capacidades profissionaes a mercê da competência contestável de juntas parochiaes examinadoras que ainda há pouco foram creadas pelo illustre governador” – Affonso Cláudio. O próprio Moniz Freire respondeu aos questionamentos negativamente e disse que o aspecto geral da educação não seria alterado sem uma reforma radical e que os exames a que eram submetidos os professores eram insuficientes para provar sua capacidade.

No segundo artigo, publicado em 12 de fevereiro de 1890, com o mesmo título do primeiro – Reforma da Instrução Publica –, Moniz Freire afirma que todos os grandes educadores e os governantes estavam voltados para a educação das “grandes massas populares”. Assim, considerava que o desenvolvimento estético, científico, industrial e político dependia da escolarização, portanto, do aumento do nível intelectual das massas populares e de uma formação comum para todos os indivíduos, que permitisse a escolha da profissão. Nessa direção, aos dirigentes da sociedade caberia:

1º a systematização do ensino elementar, de modo que elle preencha todos os seus grandes fins, e possa na vida social ser regulador da actividade prática de cada individuo, servindo-lhe de base não para direcção d’essa actividade, como para determinar em seu espirito a escolha do gênero que elle deve prestar á sua communhão; 2º a igualdade de todos os individuos perante o Estado para obtenção do seu material intellectivo, e distribui-

ção também igual da mesma parcela de capital científico elementar a todas as classes e condições (JORNAL ESTADO DO ESPIRITO SANTO, 1890, p. 2).

A primeira das tarefas estava a cargo da pedagogia moderna e dos seus órgãos, sob a direção dos governos; e a segunda seria função da sociedade.

No terceiro artigo, publicado em 14 de fevereiro de 1890, argumenta que a instrução elementar, cuja disseminação era obrigação do Estado, não se reduziria ao ensino do A B C por professores sem a devida formação e que não era responsabilidade do Estado formar doutores e bacharéis. Nesse sentido, a República liberal, a República popular e a República reorganizada não poderiam constituir-se sem a educação das massas ou sob as bases de uma educação aristocrática. É importante dizer que, além da sociedade em geral, um dos interlocutores de Moniz Freire foi o governador do Estado, que nomeou uma comissão para organizar o plano dos estudos preparatórios que se destinava ao ensino superior.

Como mencionado, ele considerava a necessidade de investimento do Estado na educação elementar comum (“fundo intellectual comum”), que permitisse a todos seguirem a profissão desejada. Nesse sentido, Moniz Freire acreditava que a educação elementar permitiria aos indivíduos de diferentes classes sociais desenvolverem-se na direção posterior da sua atividade, fosse ela de caráter industrial, profissional ou da mais elevada cultura.

O relatório de 23 de maio de 1896, do agora presidente do Espírito Santo, José de Mello Carvalho Moniz Freire, que governou no período de 1892 a 1896, assinala o atraso da educação. Segundo ele, as tentativas mais importantes para melhorá-la teriam sido, em 1873, no governo João Thomé da Silva e, em 1882, no governo de Herculano Marcos Ingles de Souza. Entretanto, destaca que o defeito

fundamental, em ambos os regulamentos aprovados nos governos desses presidentes, era a preocupação com o ensino secundário em detrimento do ensino primário. Considerava ainda que esses regulamentos não solucionaram problemas relacionados com a formação dos professores, que continuavam sendo contratados sem o preparo adequado. É importante lembrar que um dos pontos essenciais do Regulamento de 1873, segundo o presidente João Thomé da Silva, era a escola normal, porque, para esse presidente, a educação não poderia tornar-se obrigatória, se não existissem professores devidamente formados.

Nessa direção, considerava que uma das causas da decadência da educação na Província estava associada à falta de formação de professores. Por isso, ele estabeleceu, no regulamento, critérios e exames para a contratação de professores públicos e obrigou os professores “interinos” a também prestar, entre outros exames, o exame especial de habilitação. O presidente defendia a necessidade de o magistério tornar-se efetivamente uma profissão que deveria exigir formação e ter remuneração apropriada, de acordo com a sua importância para o desenvolvimento da educação, tão necessária ao progresso da sociedade. Porém, apesar do interesse em melhorar o nível de formação dos professores, até o final do Império, permanecem os problemas com o professorado.

Por isso, segundo o presidente José de Mello Carvalho Moniz Freire, foi, principalmente, para resolver a situação do magistério que, por meio do Decreto de 4 de junho de 1892, ele regulamentou a instrução pública no Espírito Santo. O objetivo único do decreto foi a instrução primária e a criação de uma carreira digna para o magistério com instrução sistemática. Desse modo, por intermédio do decreto, o Governo tentou regulamentar a instrução primária tão necessária ao desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade, pois, conforme escri-

to no relatório do governo, ela “[...] constitue o único meio directo de resolver as condições humanas” (1892).

Ainda considerou que a educação primária devia possibilitar que os indivíduos utilizassem todos os seus processos naturais e viessem, como cidadãos, a desempenhar todos os deveres sociais. Desse modo, a escola devia dar continuidade ao desenvolvimento natural das faculdades mentais e aparelhar a criança para “[...] empregar na adolescência cada instrumento logico do seu espirito” (1892).

Em 22 de setembro de 1896, na mensagem lida pelo presidente do Estado, Graciano dos Santos Neves, na instalação do Congresso Legislativo, ele exaltou o trabalho feito pelo seu antecessor, apontando que a educação no Estado estava magistralmente organizada e, por isso, não havia nada a ser acrescentado.

A leitura das mensagens dos governos, durante o período de 1896 até 1908, indica que a educação pública deixou de ser o foco da atenção dos presidentes que sucederam a última administração de José de Mello Carvalho Moniz Freire. Os presidentes que antecederam o governo de Jerônimo de Souza Monteiro (1908 a 1912) limitaram-se a anunciar problemas nesse importante ramo do serviço público sem apresentar soluções. Na Mensagem de 24 de setembro de 1908, dirigida por Jerônimo de Souza Monteiro, presidente do Estado, ao Congresso Espírito-Santense, na segunda sessão da 6.<sup>a</sup> Legislatura, constava que Carlos Alberto Gomes Cardim, professor do Estado de São Paulo, havia sido convidado para reformar a instrução pública, pois essa se encontrava em situação de atraso. Segundo a mensagem,

[...] sob a direcção de tão distinto professor, reorganizou-se a Escola Normal e fundaram-se uma Escola Modelo, três escolas reunidas – noturnas, um Grupo Escolar e escolas isoladas que funcionam com regularidade, obedecen

do aos métodos e processos intuitivos e racionais da pedagogia hodierna.

Conforme escrito na mensagem, o grupo escolar criado não se achava instalado em prédio apropriado, por isso havia cadeiras vagas. No ano de 1908, é ainda aprovado o Decreto n.º 118, de 8 de julho, que dispôs sobre o programa de ensino para a escola-modelo e grupos escolares, e a Lei n.º 545, de 16 de novembro de 1908, que deu nova organização à instrução pública primária e secundária no Espírito Santo, regulamentada no ano seguinte com a aprovação do Decreto n.º 230, de 2 de fevereiro de 1909.

Na mensagem dirigida ao Congresso Legislativo, pelo presidente do Estado do Espírito Santo, na terceira sessão da 6.<sup>a</sup> legislatura, em 14 de setembro de 1909, Jerônimo de Souza Monteiro informou que estava em pleno vigor a reforma constante na Lei n.º 545, de 16 de novembro de 1908. Essa Lei vigorou até o ano de 1924, quando foi aprovado, por meio do Decreto n.º 6.501, de 20 de dezembro, o Regulamento da Secretaria da Instrução.

## Organização do ensino

Para compreender a situação da educação no Espírito Santo, no período de 1870 a 1930, analisaremos, inicialmente, de acordo com a legislação educacional vigente no período, aspectos ligados à organização do ensino.

Em 5 de setembro de 1870, o jornal Espírito-Santense, em matéria na primeira página, critica a organização da instrução pública na Província. Em primeiro lugar, menciona os baixos salários dos professores de 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> classe. Em seguida, chama a atenção para a existência de um diretor de instrução pública sem secretaria, sem arquivos regularizados que pudessem guardar a memória e as

tradições da educação na Província. Aponta ainda a existência de um amanuense pertencente a outra repartição, que recebia uma quantia vultosa para fazer os registros.

O artigo apresenta ainda elementos do exame feito pelo Jornal do Rio de Janeiro à proposta do ministro do Império, Paulino de Souza, de reforma da instrução pública no Brasil. Segundo matéria transcrita desse jornal, a reforma proposta pelo ministro não previa a criação de um ministério especial de instrução pública e, dessa forma, esse era o seu maior defeito. O editor do jornal Espírito-Santense reitera a crítica elaborada pelo Jornal do Rio de Janeiro, argumentando sobre a necessidade de criação da Secretaria especial com a obrigação de fiscalizar a educação no País. Entretanto, ao lado da defesa da criação do Ministério Especial da Instrução Pública não prevista na referida reforma, o jornal defende que a Pasta da Instrução deveria passar para a de negócios eclesiásticos. Por outro lado, o artigo critica a criação de universidades prevista na reforma e defende a necessidade de vulgarizar a educação primária elementar, de criar cursos noturnos para os operários e bibliotecas, a exemplo do que fizeram os Estados Unidos.

Conforme mencionado no tópico anterior, o Regulamento de 1873 foi aprovado mediante resolução do Exmo. Sr. Presidente da Província, Dr. João Thomé da Silva, que reformulou a instrução pública do Espírito Santo. No início do texto legal, esse presidente justifica a necessidade de reformulação do regulamento anterior, considerando dois fatores: a) o atraso e a precariedade da instrução primária e secundária; b) a necessidade de extirpar “os vícios, os defeitos e anomalias” do atual sistema de ensino e a necessidade de dar a esse ramo do serviço público “melhor direção”. Nesse sentido, de acordo com o presidente, as legislações anteriores aprovadas no Espírito Santo criaram o serviço de inspeção, mas não mencionavam sobre a sua direção.

Assim, o Governo Central não criou uma secretaria

para fiscalizar e dispor diretrizes gerais para a educação no Brasil, por isso, no Espírito Santo, foram tomadas medidas para que a instrução pública ficasse nas mãos do presidente da Província. Nesse sentido, o Regulamento de 1873 inclui dispositivos que tratam não só da inspeção escolar, mas também da direção do ensino. O Capítulo 1.º, Parte 1.ª, art. 1.º definiu que a direção e a inspeção do ensino secundário e primário seriam exercidas pelo presidente da Província, enquanto a inspeção do ensino público secundário e primário seria exercida pelo presidente da Província, pelos inspetores de distritos e pelos inspetores paroquiais.

Assim, o Regulamento de 1873 deu ao ensino uma organização hierarquizada composta por um Inspetor-Geral da Instrução e um Conselho Central de Instrução, submetidos diretamente ao presidente da Província. Aqueles, por sua vez, tinham como auxiliares os Delegados Literários e os Conselhos Paroquiais de Instrução, cujos nomes deviam ser indicados pelo inspetor-geral da Instrução. O nome deste, juntamente com o dos que comporiam o Conselho Central de Instrução, seria apontado pelo presidente da Província.

O Regulamento detalhou as atribuições de cada um desses serviços que passaram a compor a direção e a inspeção do ensino e, para fins da fiscalização, dividiu a Província, de acordo com o art. 3.º, em Distritos Literários. Neles, a inspeção deveria ser realizada pelos Delegados Literários e pelos Conselhos Paroquiais. Assim, os Delegados Literários deviam, nas visitas às escolas públicas ou subvencionadas, declarar, no livro de matrícula, o número de alunos, o estado da escola e informar esses dados ao inspetor-geral.

O inspetor-geral, de acordo com o regulamento, era o chefe da Repartição da Instrução Pública, devendo ser pessoa de “[...] reconhecida probidade, e de preferência graduada com diploma científico, por qualquer dos Institutos de Instrução Superior do Império” (Art. 9.º). Para a realização das atribuições regulamentares, ele tinha ao seu cargo um

secretário nomeado pelo presidente da Província. O secretário poderia ser um professor público que se distinguisse por sua “intelligencia, moralidade e amôr ao trabalho”. Ele seria ainda auxiliado por um amanuense de sua confiança.

Dentre as várias atribuições do inspetor-geral previstas no regulamento, mencionamos a revisão e correção de compêndios adotados nas escolas públicas, a apresentação de relatório sobre a situação da educação, acompanhado de quadros estatísticos das escolas ou institutos provinciais de instrução. Vale destacar a criação da Repartição da Instrução Pública para exercício das funções de direção e inspeção do ensino, não existente até a promulgação do Regulamento de 1873.

A Secretaria de Instrução criada pelo Regulamento de 1873 foi instalada em 1.º de julho de 1873, sob a direção de padre Jacintho Messias Feijó. Segundo o relatório apresentado pelo coronel Manoel Ribeiro Coitinho Mascarenhas e Luiz Eugenio Horta Barbosa, na ocasião em que o primeiro deixava a administração do Espírito Santo, em 1874, a Secretaria funcionava em casa provisoriamente preparada para esse fim. No início do ano de 1877, de acordo com o relatório da Inspetoria-Geral da Instrução Pública, a Secretaria funcionava no Prédio do Atheneu Provincial, na cidade de Vitória. Segundo o inspetor-geral Ernesto Mendo de Andrade e Oliveira, o local não era apropriado aos serviços da Secretaria, que necessitava funcionar em lugar independente. Conforme esse mesmo relatório, o lugar de amanuense foi suprimido pela Lei n.º 33, de 20 de dezembro de 1876. O relatório do presidente Antonio Joaquim de Miranda de Nogueira da Gama, apresentado à Assembleia Legislativa nesse mesmo ano, menciona que a obra da casa onde deveria funcionar a Secretaria estava paralisada desde o ano de 1874.

O Regulamento de 1873 estabeleceu que as escolas públicas primárias fossem divididas em Escolas de Instru-

ção Primária Elementar, chamadas de Primeiro Grau, e Escolas de Instrução Primária Superior, denominadas Escolas de Segundo Grau. As Escolas de Primeiro Grau, segundo o regulamento, foram ainda classificadas em três categorias: escolas de 1.<sup>a</sup> entrância; escolas de 2.<sup>a</sup> entrância; escolas de 3.<sup>a</sup> entrância. O Conselho Central era o responsável por essa classificação, seguindo critérios ligados à “[...] importância da localidade da escola, quer em relação à divisão civil e judiciária, quer em relação à população, comércio e indústria” (REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1873). Entretanto, ela deveria ser submetida ao presidente da Província que poderia alterá-la como achasse conveniente. Nesse sentido, o Regulamento de 1873 manteve a graduação do ensino primário já prevista no Regulamento de 1861 (elementar e superior), mas com nova denominação e classificou as escolas públicas elementares em categorias mencionadas anteriormente.

No Regulamento de 1877, a estrutura dos órgãos diretores do ensino foi alterada, deixando de existir os Conselhos Paroquiais. Dessa forma, a direção e a inspeção do ensino continuaram a ser exercidas pelo presidente da Província com a imediata inspeção do inspetor-geral e do Conselho Central da Instrução Pública. Esses últimos passaram a ter como auxiliares apenas os delegados literários. Para a fiscalização do ensino, a Província foi dividida “[...] em quantos districtos litterarios quantos fôrem as parochias exceptuada a da capital” (REGULAMENTO DE 1877, Art. 3.º). A supressão, nesse regulamento, dos Conselhos Paroquiais justifica-se pelo fato de terem as mesmas funções do Conselho Central.

O inspetor-geral da Instrução Pública continuou a ser o chefe da Repartição da Instrução Pública, tendo, para o exercício de suas atribuições, um secretário, que deveria ser um dos escrivãos da Assembleia Provincial. Comparando o Regulamento de 1873 com

o Regulamento de 1877, podemos afirmar que houve poucas modificações nas atribuições dos agentes responsáveis pela direção e pela inspeção do ensino. Entretanto, vale destacar que a função de revisão de compêndios e livros adotados nas escolas ficou ao cargo do Conselho Central, que também deveria efetuar o exame dos melhores métodos e do sistema prático de ensino.

O Regulamento de 1877 classificou as escolas de 1as letras para os dois sexos em escola de 1ª entrância (as de freguesias e distritos), em 2ª entrância (as das sedes das vilas) e de 3ª entrância (as das cidades). Dessa forma, foram definidos com maior clareza os critérios para a classificação das escolas, o que não impediu que a classificação das escolas ficasse à mercê dos interesses políticos.

Não podemos deixar de destacar a importância do Regulamento de 1873 para a organização, na Província do Espírito Santo, dos serviços de direção e de inspeção do ensino necessários ao imperativo do momento de dar à educação uniformidade quanto aos preceitos morais e religiosos. Nesse período, a educação é vista como condição para o progresso, e as ideias sobre a responsabilidade do Estado com relação à sua difusão começam a ser alardeadas com mais intensidade, mesmo que permaneçam apenas no plano discursivo. Assim, de acordo com o presidente João Thomé da Silva, na fala que abriu a sessão extraordinária da Assembleia Provincial, em maio de 1873:

Cedo ainda apprendêo o Brasil nas lições da propria experiência, e nos exemplos das nações civilizadas, que o primeiro interesse do Estado é instruir os cidadãos: o verbo inspirado dos Estados Unidos, anunciando a instrução como o mais importante dos serviços públicos, repercutio até nós.

Hoje, não há negal-o, uma nova aurora, toda luz despontou para o Brasil, e ê-lo a redobrar os esforços no patriotismo empenho de espargir instrucção, diffundindo o ensino por sobre todas as camadas sociaes [grifos do presidente].

Assim, o presidente destacou a importância da educação na formação de cidadãos e o papel do Estado na sua disseminação a todas as camadas da sociedade. João Thomé da Silva era advogado formado pela Faculdade de Direito do Recife em 1865. Ele governou a Província do Espírito Santo no período de 28 de dezembro de 1872 a 8 de outubro de 1873, nomeado por Carta Imperial de 25 de outubro de 1872. Após governar o Espírito Santo, foi presidente da Província de Santa Catarina, no período de 24 de outubro de 1873 a 23 de abril de 1875, e ainda da Província de Alagoas. Em Santa Catarina, continuou a defender as bases sobre as quais fundava a sua reforma educacional: a liberdade de ensino, o ensino primário elementar obrigatório e a escola normal. Entretanto, o Regulamento de 1873 vigorou por apenas quatro anos, pois essas ideias encontraram fortes opositores.

No final do ano de 1882, Herculano Marcos Ingles de Souza, no relatório que entregou à Presidência da Província, a Martim Francisco Ribeiro de Andrada Junior, mencionou mudanças importantes na instrução pública no Espírito Santo. Segundo o relatório, nesse ano, foi constituída uma comissão com a finalidade de estudar o plano do novo regulamento. Para compor a comissão, o presidente nomeou Eliseu de Souza Martins, José de Mello Carvalho Moniz Freire, Francisco Gomes de Azambuja Meirelles, Alfredo Paulo de Freitas e Manoel Rodrigues de Campos.

O regulamento foi elaborado e baixado pelo presidente, que solicitou a sua aprovação pela Assembleia Provincial. Nesse momento, não estava em jogo apenas a

discussão de um regulamento, mas, segundo o presidente, uma reforma da instrução pública. O relatório apresentado pelo presidente Herculano Marcos Ingles de Souza aponta que uma das condições para a aprovação da reforma dizia respeito à manutenção de gastos com a instrução, ou seja, não poderia haver aumento de despesas com esse serviço. De acordo com o presidente, essa condição foi observada no Regulamento de 1882. De fato, algumas mudanças previstas que implicariam aumento dos gastos públicos com a educação, por exemplo, a construção de prédios escolares, a sua ornamentação, a criação de jardins de infância, foram previstas, mas ficaram condicionadas, no próprio regulamento, à existência de recursos financeiros. Além disso, o regulamento criou o Fundo Escolar, que permitiu, entre outras concessões, a utilização de “sobras” de verbas públicas para garantir a frequência de alunos pobres nas escolas elementares. Apesar da sua não aprovação na Assembleia Provincial, ele vigorou até 1884.

Esse regulamento manteve a administração do ensino nas mãos do presidente da Província. Na parte segunda, o Art. 166 dispõe que

A suprema direcção e administração do ensino pertencem ao presidente da província que as exerce por meio das autoridades constituídas neste regulamento. Elle é também o supremo inspetor e fiscal da maneira pela qual os professores publicos cumprem seus deveres.

As autoridades por meio das quais o presidente dirigiria, fiscalizaria e inspecionaria a instrução na Província eram o Conselho Superior da Instrução Pública, o diretor do Ateneu Provincial, a Congregação desse Ateneu, o Conselho Disciplinar, os Inspectores da Instrução Pública e os Delegados Literários. Assim, a direção do ensino pú-

blico ficou a cargo do diretor do Ateneu Provincial e de sua Congregação. O Conselho Superior foi considerado um órgão de consulta do presidente para todos os assuntos sobre os quais tivesse que dar parecer. Conforme o regulamento, ele era composto por cinco membros indicados e nomeados pelo presidente da Província. Este último também era o presidente nato do Conselho. O diretor do Ateneu e o secretário do Governo eram seus membros natos. Estava previsto ainda o não pagamento de salários para o exercício de funções no Conselho. As reuniões do Conselho só aconteceriam por convocação do presidente.

O Conselho Superior era responsável por aprovar as propostas apresentadas pelo diretor e pela Congregação do Ateneu; apreciar processos disciplinares; elaborar as bases sobre quaisquer reformas de ensino, programas e regulamentos necessários à instrução pública.

Além dessas atribuições, o Regulamento de 1882 previa que o diretor do Ateneu seria o chefe do ensino secundário e especial, devendo dirigir as escolas normais e demais cursos do Ateneu Provincial e fiscalizar os procedimentos dos professores dessa escola secundária. Deveria também presidir a Congregação do Lentes e o Conselho Disciplinar. Cabia, ainda, ao diretor do Ateneu organizar o regimento interno, os programas e instruções que dissessem respeito às escolas primárias, mas devendo sempre submetê-los ao presidente da Província. Desse modo, ele se corresponderia diretamente com o presidente.

A Congregação, de acordo com o Regulamento de 1882, era constituída por todos os lentes, inclusive os das escolas complementares anexas ao curso normal. Essa instância exercia a administração do ensino por intermédio de funções diretamente ligadas ao Athenêo, mas também era responsável por adotar métodos de ensino, aprovar compêndios e propor a tradução e publicação de obras didáticas. Assim, por meio do Regulamento de 1882, a

organização dada ao ensino pelo Regulamento de 1873, mantida em seus aspectos essenciais no Regulamento de 1877, foi completamente alterada. Entretanto, a partir de 1884, passou a vigorar novamente o Regulamento de 1877.

O Regulamento de 1882 dividiu a instrução pública na Província em primária, secundária e especial. A instrução primária, por sua vez, foi dividida em elementar, suplementar e complementar. Dessa forma, foi mantida, nesse regulamento, a graduação em três níveis ou etapas. As escolas elementares estariam situadas principalmente nos centros agrícolas; as suplementares em centros de maior desenvolvimento e densidade de população; e as complementares, nas vilas e cidades que tivessem maior desenvolvimento comercial e industrial (REGULAMENTO DE 1882, art. 2.º). A classificação das escolas era de responsabilidade da Assembleia Provincial e deveria constar na lei de sua criação. O regulamento definiu ainda a primeira classificação das escolas primárias que só poderia ser alterada por lei. Quanto aos jardins de infância, destinados aos “meninos” que não estavam com idade para frequentar a escola elementar, quando criados, deveriam funcionar junto às escolas elementares anexas aos cursos normais.

O regulamento também estabeleceu a articulação vertical dos graus do ensino primário, passando para o secundário, por meio da exigência de conclusão do ensino elementar para ingresso no ensino suplementar e deste para o ensino complementar. A conclusão do ensino elementar, por exemplo, era atestada mediante apresentação de certificado de habilitação assinado pelo inspetor da Instrução Pública, obtido por meio dos exames, versando sobre conteúdos constantes no programa. Desse modo, além das dificuldades de ausências de escolas em algumas localidades, principalmente as suplementares e complementares, as avaliações exigidas podem ser vistas como mais um mecanismo que dificultava o ingresso nessas escolas.

Na exposição contida no relatório do conselheiro Joaquim Maria Nascentes de Azambuja, apresentada ao presidente Antonio Joaquim Rodrigues, em 5 de outubro de 1886, foi mencionado o caráter civilizador da educação. Porém, apesar do discurso reformista, o conselheiro discordava da atual reforma concretizada no Regulamento de 1882 e fez críticas severas à descentralização do serviço de fiscalização do ensino. Dizia ele:

Aos inspetores, compreendido o da capital, conferiu-se, entre outras, a atribuição de se corresponderem directamente com o Presidente da provincia, comunicando-lhe as vagas temporarias e definitivas que se dessem nas cadeiras dos respectivos districtos, e os demais sucessos que sobreviessem na Instrucção Publica.

Entretanto, considerava que era necessário sujeitar todos os diretores a uma só direção. Segundo o conselheiro, isso foi conseguido com a Lei de 8 de maio 1884, ao declarar:

[...] o Director do Atheneu fiscalizará a instrução publica da provincia por si na comarca da capital e pelos inspectores nas outras comarcas, extinguindo ao mesmo tempo a jurisdição da Secretaria do Governo e mandando que aqueles inspetores, que até então eram independentes, com elle d'ahi em diante se correspondessem [grifos do conselheiro Joaquim Maria Nascentes de Azambuja].

O novo Regulamento da Instrução Pública no Espírito Santo foi aprovado apenas após a Proclamação da República, no Governo José de Mello Carvalho Moniz Freire. Segundo o Decreto de n.º 2, de 4 de junho

de 1892, art. 2.º, o serviço da instrução pública seria mantido pelo Estado para garantir uma organização uniforme e, conforme o art. 18 da Constituição do Estado do Espírito Santo, o serviço seria dirigido imediatamente pelo diretor da Instrução Pública, “funcionário de livre nomeação e demissão do Presidente do Estado”.

De acordo com o mesmo decreto, o diretor seria o supremo fiscal da instrução pública, especialmente do ensino primário. O exercício da direção nas comarcas, exceto da Capital, seria atribuído aos delegados. Nesse sentido, é importante notar que o presidente do Estado não seria mais diretor ou inspetor do ensino. Essa atribuição passaria a ser do diretor e dos delegados. O decreto também determinava que o diretor da Instrução Pública teria ao seu cargo uma Secretaria, composta por um secretário, um oficial, um porteiro e um contínuo, pela qual seria feito todo o serviço ligado à instrução pública.

Competia ao presidente do Estado, de acordo com o decreto, criar, suprimir e remover sedes de escolas, tendo como órgãos consultivos para o exercício dessa faculdade a Diretoria da Instrução Pública e os governos municipais. Esses últimos eram ouvidos facultativamente.

A direção e a inspeção do ensino foram exercidas, de acordo com o Decreto n.º 2, de 4 de junho de 1892, até 1908, quando passou a vigorar a Lei n.º 545, de 16 de novembro. Assim, sob a vigência dessa lei, a direção e a inspeção do ensino voltaram a ser exercidas pelo presidente do Estado do Espírito Santo e pelo inspetor-geral da Instrução Pública. A fiscalização deveria ser realizada pelos inspetores escolares e pelos delegados literários, sendo esses cargos de confiança do presidente. Para os inspetores escolares, foram estipulados pagamentos de diárias e de salário com vistas ao exercício da função. Entretanto, as funções dos responsáveis pela direção, inspeção e fiscalização do ensino não são definidas na lei. Essas foram estabelecidas

no Decreto n.º 230, de 2 de fevereiro de 1909, que regulamentou a instrução pública primária e secundária no Estado.

A reforma colocada em vigor pelo presidente José de Mello Carvalho Moniz Freire, no ano de 1892, seguia a linha geral dos debates que se desenvolveram no final do Império, no País e na Província, que destacava a importância da educação primária. Conforme aponta Saviani (2007), a reforma geral da instrução pública paulista também seguiu essa linha e priorizou a escola primária. Porém, “[...] consoante à concepção difundida na época, segundo a qual toda a reforma escolar poderia ser resumida na questão dos mestres e dos métodos [...] a reforma começou, em 1890, pela Escola Normal” (SAVIANI, 2007, p. 171). Desse modo, inspirado no exemplo de países, como a Alemanha, a Suíça e os Estados Unidos, foram criadas as escolas-modelo anexas à Escola Normal de São Paulo “[...] como órgão de demonstração metodológica, composto por duas classes, uma feminina e outra masculina” (SAVIANI, 2007, p. 171).

No Espírito Santo, o presidente Moniz Freire considerava também que o êxito da escola primária dependia do professorado e, portanto, de pessoal preparado “por uma vigorosa educação científica e pedagógica”. Diante disso, segundo o presidente, no relatório em que passou a Presidência do Estado para Graciano dos Santos Neves, em 23 de maio de 1896, ele teve que solucionar dois problemas: o primeiro foi fundar um instituto capaz de oferecer essa educação aos professores; o segundo foi oferecer vantagens à carreira do magistério. Na opinião do presidente, o primeiro problema foi enfrentado com a criação, em 14 de julho de 1892, das escolas normais, e o segundo foi solucionado com as garantias previstas no decreto, as quais tornariam a profissão docente a mais importante do Estado. Porém, a formação científica prevaleceu nos currículos de ambos os sexos da escola normal e a formação pedagógica se restringiu a uma única disciplina, conforme escrito no relatório:

O curso das escolas normaes comprehende – o estudo da lingua e da litteratura nacional; o da lingua franceza, como o instrumento necessario de todas as acquisições intellectuaes; o de sciencias abstractas – mathematicas, abrangendo noções geraes de geometria e mecanica celeste, physica, chimica e biologia, e o de sciencias descriptivas – geographia, historia universal e historia natural. Ha além d’isso duas cadeiras de synthese – uma de Sciencias, completando o curso abstracto pela Sociologia e pela Moral, e apreciando todo o conjuncto scientifico sob o aspecto da unidade de methodo e de doutrina, a outra Pedagogia, destinada a applicar o material científico á funcção educativa [grifos no original].

Assim, ao invés da criação de uma escola-modelo anexa à escola normal, o Decreto de 1892, definiu que haveria “[...] um gabinete experimental subsidiando o ensino da 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> cadeira” (Art. 52). Segundo afirmava o presidente no referido relatório, os laboratórios de Física e de Química estavam em funcionamento, assim como o gabinete de Biologia e de História Natural.

Os exames práticos necessários à conclusão do curso normal seriam realizados perante uma banca e o concludente deveria versar sobre o programa de ensino primário estudado na única matéria pedagógica do curso. Na ordem dos incentivos dados ao magistério, o presidente destaca em seu relatório:

Na ordem das vantagens que o decreto estabeleceu para nobilitar a classe do magistério e das prerrogativas concedi-

das aos diplomados pelas escolas, devo enumerar – a exigencia absoluta de diploma para a investidura no professorado; o concurso para os provimentos na primeira entrancia quando todas as escolas já estiverem regidas por normalistas; a antiguidade de exercicio para os accesos de uma para outra entrancia, menos a quarta, que será provida tambem por concurso entre os da terceira; a pensão concedida aos que apos 10 annos de bom exercicio se invalidarem completamente; a preferencia para outra funcção ou cargo publico de qualquer categoria, salvo os que exigem titulo especial ou forem de confiança pessoal; o titulo de benemerencia aos que tiverem vinte annos de exercicio, isentos de qualquer pena, e o direito que o titulo crea á família do benemerito que fallecer após trinta annos de exercicio de uma pensão correspondente á metade dos seus vencimentos: e sobrelevando a todas ellas, a remuneração do cargo, que deve ter ordenado iguaes aos dos funcionarios mais bem pagos do Estado, decrescendo da entrância superior para a inferior, onde se dão os provimentos iniciaes.

Assim, dentro do espírito de que o desenvolvimento da escola primária dependia da formação dos mestres e da mudança dos métodos de ensino, a reforma da instrução pública capixaba previu um currículo baseado em estudos de caráter científico e pedagógico (programas da escola primária), aliado às vantagens concedidas ao magistério. O presidente estava plenamente convicto de que essas medidas seriam importantes para o desenvolvimento do ensino primário.

Entretanto, a organização do ensino e a classificação das escolas primárias no Espírito Santo não sofreram modificações importantes após a Proclamação da República e não foi dada ao serviço de inspeção a atenção necessária. Apesar de o governador ser um dos ardorosos defensores da causa do ensino primário e da escola normal, em seu segundo governo, que começou em 1900 e foi concluído em 1904, em seus relatórios, não foi escrita uma linha sobre esse serviço, exceto no de 1904. Neste, o presidente firmava o “[...] compromisso de olhar, logo que as circunstâncias o permitirem, para a instrução pública, principalmente a primaria [...]”. Contudo, nos anos que se seguiram, a educação desenvolveu-se sem os investimentos necessários à consecução do projeto educacional republicano. Assim, conforme apontam diversos autores que focaram a educação brasileira, o ideário educacional republicano de expansão da educação para todas as camadas sociais não se concretizou nas primeiras décadas da República.

A Lei n.º 545, de 16 de novembro de 1908, deu uma nova organização ao ensino primário e secundário. Determinou que o ensino público abrangesse o ensino primário, o ensino secundário e o ensino secundário profissional. O ensino primário seria ministrado em escolas isoladas (diurnas e noturnas), em escolas reunidas, nos grupos escolares e na escola-modelo anexa à Escola Normal. De acordo com a Lei, as escolas isoladas para cada sexo seriam regidas por um professor e as escolas isoladas mistas por uma professora. As escolas primárias estaduais continuaram a ser classificadas em entrância, de acordo com a sua sede. Conforme o Art. 6º, seriam de:

Primeira – escolas urbanas do município da Capital.

Segunda – as escolas situadas num raio de seis quilômetros do centro da Capital, as das cidades de Cachoeiro

do Itapemirim, Porto do Cachoeiro, S.  
Mateus e Espírito Santo.

Terceira – escolas das sedes dos outros  
municípios e das povoações que tiverem  
sedes de municípios.

Quarta – as demais escolas.

A criação dos grupos escolares no Espírito Santo ocorreu em 1908, mas as escolas isoladas foram mantidas. As escolas isoladas mistas seriam criadas nas localidades em que a estatística apontasse a existência de pelo menos quarenta alunos analfabetos. Nas localidades mais populosas, seriam criadas escolas isoladas para cada sexo, quantos fossem os grupos de quarenta alunos em idade escolar. As escolas poderiam funcionar em um mesmo lugar, com a denominação de “escolas reunidas” ou “grupos escolares”. Seriam denominadas escolas reunidas quando o número de escolas isoladas de cada sexo fosse inferior a quatro. Seriam convertidos em grupos escolares, quando o número de escolas funcionando em um mesmo prédio fosse superior a três. Entretanto, a própria lei determinava que o funcionamento das escolas isoladas em um único prédio, com a denominação de escolas reunidas ou grupos escolares, dependeria do apoio financeiro dos municípios sob a forma pecuniária ou sob a forma de doação de terrenos e de materiais.

O número de anos das escolas reunidas e dos grupos escolares foi definido na lei. Dessa forma, o curso das escolas reunidas teria três anos de duração, e o dos grupos escolares, quatro anos. Em ambos, cada classe ficaria sob a responsabilidade de um professor que ministraria todas as disciplinas do programa.

A criação dos grupos escolares, da escola-modelo e das escolas reunidas foi obra do professor Carlos Alberto Gomes Cardim, de São Paulo, que assumiu a direção da Instrução Pública. Esse dado corrobora a afirmação de

Saviani (2007) referente à disseminação do modelo adotado em São Paulo com a reforma da instrução pública de 1892. A criação dos grupos escolares no Espírito Santo ocorreu de forma lenta, ao lado da manutenção das escolas isoladas, que tinham um custo menor, pois importava a contratação de apenas um professor ou professora para garantir o seu funcionamento. No ano de 1908, o único grupo escolar criado na Capital do Estado não se encontrava, de acordo com a Mensagem de 24 de setembro, dirigida por Jerônimo de Souza Monteiro ao Congresso Espírito-Santense, funcionando em prédio apropriado e, por isso mesmo, nem todas as cadeiras estavam preenchidas.

Na Mensagem de 23 de setembro de 1910, o governador do Estado mencionou, em seu relatório, que tinha adquirido terreno para expandir as instalações do grupo escolar, que, devido à grande demanda por matrícula, exigia ampliação. Em 1911, ele mencionou a conclusão da obra e o início de duas outras obras para abrigar os grupos escolares de Cachoeiro do Itapemirim e de Santa Leopoldina.

Figura 1 – Grupo Escolar Gomes Cardim (1911)



Créditos: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo

É importante notar, de acordo com a exposição sobre os negócios do Estado, no quadriênio de 1909 a 1912, do presidente do Espírito Santo, Jerônimo de Souza Monteiro, em 23 de maio de 1912, que, no momento em que prestou contas da sua administração ao Congresso Legislativo do Estado que ao relatar o estado da educação, menciona que o Decreto n.º 583, de 5 de março de 1910, que reformou os serviços administrativos do Estado, também regulamentou, no Capítulo V, a organização do serviço de instrução. Dessa forma, foi criado o Departamento de Ensino, e ficaram subordinados a ele todos os serviços da instrução pública, ou seja, as escolas isoladas, as escolas reunidas, os grupos escolares, as escolas-modelo e complementar anexas à escola normal, o ensino secundário, o secundário profissional e todas as escolas subvencionadas pelo Estado. Desse modo, o decreto estabeleceu a classificação das escolas primárias públicas em escolas-modelo, grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas.

Segundo Saviani (2007), a criação dos grupos escolares permitiu a constituição de uma nova organização pedagógica para as escolas das elites. Se considerarmos a demora da criação dos grupos escolares no Espírito Santo e a manutenção das escolas isoladas, podemos confirmar a afirmação desse autor.

Os grupos escolares, organizados em classes sequenciais, passam a exigir uma organização nova do espaço escolar. De acordo com Buffa e Pinto (2002, p. 33), “[...] o estabelecimento do vínculo entre edifício-escola e concepções educacionais é tardio; surge no momento mesmo em que a escola primária começa a ter a configuração que conhecemos hoje”. Os autores afirmam ainda que o grupo escolar republicano, diferentemente das escolas de primeiras letras, estabelece uma ordenação nova do tempo escolar. Tempo este marcado pelo relógio que passa a ser obrigatório em cada sala de aula. “O emprego do tempo ganha importância e significado na organização racional do ensino da escola primária

republicana” (BUFFA; PINTO, 2002, p. 52). No Espírito Santo, desde o século XIX, o relógio já era um dos materiais previstos no Regimento das Escolas de 1as Letras para se ter nas salas de aulas, pois a adoção do método de ensino mútuo baseado numa rigorosa organização do tempo escolar o exigia.

Um aspecto importante presente no Regulamento da Secretaria da Instrução (1924) diz respeito à inspeção escolar. Segundo o Capítulo III – Secção III – Art. 10, desse regulamento: “Os inspetores escolares são auxiliares imediatos do Secretario da Instrucção encarregados da inspeção e fiscalização do ensino primário e da execução de quaesquer serviços relativos ao mesmo ensino, de accordo com as exigencias da organização escolar”. No inciso 1o, consta que “Os inspetores escolares serão de livre nomeação e demissão do Governo do Estado e escolhidos dentre professores de reconhecida competencia”.

O detalhamento das atribuições dos inspetores escolares é feito em 27 itens constantes no inciso 3º, que incluíam: a fiscalização de todos os estabelecimentos de ensino oficiais, municipais e particulares; o fornecimento de dados estatísticos sobre os alunos matriculados; as condições de conservação e higiene do prédio escolar e do material de ensino; a observação dos programas, disciplina, pontualidade de professores e alunos; as condições de conservação e higiene do prédio escolar e do material do ensino; a distribuição dos matriculados pelos cursos, séries e classes.

Nos 27 itens relativos às atribuições dos inspetores, há predomínio das funções fiscalizadoras de controle administrativo. Eram em número bastante reduzido os itens que tratam de orientações didático-pedagógicas aos professores. A remuneração pelos serviços prestados era uma diária de quinze mil reis, além do direito à condução para que os inspetores pudessem se locomover de um lugar para outro. Ao final de cada mês, eles deviam enviar ao secretário da Instrução um relatório das inspeções realizadas,

[...] com referencia especial aos municipios e povoações percorridos, ás populações e condições destas localidades quanto ao desenvolvimento do ensino; ao estado dos predios escolares, se são estadoaes, municipaes ou particulares, devendo esse relatorio trazer sempre informações certas e detalhadas sobre o numero total das matriculas e frequencias verificadas nas escolas (DECRETO N.º 6.501 – REGULAMENTO DA SECRETARIA DA INSTRUCCÃO – 1924).

Conforme o regulamento, os relatórios tinham que ser bastante detalhados e ricos em informações tanto a respeito da população, quanto das escolas existentes. De acordo com Archimimo Gonçalves, em relatório de 10 de abril de 1930, esse serviço era realizado com um acompanhante denominado “camarada”, pago pelo governo. Para ele, o transporte dos inspetores se constituía em um problema e “talvez o mais difícil” de ser enfrentado pelo serviço de inspeção. O inspetor diz que:

Há annos, quando só eu viajava e que não havia estradas de automoveis, adquiri em troca de vencimentos mensaes, treis animaes de montaria e o Estado me pagava 30\$000 diarios pelos alugueis dos mesmos e de um camarada. Assim eu viajava todo o anno sem prejuizo de diarias e visitava frequentes vezes todas as escolas do Estado. Agora, porem, que a excepção de 6 escolas em Santa Thereza e todas as de Itaguassú são situadas em margens de estradas boas adquiri na mesmas condições um automovel e nelle faço visitas constantes a todas, controllando de forma effi-

ciente as escolas, matrícula e frequência (GONÇALVES, 1930).

Assim, as visitas às escolas eram feitas anualmente. O meio de transporte utilizado eram cavalos, pois as condições precárias das estradas não permitiam o uso de outro transporte. Com a melhoria das estradas, em algumas regiões, a inspeção passou a ocorrer com maior frequência e de carro. Nas visitas, os inspetores arguiam os alunos para checar o nível de aproveitamento em relação aos conhecimentos apreendidos nas matérias escolares, avaliavam as condições de instalação das escolas, o provimento de materiais e o trabalho do professor, instruíam os professores acerca dos métodos e processos de ensino, ou seja, verificavam se desenvolviam o trabalho de acordo com o programa e os preceitos pedagógicos exigidos na época; observavam se eram assíduos, se faziam as escriturações dos alunos matriculados e dos materiais existentes na escola e, também, se o trabalho desenvolvido era de qualidade. Enfim, executavam as suas funções de acordo com o que estava prescrito no Regulamento da Secretaria da Instrução (1924). Caso fosse percebida alguma irregularidade a respeito de qualquer um dos itens citados, o professor era advertido e punido conforme a legislação vigente.

Porém, o problema do transporte poderia ser solucionado se os inspetores vivessem próximos às regiões onde realizavam o serviço. Além disso, conforme mencionado nos relatórios, evitaria e coibiria a prática de falseamento de dados sobre a realidade educacional, principalmente com relação à frequência das crianças à escola. Segundo o relatório de Flávio de Moraes, em 3 de agosto de 1928, em inspeção às escolas dos municípios de Riacho e Santa Cruz, sempre que um inspetor chegava à região, os professores já haviam sido avisados de sua visita e o aguardavam com tudo organizado.

Após a inspeção, voltavam com o procedimento irregular de antes e, assim, continuavam até serem avisados da próxima visita. Por isso, “[...] é que às vezes, ao fim de um semestre letivo, notamos a insignificância dos resultados escolares de muitas escolas” (MORAES, 1928). Para solucionar tal problema, sugeria que os inspetores residissem na região em que realizavam o serviço. Afirma ainda que, se os inspetores fossem obrigados a residir na região que inspecionavam, haveria mais perfeição no serviço feito, os professores trabalhariam mais e melhor e os gastos de viagem e as diárias pagas seriam menores, porque, “[...] neste caso, o Inspector recebia as diárias de acordo com o numero de estatísticas apresentadas, sendo, portanto, também menores as despesas de transporte”.

Nesse relatório, encontra-se, ainda, a solicitação do inspetor ao secretário da Instrução, no sentido de tomar providências sobre irregularidades que encontrava em sua zona de inspeção. Flávio de Moraes (1928) afirma que são elas procedentes “[...] de abuso de atribuições por parte dos Snrs. delegados de Instrução, concedendo licenças de favor a professores, attestando para a percepção de vencimentos quando os extractos de chamada accusam frequencia média illegal, etc”.

No final da década de 1920, a situação da educação primária no Espírito Santo era precária. Funcionavam, em todo o território estadual, cinco grupos escolares, tendo esse número aumentado para 24, localizando-se os estabelecimentos novos em alguns dos principais municípios: Calçado, Cachoeiro de Itapemirim, Serra, Santo Antônio, Anchieta, Alegre, Santa Leopoldina, Santa Thereza, Affonso Cláudio, Itaguassu, Timbuhy, Cidade do Espírito Santo, Castelo, João Pessôa, Siqueira Campos e Jucutuquara.

No município de Vitória, onde a população escolar estava crescendo extraordinariamente, criaram-se mais 13 escolas isoladas, duas escolas reunidas e dois

grupos escolares. As escolas isoladas, segundo o Art. 32 do Decreto nº 6.501, 1924, p. 26: “[...] são especiais para cada sexo, onde houver duas ou mais, e mixtas para as localidades onde fôr mantida uma única”. No Art. 33 do mesmo decreto, é definido que “As escolas do sexo feminino e as mixtas serão regidas exclusivamente, por professoras, e as do sexo masculino podem sel-o, indiferentemente, por professores ou professoras”.

As escolas reunidas, de acordo com o Art. 55 do Decreto nº 6.501/1924, funcionavam nas cidades e vilas em que o número de escolas fosse de dois a seis e poderiam funcionar em um só prédio com a denominação de Escolas Reunidas, podendo ter como diretor um professor que fosse também regente de classe. O Art. 46 define que os grupos escolares, em qualquer localidade, eram as escolas que tinham que ter necessariamente uma frequência de 220 alunos em um ano, com prédio próprio para essa capacidade. No Art. 47, consta que os grupos escolares “[...] terão quatro classes para cada sexo, devendo o terceiro e quarto annos masculinos ser regidos por professores”. O Art. 48 estabelece que “[...] cada professor terá a regencia de uma classe em que leccionará todas as materias do programma”. Essas escolas assim especificadas foram criadas no município de Vitória.

Araújo (1942, p. 2) diz, contudo, em sua análise, a partir de dados divulgados pelo Diário Oficial do Estado, que: “Se tomarmos por base o período de 30 anos, verificamos que o aumento [...]”, no número de escolas e, conseqüentemente, no número de matrículas, “[...] em cada decênio é bastante significativo”. O autor faz uma análise a partir do ano de 1911 e relata:

Em 1911 o Estado contou, no ensino primário, 6.204 crianças matriculadas em 190 escolas. Em 1921 as inscrições elevaram-se a 13.871, isto é, mais 7.667

ou 123,6%. Em 1931 computaram-se 43.325 alunos que correspondem a 212,3% a mais. O ano passado a matrícula nas 920 escolas atingiu a 67.148, dando a percentagem de 55%. Por onde se vê que de 1911 a 1941 houve um aumento de 730 escolas e 60,944 matrículas que correspondem a 982,3% (ARAÚJO, 1942, p. 2).

Dessas 920 escolas, oito eram de ensino infantil, 873 de ensino fundamental comum, 21 de ensino supletivo e 18 do ensino complementar. Os dados estatísticos analisados mostram que, com efeito, houve um aumento considerável no número de escolas no Estado, mas isso não significou que o problema estava resolvido, pois, de acordo com Araújo (1942), o ensino fundamental comum, destinado às crianças de sete a doze anos, o segmento mais importante e o único acessível a todos, ainda estava muito longe de uma disseminação adequada, que atendesse a toda população escolar do Estado e facilitasse a alfabetização do maior número possível de crianças.

Segundo o autor, é digno de louvor o empenho do governo em ampliar a rede de ensino de modo que possa atender ao maior número de crianças e o esforço para que a educação se torne a cada dia mais eficiente. No entanto, para Araújo (1942), falta ainda colocar em prática, por um tempo previamente estabelecido, um plano de organização cujas linhas fundamentais possam ser avaliadas após esse período para que o ensino possa apresentar melhor rendimento e ser mais produtivo. Ele acredita que, “[...] Quanto mais eficiente fôr o ensino, maior será o seu rendimento e quanto mais render, menor será a quantidade de crianças que abandonará a escola antes de cursar o 3º ano” (ARAÚJO, 1942, p. 10).

## Obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário

Neste tópico, analisamos os dispositivos legais contidos nos regulamentos que trataram da obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário no Espírito Santo, cotejando-os com relatórios de inspetores e textos publicados na imprensa capixaba. Analisar esses aspectos é importante, porque nos ajuda a entender os índices de analfabetismo que prevalecem até a atualidade, pois, como veremos, a obrigatoriedade do ensino proclamada na legislação que vigorou era anulada por dispositivos presentes na própria legislação. Além desses dispositivos, a frequência escolar era dificultada por fatores de diversas ordens.

Apesar da precariedade da educação primária no Espírito Santo, condições privilegiadas para a expansão do ensino privado estiveram presentes nos dispositivos regulamentares da instrução pública. No Capítulo 2.º, Art. 29, do Regulamento de 1873, a garantia da liberdade de ensino foi expressa na seguinte declaração:

Art. 29 – È livre o ensino particular, primário ou secundário.

Nacionaes ou estrangeiros podem exercê-lo, sem dependencia de prévia licença, ou prova de capacidade profissional, subjeitando-se, apenas, á inspecção official, no que fôr relativo á ordem publica, á moral, e á hygiene das escolas.

Desse modo, qualquer pessoa poderia ensinar e dar continuidade a essa atividade, por meio da abertura de estabelecimentos de ensino privados, desde que comunicasse, em trinta dias, ao inspetor-geral da Instrução na Capital da Província e aos Delegados Literários, “[...]”

a denominação e o local do estabelecimento; o programa de estudos, o pessoal incumbido do ensino, e os livros ou compendios adoptados” (REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1873). Além dessa obrigação, o regulamento previa que os responsáveis pelas escolas privadas deveriam enviar aos mesmos agentes fiscais, para fins de organização de estatísticas, “[...] uma relação semestral dos alumnos do estabelecimento, com declaração das respectivas naturalidade, filiação, idade e aproveitamento” (REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1873). Aos Delegados Literários competia observar, nas visitas às escolas particulares, se eram “[...] guardados os preceitos da moral, as regras de hygienicas, e o respeito á Constituição, Religião e Leis do Estado”.

O presidente João Thomé da Silva, em sua fala à Assembleia Provincial, no momento em que pediu a aprovação do regulamento, na assembleia extraordinária, explicou a liberdade de ensino, considerada um dos pontos essenciais do novo regulamento. O presidente afirmou que considerava “[...] uma formalidade inútil e ofensiva do direito individual a dependencia de previa licença ou prova de capacidade profissional, para abertura de escolas e institutos de instrucção”. Por isso, para ele, qualquer pessoa poderia abrir escolas.

A sua defesa da liberdade do ensino estava fundamentada, em primeiro lugar, na ideia de que o ensino “é uma indústria” e, por ser assim definido, deve ter o princípio da liberdade consagrado na Constituição. Portanto, não haveria razões para impedir o desenvolvimento, a criação de escolas privadas, desde que seguissem os princípios escritos no Regulamento de 1873. Segundo o presidente,

[...] em um Paiz como o nosso, onde é solemnemente promettida a liberdade de industria, todo genero de trabalho, uma vêz que senão opponha aos costumes

públicos, á segurança e saúde dos cidadãos; onde é solememente reconhecido para cada um o direito de comunicar seus pensamentos, por palavras, escritos, e publica-los pela imprensa, sem dependencia de censura, a liberdade de ensino não pode ser uma surprêza..., deve ser uma realidade [grifos do autor].

O ensino privado inspecionado devidamente seria um forte aliado do Estado para disseminar a educação e, portanto, a formação de cidadãos. Além disso, o presidente João Thomé da Silva considerava que os pais seriam os mais importantes fiscais das escolas particulares e que eles deveriam ter o direito de escolher em que escola matricular seus filhos. Porém, a liberdade de ensino aliada ao número mínimo de alunos exigido para o funcionamento de escolas públicas e à possibilidade regulamentar de transferir crianças das escolas públicas fechadas por falta de alunos para as escolas privadas tornou-se um mecanismo que contribuiu para afastar os professores do ensino público, porque destes era exigida titulação na escola normal ou no Ateneu Provincial e comprovação de capacidade profissional mediante exames orais e escritos. Dos professores das escolas privadas nada era exigido, além disso, poderiam receber pagamentos advindos dos cofres públicos.

É interessante observar que as escolas privadas se proliferaram no Espírito Santo e, na década de 1920, a situação desse tipo de escola era relatada pelos inspetores. Como exemplo, podemos citar o relatório de Archimimo Gonçalves, em inspeção ao município de Santa Thereza nos meses de setembro e outubro de 1929. Segundo o inspetor, elas eram várias, espalhadas no município e tinham vida efêmera. Havia ainda as escolas clandestinas que funcionavam sem obedecer à legislação educacional. De acordo com o relatório referente às escolas do município

de Itaguassu, datado de 18 de agosto de 1928, muitas são as pessoas “[...] que assumem a atitude de professor e em mesas improvisadas de caixas de gasolina estabelecem escolas clandestinas e que absolutamente não se submetem às exigências regulamentares por terem vida ephemera”. Além de se constituírem em dificuldades para a inspeção, também eram problema para a população do local que não podia contar com a escola para a continuidade dos estudos.

O Regulamento de 1877 manteve a liberdade de ensino primário e secundário. Nesse sentido, o ensino também permaneceu livre à iniciativa privada. Entretanto, caso ocorresse a extinção de uma escola, devido ao fato de não atingir o número mínimo de alunos exigido, não havia no regulamento a previsão de transferência desses alunos para outras escolas privadas. O Regulamento de 1882, a Lei n.º 2, de 4 de junho de 1892, e a Lei n.º 545, de 1908, não proclamaram, como nos Regulamentos de 1873 e 1877, a liberdade de ensino. A primeira lei limitou-se a estabelecer a possibilidade de isenção de matrícula em escolas públicas mediante comprovação de frequência em aula particular.

Além da liberdade de ensino, o Regulamento de 1873 declarou ainda a obrigatoriedade da instrução primária elementar “[...] para todos os indivíduos livres, maiores de seis anos, e menores de quinze [...]” e a gratuidade de matrícula nas escolas públicas. Entretanto, a obrigatoriedade era restrita em dois sentidos. Por um lado, a responsabilidade de matricular os filhos na escola elementar pública recaiu sobre os pais, tutores e curadores. Em caso de não cumprimento do dever, teria que ser paga uma multa estipulada entre trinta a cem mil réis, de acordo com as circunstâncias. Se houvesse reincidência, o valor da multa aplicada seria dobrado. Por outro lado, os responsáveis pelas crianças poderiam deixar de efetuar a matrícula em casos previstos no artigo que será transcrito:

Art. 42 – São justos motivos de escusa.

§1º Inhabilitação física ou moral do menor.

§2º Frequência de escola particular.

§3º Ensino no domicílio do menor.

§4º Residência fora do perímetro, que, por ato especial do Inspector Geral será assignado á cada escola pública.

§5º Indigência (REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1873).

Para minimizar as consequências da legalidade da não frequência à escola primária elementar, o Regulamento de 1873 previa que aos indigentes informados pelos Conselhos Paroquiais ou Delegados Literários seria fornecido, com recursos dos cofres provinciais, “[...] vestuário simples e decente, fazendo, assim, cessar este motivo de escusa”.

Dessa forma, quanto à obrigatoriedade do ensino, as mudanças legais não seriam importantes, se fossem comparadas com as do Regulamento de 1861, pois, apesar de serem declaradas, no Regulamento de 1873, os critérios que justificavam a não frequência são acrescentados aos critérios de não admissão na escola pública previstos no Regulamento de 1861. Desse modo, pelo Regulamento de 1873, não seria admitida matrícula nas escolas públicas: a) àqueles que sofriam de doenças contagiosas ou que as tivessem adquirido após a matrícula; b) aos escravos; c) aos menores de seis anos e maiores de quinze; e d) àqueles que tivessem sido expulsos, mais de uma vez, da escola pública. Esses motivos para a não admissão de matrícula tinham sido ampliados, pois, no Regulamento de 1861, não havia menção à não aceitação de matrícula daqueles que adquirissem doença contagiosa após a matrícula e de crianças que tivessem sido expulsas da escola. Além disso, a idade para admissão na escola pública passou de cinco para seis anos, diminuindo, des-

sa forma, o tempo de escolaridade obrigatória. A análise desses elementos em conjunto permite evidenciar a anulação da obrigatoriedade da escola pública na Província.

A obrigatoriedade da escola elementar era um dos pontos essenciais sobre os quais se assentava a reforma da educação no ano de 1873. Segundo João Thomé da Silva, na mesma fala proferida na sessão extraordinária da Assembleia Provincial, a obrigatoriedade foi possibilitada pela criação de dois níveis do ensino primário (o elementar e o superior). Entretanto, apesar de o presidente considerar a frequência na escola elementar essencial para a formação dos cidadãos, a obrigatoriedade recaiu somente sobre os pais, tutores e responsáveis pelas crianças. A intervenção do Estado apenas se justificaria, na opinião do presidente, quando os responsáveis não matriculassem seus filhos na escola, porque, se não o fizessem, estariam patrocinando “[...] a idéia de que alguém tivesse a liberdade de crear óbices ao aperfeiçoamento moral da humanidade, á civilização da nação, á perfectibilidade do espírito”. Portanto, para ele, a educação elementar deveria ser obrigatória, pois dela dependia o desenvolvimento e o progresso social.

Entretanto, como ficou expresso no regulamento, apenas o ensino elementar deveria ser obrigatório, pois importava a aprendizagem das primeiras letras que permitia desenvolver a inteligência cujo aperfeiçoamento poderia ser facultativo. Por isso mesmo, o ensino primário superior não foi proclamado obrigatório.

O Regulamento de 1873 definiu que haveria uma escola de instrução primária elementar em cada paróquia, para cada sexo, devendo a sede da paróquia ser, de preferência, na localidade das escolas. Porém, do mesmo modo que criava mecanismos que anulavam a obrigatoriedade do ensino elementar, produzia dispositivos que impediam a criação de escolas públicas e que permitiam subvencionar o ensino privado. Assim estabelecia o Art. 46:

As escolas públicas que tiverem menos de dez alumnos poderão ser supprimidas, se houver na localidade, ou á pequena distancia alguma particular, bem conceituada, que se presta a admitir os alumnos existentes, mediante subvenção mensal de dous mil réis pra cada um, ou, na falta, se fôr possível incumbir o ensino ao Parocho ou Coadjutor de Freguezia, mediante a mesma subvenção (REGULAMENTO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, 1873).

Desse modo, o próprio regulamento anulava dispositivos legais que pudessem representar avanços na oferta de ensino elementar público. Além disso, criava mecanismo para pagamento de gratificação a professores particulares. Com relação a essa medida, o relatório de Dr. Luiz E. H. Barbosa e do Cel. Manoel R. C. Mascarenhas, de 29 de abril de 1874, aponta que o significativo número de cadeiras vagas nas escolas públicas era devido à falta de professores habilitados, mas também à definição no regulamento de pagamento a professores particulares nos lugares em que não funcionavam escolas públicas. Desse modo, como mencionado, esses professores preferiam não se submeter aos exames públicos e continuar a receber suas gratificações sem o ingresso no setor público.

Os presidentes assinalaram no relatório a necessidade de alteração do regulamento, no sentido de a gratificação ser concedida apenas aos professores que se distinguissem e realizassem as atividades de ensino em paróquias onde existisse aula pública. O Regulamento de 1877 também tratou de fechar as escolas que, no prazo de três meses, mantivessem número inferior de alunos. Porém, não previu a transferência dos alunos para escolas particulares próximas.

Conforme o relatório do presidente, Dr. Luiz E. H. Barbosa, e do vice-presidente, Cel. Manoel Ribeiro Coiti-

nho Mascarenhas, de 29 de abril de 1874, existiam na Província 99 escolas: 68 de primeira entrância, 21 de segunda e 10 de terceira entrância. As escolas ficavam localizadas, no ano de 1874, nas comarcas da Capital, Iiritiba, do Itapemirim, de São Mateus, de Santa Cruz e da Serra. O maior número (38) estava na Capital e o menor, em São Mateus e em Santa Cruz. Em Iiritiba, Santa Cruz e Serra não existiam escolas de terceira entrância. No ano de 1875, esse número caiu para 82, sendo 52 de primeira entrância, 22 de segunda e 8 de terceira. No ano seguinte, conforme relatório apresentado pelo presidente Manoel José de Menezes Prado durante a instalação da Assembleia Provincial, no dia 16 de outubro de 1876, o número de escolas era de 58. Não há detalhamento do número com relação a cada entrância e o então presidente considera satisfatório o estado do ensino público na Província. Certamente, o decréscimo no número de escolas públicas é resultado da adoção do dispositivo regulamentar que previa o fechamento de escolas públicas com menos de dez alunos e, também, aos dispositivos que dificultavam o acesso à escola.

No Regulamento de 1877, a obrigatoriedade era ainda restritiva, pois seria “[...] obrigatória para todos os indivíduos livres, maiores de 7 annos e menores de 14, residentes dentro do círculo traçado pelo raio de um kilometro medido da sede escola publica”. O valor da multa aplicada aos responsáveis que não matriculassem seus filhos na escola foi diminuído, mas foi acrescentado que, em caso de impossibilidade de pagamento, ela seria convertida em prisão de oito dias. Assim como os regulamentos anteriores, este último também criava mecanismos legais que justificavam a não matrícula das crianças nas escolas.

A gratuidade de matrícula nas escolas públicas também foi proclamada no Regulamento de 1877, entretanto foram mantidos os mesmos critérios para a admissão de matrícula: idade, doenças contagiosas, expulsão

de escola, condição de escravo ou escrava. O relatório de Marcelino de Assis Tostes, apresentado à Assembleia Legislativa da Província do Espírito Santo em 8 de março de 1881, dizia que os resultados do ensino seriam insatisfatórios, enquanto o ensino não fosse obrigatório.

O relatório do presidente Manoel da Silva Mafra, apresentado à Assembleia Legislativa Provincial do Espírito Santo em 22 de outubro de 1878, apontava, no que fora apresentado pelo inspetor-geral, a existência de dois problemas quanto ao número de escolas: o número não correspondia ao da população que devia frequentar a escola e a distribuição das escolas na Província era defeituosa: “Assim, é que, pela última estatística, [...] não é de contentar o quadro de ensino na Província, onde há uma população escolar de 6 a 15 annos, cujo número eleva-se a 11,424 que não freqüenta a escola”. Apontava ainda a existência de 80 escolas, o número total de 82.137 habitantes e 49.137 analfabetos. Desse modo, o número de analfabetos na Província era superior a 50% da população.

Assim, o número de escolas públicas elementares sofria variações de acordo com os relatórios. Entretanto, é possível verificar, por meio dos dados sobre o número de habitantes na Província, que não havia número suficiente de escolas e não havia interesse por parte dos presidentes, justificado por falta de recursos financeiros, em aumentar esse número. No último relatório mencionado acima, é apresentada a proposta de redistribuição das escolas na Província sem aumento dos gastos com o serviço.

O Regulamento de 1882 definiu a obrigatoriedade do ensino elementar para todas as crianças de sete a dez anos de idade. Estariam isentas de matrícula as crianças cujos pais demonstrassem que, na família ou em aula particular, estivessem recebendo o ensino obrigatório. Também não eram obrigados a matricular seus filhos na escola elementar os pais ou responsáveis que

provassem que as crianças eram portadoras de moléstias ou defeitos físicos que as impedissem de ir à escola.

O motivo da não matrícula deveria ser comunicado à autoridade competente, porque, se não o fosse, os pais ou responsáveis estariam obrigados a pagar a multa de 5 a 20 contos de réis. Segundo o regulamento, a indigência não era motivo para não matrícula das crianças nas escolas, pois caberia ao governo, por meio do Fundo Escolar, fornecer livros, roupas e calçados para as crianças pobres. Entretanto, a ausência do auxílio e, por essa razão, o não encaminhamento dos filhos à escola não isentariam os pais ou responsáveis das multas previstas. A obrigação de frequência, no entanto, ficava limitada ao raio de um quilômetro medido da sede da escola.

O presidente Antonio Joaquim Rodrigues apontava em seu relatório (1886) que o número de escolas havia aumentado para 103 e o de matrículas, para 3.130 nas escolas primárias, total em que estava incluído o número de alunos matriculados nas escolas particulares, que era de 313. A população livre no Espírito Santo, no período, era de 110.359 habitantes. Esses dados evidenciam que a situação da educação era desanimadora e explica o fato de ainda sermos um Estado que tem um grande contingente de analfabetos, se comparado com outros Estados da Região Sudeste.

O Regulamento de 1882 definia sobre a existência de escolas elementares para meninos e meninas, mas estabelecia que a manutenção das escolas dependia da frequência regular de dez alunos ou alunas. Se a frequência fosse inferior a esse número, poderia ser criada uma escola mista (para meninos e meninas), sob a regência de uma professora e com matrícula aberta somente para meninos com até dez anos de idade.

Nesse sentido, dizia o Art. 1.º, que a instrução pública seria ministrada “ [...] a custa dos cofres públicos, a todos os indivíduos, sem distinção de classe nem de origem”. En-

tretanto, no art. 12, estabelecia que a obrigação de frequência era apenas para a escola pública elementar. Para a manutenção do ensino, o regulamento criou o Fundo Escolar somente com o objetivo de garantir que as crianças pobres recebessem auxílio quanto ao fornecimento de livros, roupas e calçados. Esse fundo era composto da “quota votada no orçamento municipal relativo a cada município”, dos descontos e diferenças nos vencimentos dos professores públicos, das sobras dos pagamentos do pessoal docente e administrativo do ensino, do produto das multas impostas no próprio regulamento, do produto líquido dos livros, mapas e de outros materiais publicados por conta da Província, dos donativos particulares. Nesse sentido, o dispositivo tinha caráter meramente retórico, pois não previa o financiamento dos diversos níveis à educação pública provincial (REGULAMENTO DE 1882, Art. 280 e parágrafos).

A administração do fundo seria realizada por uma junta composta pelo presidente da Província, o diretor do Ateneu e o inspetor do Tesouro, auxiliada por uma Junta Municipal e pela comunidade escolar. A distribuição dos recursos financeiros, quando existentes, seria “[...] proporcional ao número de alumnos pobres de cada município, conforme última estatística apresentada pelas autoridades competentes” (REGULAMENTO DE 1882, Art. 285).

Com relação à insuficiência e à falta de professores habilitados para reger as escolas, criava a possibilidade de contratação de professores ambulantes. Eles seriam responsáveis por duas escolas situadas em localidades próximas uma da outra e deveriam residir a metade do ano em cada uma delas.

Mantendo o espírito de difusão da educação primária para todos os cidadãos, que imperava no final do período Imperial, o Decreto n.º 2, de 4 de junho de 1892, incumbia o Estado da garantia do ensino primário. Esse dado é muito importante, porque, até então, a

obrigação de matricular os filhos na escola era dos pais ou responsáveis. Ao Estado caberia fiscalizar a efetivação da matrícula. Nessa direção, o Art. 17 estabelecia:

O ensino primário, a cuja diffusão o Estado se obriga, tem como meio de distribuição a escola e como base de aperfeiçoamento os cursos normaes, instituídos principalmente para a educação dos candidatos ao professorado, e acidentalmente, para os jovens de ambos os sexos que se destinarem a outras funções sociaes.

Porém, conforme o decreto, o ensino primário era obrigatório somente para as crianças do sexo masculino de sete a doze anos (art. 21). Os pais não precisariam matricular seus filhos nas escolas, se comprovassem: “a) Que no seio da família ou em aula particular, diurna ou noturna, se lhes ministra instrucción; b) Que elles soffrem moléstia ou feito phisico que os inhibe de comparecer as aulas” (Art. 21). Os pais poderiam ainda deixar de matricular os meninos quando a sua pobreza fosse notória. Além desses mecanismos que justificavam a não frequência à escola, o decreto definia que a frequência seria obrigatória apenas para os que residiam no raio de 2km, e que as escolas só poderiam funcionar com o mínimo de 20 alunos. Desse modo, a obrigatoriedade era apenas proclamada. Ao restringi-la às crianças do sexo masculino, ficavam excluídas as meninas.

Nessa direção, o decreto representa um retrocesso em relação ao Regulamento de 1882, que estabelecia que a indigência não era motivo para escusa da matrícula. Além disso, não havia restrição à matrícula das meninas. Para a primeira matrícula nas escolas, passou a ser exigido documento comprobatório da idade de sete anos para as crianças do sexo masculino não devendo ser admitidos os maiores de dez anos.

O desenvolvimento da educação primária ficou condicionado às condições financeiras do Estado. Entretanto, seguindo o espírito dos regulamentos anteriores, foi instituído um Fundo Escolar em cada município, composto de verbas que o município distribuisse, dos descontos nos pagamentos dos professores e de outras multas. Esse fundo era administrado pelos municípios, que deveriam aplicá-lo na compra de vestuário e livros para as crianças pobres. O decreto também nada mencionava sobre a liberdade de ensino.

A Lei n.º 545, de 16 de novembro de 1908, estabelecia a obrigatoriedade do ensino primário para todas as crianças na faixa etária de 7 a 12 anos de idade. As crianças com idade acima de 12 anos deveriam frequentar escolas noturnas. Porém, a lei não definiu a obrigatoriedade de oferta, por parte do Estado, do ensino primário e criou mecanismos que também anulavam a obrigatoriedade de frequência, pois ela ficou restrita aos residentes em um raio de dois quilômetros da escola. A fiscalização da obrigatoriedade de frequência seria efetuada por dois inspetores do Estado e, em cada município, por um delegado literário.

Os exames finais e preparatórios foram mantidos. Eles seriam realizados na sede da comarca ou distrito, presididos pelo delegado; na sede do município que não fosse distrito, pelo fiscal escolar ou pelo presidente do Governo Municipal; nas sedes das delegacias, pelos fiscais; nas outras escolas, pelos fiscais ou por pessoa idônea comissionada com prévia autorização do delegado. O exame deveria ser individual, cobraria as matérias do programa oficial e deveria ser administrado pelo professor e uma pessoa idônea.

Segundo o decreto, o certificado de conclusão do ensino primário daria direito à matrícula no ensino normal e à regência provisória em escolas de primeira entrância em caso de vagas, impedimentos ou falta de professor. Aos alunos que se distinguissem na escola deveriam ser concedidos prêmios em atos solenes.

A Lei n.º 545, de 16 de novembro de 1908, estabelecia, ainda, para a matrícula nas escolas primárias, a exigência de comprovação, por meio de documento, da idade mínima de sete anos, atestado médico provando que a criança não sofria de moléstia contagiosa e certificado de vacinação. O atestado de vacinação já vinha sendo uma exigência prescrita desde o Regulamento de 1882.

Conforme Regulamento da Instrução (Decreto nº 6.501-1924), “Nenhuma escola poderá funcionar com matricula inferior a trinta alumnos e frecuencia menor de vinte [...]” (ART. 35, p. 27). Sobre as faltas dos alunos, reza que “Nenhuma creança depois de matriculada poderá faltar á aula sem motivo justificado, por mais de tres dias em cada mez” (ART. 64, p. 35). No parágrafo único desse mesmo artigo, consta ainda que “A justificação só poderá ser por motivo de doença ou por força maior”.

O documento registra que estão sujeitos a multas os patrões que impedirem (ou dificultarem) os menores a seu serviço de frequentar escolas primárias, e que as penas impostas aos patrões não isentam de responsabilidades os pais ou responsáveis das crianças. A matrícula nas escolas-modelo, nos grupos escolares, nas escolas reunidas e isoladas e na escola complementar deveria ser feita no período de 25 a 31 de janeiro, mas, diante de motivo devidamente justificado, a matrícula era aceita fora desse período regulamentar.

O Decreto nº 6.501, de 1924, aponta que, além dos inspetores, os delegados da instrução, os policiais estaduais ou municipais, os professores públicos, as autoridades judiciais e administrativas também são fiscais da obrigatoriedade do ensino; e o delegado da instrução deveria aplicar multas convenientes em caso de descumprimento da obrigatoriedade. O Art. 61 determinava que: “Os paes, tutores ou quem lhes faça as vezes são responsáveis pela matricula e frecuencia das crianças obrigadas á escola primaria”, e que incorreriam em

multa os pais, tutores ou responsáveis que, notificados, infringissem o disposto. Porém, de acordo com os relatórios e os termos de visita dos inspetores, diversos fatores contribuíam para a baixa frequência dos alunos à escola.

O primeiro fator diz respeito ao horário escolar incompatível com os horários de dedicação ao trabalho na lavoura. Aristides Costa, em seu relatório de 26 de julho de 1928, referente à escola da Fazenda Santa Cruz e da Fazenda do Castello, diz que os “colonos aproveitam na apanha do café e nos demais serviços da lavoura os seus filhos, obrigando-os a falharem constantemente”. Por isso, ele propõe a mudança de horário das aulas de 8 as 12 horas ou, se o secretário julgasse mais conveniente, de 9 as 13 horas, adequando-o, desse modo, aos horários de trabalho na lavoura. De acordo com o Decreto nº 6.501 (1924), o horário oficial das aulas era das 11 às 16 horas.

A mudança de horário seria uma medida simples, pois, conforme apontam os relatórios, o horário estabelecido no regulamento não era cumprido em muitos municípios. As escolas de Santa Tereza inspecionadas por Archimimo Gonçalves, em 1929, “[...] na grande maioria não visitadas nos anos de 1928 e 1929, estavam funcionando com vários horários – de 7 a 11, de 8 a 12, de 8 a 13, de 11 a 16 e de 12 a 16 – o que constitui uma desordem [...]”. Conforme averiguado, os horários eram tão diferentes nesse município porque as escolas, por não terem sido visitadas, não estavam cumprindo o horário oficial, mas “[...] a intenção do inspetor era fazer com que todas obedecessem o horário oficial de 11 a 16 como em todo o Estado” (GONÇALVES, 1929).

O segundo fator que explica a baixa frequência era a ausência e o número insuficiente de escolas em muitos municípios. Archimimo Gonçalves, em 1929, assinala o fato de, no município de Santa Tereza, não ter o número de escolas que “[...] corresponde à sua população e exten-

são territorial, tornando-se necessária a criação de tantas escolas nos diversos núcleos existentes”. Ele aponta que as 28 escolas rurais existentes estavam sendo pouco frequentadas e, por isso, deveriam ser postas em prática as exigências previstas no Capítulo II, Art. 58, do Regulamento da Secretaria da Instrução de 1925 que dizia ser obrigatório “[...] o ensino primário para todas as crianças de 7 a 12 anos de idade” e do Art. 63 que estabelecia a aplicação de multa aos “[...] pais, tutores ou responsáveis que, notificados, infringirem as disposições [...]” contidas no capítulo que tratava “Da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino primário”. Archimimo Gonçalves (1929) diz saber que essa medida é extrema, contudo considera que era a única capaz de melhorar a frequência, principalmente, nos núcleos estrangeiros. Assim, o terceiro problema que dificultava a frequência às escolas estava relacionado com a existência, em algumas regiões do Espírito Santo, de núcleos significativos de imigrantes que criavam escolas, onde só ensinavam o seu idioma. Gonçalves (1929) complementa ainda:

Estes brasileiros infelizes, victimas indefesas da falta de uma providencia energica, vêm carpindo as mais duras privações e difficuldades da vida practica pela absoluta ignorancia e falta de conhecimento do nosso idioma.

Varias têm sido as providencias postas em practica pelos illustres antecessores de V.Ex<sup>a</sup> sendo umas mais energicas outras mais tolerantes, estabelecendo-se assim um termo de franca possibilidade de levarem a effeito o seu prejudicialissimo objetivo. Perseguidos pela ininterrupta fiscalisação que prohibe o ensino de linguas estrangeiras aos brasileiros menores de 12 annos antes de conhecerem a sua, esses individuos, membros de grandes

sociedades religiosas, encontraram no capítulo VII do decreto 6.501 o habeas-corpus que vêm imbaíndo a nossa bôa fe e fiscalisação, ensinando então ostensivamente o seu idioma.

O Capítulo VII do Decreto nº 6.501 (1924), que trata do ensino particular e municipal, prevê, no Art. 124: “O ensino de qualquer gráu póde, livremente, ser ministrado por particulares ou associações [...]”. Nesse sentido, era a garantia de liberdade do ensino que levava à criação de escolas que sequer ensinavam a língua nacional.

Segundo o inspetor, havia ainda o agravante de os dirigentes dessas escolas tentarem “[...] convencer aos brasileiros ate terceira e quarta gerações que são allemães e so o seu idioma precisam conhecer!”. A forma encontrada por alguns inspetores para conter a criação dessas escolas era criá-las ou apoiá-las nesses locais e exigir o cumprimento da lei. De acordo com o regulamento (DECRETO Nº 6.501 de 1924): “É expressamente prohibido nos collegios ou cursos particulares dar-se ás creanças menores de doze annos, o ensino de linguas estrangeiras, salvo se já souberem ler e escrever correntemente o portuguez” (ART. 128, p. 53).

A insistência dos alemães em manter escolas estrangeiras também foi relatada pelo inspetor Alberto d’Almeida em seu relatório parcial de 28 de junho de 1929, referente ao movimento do ensino nas escolas do município de Collatina (Barra de Crissiúma), em que relata:

Qual não foi minha surpresa de encontrar ainda neste Estado escolas onde a lingua patria é completamente esquecida e lembrado somente o idioma allemão! Logo que comprehendí de chôfre a imensidade de tão grande attentado não medi circunstancias, e procurando

o pastor Guilherme Küster entrei em entendimento com esse senhor mas, sem resultado, porque não compreendeu o que lhe disse, ou se fes de não entendido no portugues, o que entretanto, não posso affirmar. Mesmo alguma palavra em frances, ou phrase, foi sem resultado. Assim, por meio de mimica dei a entender que ia escrever um officio, e que elle mandasse um interprete traduzir. Deixei então o officio [...] que peço venia a V<sup>a</sup> Ex<sup>a</sup> desculpar o modo por que agi, pois o momento foi quem o sugeriu.

No officio que o inspetor enviou ao pastor, ele informava que, no curso sob a orientação do pastor, devia ser ensinado o português e, no caso de não haver pessoa habilitada para fazê-lo, que os alunos deviam ser imediatamente matriculados na escola pública Barra de Crissiúma. Dizia ainda que o ensino da língua pátria era obrigatório, sob pena de serem multados e sujeitos às penas da lei os responsáveis por não cumprir tal exigência. Alberto d'Almeida finaliza o relatório afirmando que pretende voltar brevemente à Barra de Crissiúma para resolver a questão. O pastor Guilherme Küster responde ao inspetor que, quando este voltar à Barra de Crissiúma, ele estará à sua disposição para auxiliá-lo na resolução do problema e juntos encontrarem uma conclusão satisfatória para ambas as partes. Após ler a resposta do pastor, Alberto d'Almeida sugere que, caso não seja possível a matrícula dos alunos do pastor Küster na escola de Barra de Crissiúma, tendo em vista a dificuldade de compreensão da língua portuguesa pelas crianças, havia, no núcleo de Afonso Pena, um professor particular habilitado em português e alemão que poderia ensinar aos meninos.

Uma medida adotada pelos inspetores, no sentido

de resolver o problema das crianças estrangeiras em idade escolar que ainda não frequentavam a escola, era pedir ao secretário da Instrução a nacionalização do ensino em algumas regiões, conforme relata o inspetor Edmundo Malisek, em 30 de abril de 1929. Ele pede a nacionalização do ensino em Santa Leopoldina, pelo motivo acima citado e diz: “[...] officiei aos paes rebeldes e possuidores da lei do ensino por mim distribuída, concedendo-lhes o prazo de 15 dias para matricularem seus filhos, sob pena de lhes ser aplicada a multa que trata a lei vigente”, ou seja, a lei de obrigatoriedade do ensino. Edmundo Malisek (1929) complementa ainda que esperava, com a medida e o fim do prazo concedido, matricular todas as crianças.

Segundo Kreutz (2003, p. 355), “Os imigrantes alemães vieram de regiões com acentuada tradição escolar. Não encontrando escolas públicas na região de imigração, uniram-se para construção de escolas étnicas, manutenção do professor e produção de material didático”. Essas escolas eram comunitárias, particulares e/ou concernentes a alguma congregação religiosa. O autor diz ainda que havia, no ano de 1931, no Estado do Espírito Santo, 22 escolas da imigração alemã, das quais 21 eram evangélicas com matrícula de 705 alunos e a outra era mista com 12 alunos matriculados (KREUTZ, 2003).

Havia, porém, algumas situações mais difíceis de serem resolvidas. Flávio de Moraes, em 6 de abril de 1929, afirma, em seu relatório: “Procurei fazer cumprir a obrigatoriedade do ensino, mas encontrei paes que nem multados mandam os filhos á escola”. Dessa forma, o referido inspetor sugere ao secretário da Instrução uma medida que, segundo ele, poderia dar melhores resultados que a aplicação de multas. A sugestão era que o secretário colocasse à sua disposição um soldado, “[...] porque o nosso colono não conhece a lei e não a teme, e deante de um soldado, somente uma multidão se curva [...]”. Esperava o inspetor

que a presença do soldado juntamente com ele às inspeções poderia pôr termo aos abusos dos pais infratores da lei.

O quarto fator responsável pela baixa frequência das crianças às escolas está relacionado com doenças. Uma das causas das doenças era a falta de higiene. Conforme salienta Flávio de Moraes, em seu relatório de 12 de abril de 1928, “[...] desaladoras foram as minhas impressões ao visitar certas escolas dos municípios de São Matheus e Conceição da Barra, no tocante à hygiene escolar. É uma zona, com exceção de alguns lugares, cujas condições sanitárias são péssimas”.

Como consequência, várias crianças apresentam doenças. Assim, ele pede o fornecimento de remédios para as crianças pobres matriculadas nas escolas dos referidos municípios. A falta de higiene nas escolas ia desde a falta de mobiliário para os alunos que, muitas vezes, escreviam apoiando ou se sentavam no chão e faziam os bancos de mesas, até a falta de instalações sanitárias.

Archimimo Gonçalves, em seus relatórios, sugere a proibição da criação de suínos e cloacas nos quintais próximos à escola. Em 5 de dezembro de 1928, em seu relatório sobre os municípios de São Matheus, Conceição da Barra, Santa Cruz e Riacho, solicita ao secretário de Instrução que, num gesto de humanidade, distribua medicamentos aos residentes em algumas insalubres zonas de Riacho e Santa Cruz. Archimimo Gonçalves (1928) afirma:

[...] impossível se torna manter escolas com a necessária regularidade e assim, para diminuir este inconveniente e minorar os sofrimentos de milhares de infelizes que não têm a sorte de gosarem saúde, proponho a distribuição de determinados medicamentos a cada escola para socorro dos alunos doentes e miseráveis [...].

Essa era uma medida que o inspetor considerou vi-

ável para contribuir para o bem-estar dos alunos e também para a melhoria da frequência escolar, já que as crianças começavam a estudar e, logo que ficavam doentes, devido às más condições de vida e de higiene, deixavam de ir à escola.

O quinto fator que influenciava a frequência escolar diz respeito à aplicação de castigos físicos pelos professores. Apesar de terem sido proibidos, eles continuavam a ser aplicados pelos professores. Segundo Souza ([200-]), os castigos impostos faziam com que a escola se tornasse um lugar de medo e dor e contribuía para que os alunos tivessem repulsa aos estudos, aumentando as faltas às aulas. Sobre esse fator, nas visitas que faziam às escolas, os inspetores se deparavam com casos absurdos que fugiam à sua autoridade para resolver, necessitando serem levados ao conhecimento do secretário da Instrução. Um exemplo é a situação relatada por Archimimo Gonçalves, em inspeção às escolas do município de Santa Thereza, relativa aos meses de setembro e outubro de 1929. O inspetor relata que havia um professor da Escola de S. Jacintho, município de Santa Thereza, que:

[...] mutila seus alumnos fazendo ecchymoses pelo corpo com varas, usa a deprimente palmatória além de pôr os meninos de joelhos nas janellas da rua com braços abertos. Não tive informações – vi extatico e pasmado aquelle homem, vestido de pyjame deante de mais de 40 alumnos de ambos os sexos, de 6 a 15 annos, esbordoar deshumanamente, como um tigre enraivecido uns dez meninos deante de 6 ou 8 transeuntes parados à porta da escola! Levado por um extranho pavor obriguei-o a fechar a escola, pelo que sei entendeu-se com V. Ex<sup>a</sup> a respeito.

Pelo seu procedimento, segundo o inspetor, o professor deveria ser suspenso, pois, de acordo com o regulamento vigente da Secretaria da Instrução, sobre as penas disciplinares no Capítulo I, Art. 177, do Decreto nº 6.501 (1924), será suspenso o professor quando: “[...] d) infringir aos seus alumnos castigos corporaes que, por qualquer meio, possam contribuir para diminuil-os, offendendo-lhes o brio e a dignidade”. Contudo, como podemos ver, a lei não era cumprida, pois, conforme o inspetor, o professor se entendeu com o secretário da Instrução.

O inspetor diz ao secretário que esse professor já tinha usado indelicadezas com determinada pessoa em Santa Thereza, por não ter encontrado apoio às suas “selvagerias”. Dessa forma, solicita ao secretário que não seja “[...] empolgado pelas lamurias desse sargento desertor do exercito, e que tem uma grande bagagem de horriveis precedentes”. No final do relato, Archimimo Gonçalves faz um apelo ao secretário “[...] no sentido de evitar quanto possível a continuação desse individuo na diminuição dos brios e dignidades desses infelises, victimas indefesas da ignorancia dos paes e da inclemencia desse homem”.

Outro caso de castigos corporais é citado por Dr. Lopes Ribeiro, inspetor técnico do ensino, que escreve, em seu relatório referente à inspeção escolar nos municípios de Alegre, Muniz Freire, Rio Pardo e Siqueira Campos, em 25 de outubro de 1933, que, em sua visita à escola masculina de Santa Cruz, fez “[...] o professor quebrar uma palmatória que se achava sobre a mesa, instrumento de tortura que é sempre uma causa justa de diminuição de freqüência”.

Nesse cenário, consideramos importante ressaltar que, de acordo com Horta (1998), mesmo sendo defendida entre os intelectuais do final do Império, a obrigatoriedade escolar não foi aclamada como princípio federativo no começo da República. “Da mesma forma, a gratuidade e a obrigatoriedade ficaram ausentes da

Constituição de 1891” (HORTA, 1998, p. 15). Para Cury (1996, p. 78), “Nem as emendas que explicitavam o caráter obrigatório e gratuito do ensino público, nem as que postulavam a existência exclusiva do ensino livre (sem contraface do ensino público oficial) tiveram qualquer chance. Foram todas rejeitadas” (grifo do autor). Ainda de acordo com Cury (1991, apud HORTA, 1998, p. 15):

Pode-se, neste momento, interrogar o porquê da não-aprovação da gratuidade e de obrigatoriedade. A primeira e mais expressa razão se encontra na idéia federativa. Postas em atribuições gerais de cada nível administrativo, ficaria a cargo das Assembléias Constituintes Estaduais a especificação mais detalhada destas competências’ [...]. O Congresso, através das bancadas estaduais, tinha preocupação com os encargos já previstos e não queria auto-impor-se constitucionalmente mais um... A gratuidade e a obrigatoriedade seriam aceitas nos limites da organização federativa que abria espaços para as Constituintes Estaduais legislar sobre o assunto. Tratava-se, aqui, de buscar na descentralização os caminhos da cidadania republicana. Aos estados federados competia, no âmbito de suas prerrogativas tributárias, mais do que ‘animar’ as primeiras letras, efetivá-la.

Não tendo a obrigatoriedade da educação incorporada à primeira Constituição da República, coube aos Estados a tarefa de ofertar a educação primária a todos os cidadãos. Mas os Estados, conforme aponta Horta (1988), não tinham como, sozinhos, assumir o pesado ônus de expandir quantitativamente as escolas. Por isso,

nas Constituições Estaduais do começo da República, o ensino primário é assumido como “[...] tarefa pública não obrigatória, exceto em São Paulo, Santa Catarina, Mato Grosso e Minas Gerais” (HORTA, 1988, p. 15).

Na mensagem final apresentada por Florentino Avidos ao Congresso Legislativo do Espírito Santo, em 15 de junho de 1928, referente aos serviços realizados no quadriênio 1924 a 1928, o presidente apresentou a seguinte estatística sobre a movimentação escolar no Estado (Tabela 1).

Tabela 1 – Número de escolas, matrículas e frequência de alunos no período de 1908 a 1927

Assim, apesar de o aumento de escolas e de matrículas ter sido crescente na Primeira República, a questão da obrigatoriedade e da gratuidade escolar não apresentou avanços nos textos regulamentares da instrução pública. Excetuando o Decreto nº 6.015, de 1924, os demais procederam com relação a esses aspectos, se comparados

Anno	N.o de escolas	Matrícula	Frequência
1908	124	2.672	2.967
1909	135	4.621	3.501
1910	219	5.418	4.213
1911	190	6.204	4.826
1912	182	6.780	5.030
1913	181	7.362	5.338
1914	225	7.296	5.464
1915	217	7.129	5.603
1916	235	8.375	6.125
1917	216	11.490	7.804
1918	219	11.978	8.593
1919	242	11.925	8.225
1920	269	12.828	8.974
1921	320	13.871	10.641
1922	338	16.229	11.045
1923	372	18.971	12.804
1924	397	20.067	13.937
1925	455	22.446	15.802
1926	464	23.039	16.245
1927	593	29.346	21.506

com o Regulamento de 1882, que, apesar de ter vigorado por pouco tempo, apresentou avanços importantes. A obrigatoriedade e a gratuidade são elementos fundamentais para a democratização do ensino. Entretanto, como o Governo Central não conseguiu, após a Proclamação da República, constituir um sistema nacional de educação que respeitasse o princípio do direito à educação, os governos estaduais não puderam constituir um sistema público capaz de disseminar a educação na sociedade.

## Formação de professores e docência

Conforme mencionado, a formação de professores foi destacada nas reformas educacionais vigentes no Império no início da República, mas foi o Decreto nº 6.501, no Art. 144, que determinou:

A nomeação para o cargo de professor primário só poderá recahir em pessoa diplomada pela Escola Normal do Estado, ou por estabelecimentos a ella equiparados, ou em pessoa habilitada por concurso prestado na forma deste Regulamento (DECRETO Nº 6.501, 1924, p. 57).

Consta, no referido decreto, que também poderiam ser nomeados professores pessoas que fossem diplomadas por qualquer outra Escola Normal da República, desde que o curso fosse igual ao da Escola Normal do Espírito Santo, e que esses professores deveriam ter seus diplomas registrados na Secretaria da Instrução. Caso a organização do curso dos diplomados em outros Estados não fosse idêntica ao da Escola Normal Oficial, o curso poderia ser aproveitado interinamente, devendo, entretanto, no de três meses, pres-

tar exames das materias faltantes no currículo (DECRETO Nº 6.501, 1924, ART. 144, I, II e III, p. 57). Para atuar no ensino primário, segundo o Art. 145, o professor deveria ter:

- a) idade de 21 annos;
- b) moralidade;
- c) aptidão physica e isenção de molestia infecto-contagiosa ou repugnante, atestada pelo Director da Hygiene Estadoal;
- d) attestado de bôa conducta, passado pela autoridade policial do logar onde residir o requerente;
- e) attestado de pratica pedagogica durante 40 dias, no minimo, na escola isolada modelo do Estado, passado pelo Director das Escolas Normal e Annexas.

O período de concurso para o magistério primário era de 15 de fevereiro a 31 de maio de cada ano (ART. 145, IV, p. 58). Com relação aos exames a que fosse submetido o candidato, era lavrada uma ata mencionando o julgamento da Comissão Examinadora (INCISO V, p. 58). “Dessa acta será extrahida a certidão de approvação, pela qual o candidato pagará 40\$000 de emolumentos” (ART. 145, VI, p. 58). Além de todos esses procedimentos, o candidato, para ser admitido no concurso, tinha que recolher uma taxa para pagamento da comissão examinadora (ART. 145, VIII, p. 59).

Contudo, os dispositivos legais não eram rigorosamente cumpridos, pois havia os casos em que os professores eram nomeados por indicação de pessoas influentes, conforme relata Dr. Lopes Ribeiro, inspetor técnico do ensino em comissão, no relatório de 25 de outubro de 1933, referente à inspeção escolar dos municípios de Alegre, Muniz Freire, Rio Pardo e Siqueira Campos. O inspetor técnico do ensino em comissão era funcionário da Secretaria e poderia ser comissionado pelo Secretário da Instrução “[...] para

executar qualquer serviço extraordinário” (ART. 25, DECRETO 6.501, p. 25). Em seu relatório, esse inspetor relata que a professora da Escola Mixta de Santa Bárbara do Caparaó foi designada pelo delegado de instrução de Alegre.

Archimimo Gonçalves também traz outro exemplo de protecionismo, em seu relatório de 5 de dezembro de 1928, correspondente aos municípios de São Matheus, Conceição da Barra, Santa Cruz e Riacho. A escola de Mucurata de Lima tem como regente uma professora que “[...] mal assigna seu nome e não conhece o menor preceito de pedagogia. Não sabe sequer fazer a escripta e sobretudo não sabe obedecer aos conselhos que recebe já para a bôa execução dos trabalhos escolares”. Diz o inspetor que ela ocupa tal cargo somente porque é “[...] protegida como viuva de um official de policia”. O inspetor escolar Luiz Malinzek, em seu relatório (sem data) ao Secretário da Instrução, lamenta o fato de os políticos buscarem nomeações para o magistério:

Cumpre-nos Exmo. Snr. Dr. Secretario lamentar profundamente a falta de criterio de determinados chefes politicos que não olhando outro intuito, senão o de oferecer suas facções, vêm asediando os dirigentes desta Secretaria com pedidos insistentes de nomeação para o magisterio, de protegidas suas, esquecendo-se de que a missão do professor é bem diferente daquelles que se alugam ao Estado como mercenários.

São estes, os professores de concurso que infelizmente na sua maioria predominam no interior do Estado, verdadeiro entrave ao serviço ora a cargo de V. Exa. e barreira intransponível na execução do programma a que se propõe o Exmo. Snr. Dr. Presidente do Estado.

Desconhecedores dos mais rudimentares methods de ensino, sem nenhum preparo intellectual e mesmo moral, vêm esses funcionários, prejudicando grandemente a educação da infancia a seu cargo.

Dessa maneira, os professores normalistas, em muitas situações, não passavam por concurso. Alguns eram nomeados e assumiam diretamente a sala de aula, pois, teoricamente, já se encontravam devidamente preparados no Curso Normal e na Escola-Modelo pela qual passavam antes de assumirem o magistério. O concurso, então, podia ser requerido por qualquer pessoa que provasse o disposto no art. 145 do Decreto nº 6.501, descrito anteriormente. Isso quer dizer que não tinham, necessariamente, que ter feito o Curso Normal.

Os candidatos requerentes se apresentavam na escola isolada modelo do Estado, praticavam “durante 40 dias no mínimo”, adquiriam o atestado de prática pedagógica e, em conformidade com os outros itens exigidos no referido artigo, prestavam concurso. Por isso, o inspetor diz que eles são despreparados.

O decreto criou três categorias de professores: normalista, de concurso ou provisório. Os professores normalistas eram os que estavam cursando ou haviam cursado a escola normal, os de concurso eram os que haviam prestado os exames e os provisórios eram os leigos. Não há registros, na documentação analisada, de que, para atuar nas classes de alfabetização, os professores necessitavam de uma formação específica ou mesmo diferenciada dos demais. No ano de 1938, conforme o relato de Archimimo Gonçalves, em seu termo de visita à Escola Mixta Municipal de Firma Grande, município de Affonso Cláudio, há denúncia de que havia uma professora que não era concursada dando aulas de alfabetização. Diz o inspetor que: “A professora não tem concurso e já conta 1 anno de exercicio

nesta escola – Já vae alphabetizando regularmente [...]” .

Os procedimentos constantes no Decreto nº 6.501, de 1924, para a atuação de professores no ensino primário, perduraram durante toda a década. Porém, algumas modificações foram feitas por meio do Decreto nº 7.994, de 1927, e pela Lei nº 1.693, de 1928, pois a reforma no ensino, proposta pelo então presidente do Estado, Aristeu Borges de Aguiar, juntamente com o secretário da Instrução, Attilio Vivacqua, em 1929, previa o critério de regime transitório, para que não ocorresse uma mudança brusca nas escolas entre o trabalho que já vinha sendo desenvolvido e o que estava por vir. Assim, a mudança ocorreria de forma gradativa e, de acordo com Attilio Vivacqua, em entrevista concedida ao Jornal Diário da Manhã, em 1929, “[...] Em seguida, de accordo com os dados da experiência, virá a regulamentação que fôr aconselhada”.

No Decreto nº 7.994, de 10 de fevereiro de 1927, encontravam-se determinações sobre matrículas dos alunos na Escola Normal Pedro II; normas para transferência de alunos de um estabelecimento para outro; exames finais e promoção dos alunos da Escola Normal; obrigatoriedade para todos os alunos dos diversos anos do estabelecimento fazerem os concursos trimestrais; exclusão da folha de pagamento do professor que não tivesse passado o registro da nota dos alunos; forma de determinar a média para promoção dos alunos. Constava, ainda, como seria feita a equiparação das escolas normais e de outras escolas do Estado com a Escola Normal Pedro II.

Também registrava as previsões de como seria regida cada escola isolada; nas escolas reunidas, o 4º ano seria dado juntamente com o 3º e, conforme o número de alunos, haveria quantos professores adjuntos fossem necessários; as classes da seção feminina e também as do 1º e 2º anos masculina teriam uma professora como regente e as do 3º e 4º anos da seção masculina teriam

um professor; nas escolas reunidas assim como nos grupos escolares, o ensino na seção feminina e nas classes do 1º e 2º ano da seção masculina seria ministrado por professoras e, nas demais classes, por professores.

O Art. 37 do referido decreto tratava da finalidade da Escola-Modelo “Jeronymo Monteiro”, anexa à Escola Normal, um grupo escolar modelo, que, como a escola isolada modelo, anexa à Escola Normal, é destinada “[...] aos exercícios de ensino dos alumnos do 4º anno da Escola Normal e à prática pedagogica dos professores primários”.

O Decreto nº 7.994 (1927), Art. 47, dispõe que os professores provisórios seriam dispensados “[...] à medida que forem sendo providos professores normalistas nas diversas escolas isoladas, de entrancia inferior para superior”, mas, em contrapartida, era facultado aos professores provisórios ou titulados e aos professores de concurso, “[...] com mais de dois anos de exercício, matriculem-se na Escola Normal, para obter o diploma de normalista” (DECRETO Nº 7.994, ART. 51).

O Decreto-Lei nº 1.693, de 29 de dezembro de 1928, elaborado e outorgado no mandato do presidente do Estado Aristeu Borges de Aguiar, juntamente com o secretário da Instrução Attilio Vivacqua, estabelecia que estava o Poder Executivo autorizado a reformar a instrução pública do Estado e, dentre as considerações propostas, estava a “[...] a adopção das medidas que julgar conveniente para atender aos princípios da escola activa [...]” (ART. 1º). Dentre as determinações, o art. 6º trazia que tanto os grupos escolares quanto as escolas reunidas poderiam ter professores de música e trabalhos manuais e, ainda, quantos adjuntos fossem preciso. Os professores adjuntos eram, segundo Tanuri (2000, p. 65), “[...] aprendizes empregados como auxiliares do professor em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica”.

Esse sistema de inspiração austríaca e holandesa foi adotado devido ao insucesso das primeiras escolas normais e aos poucos resultados produzidos por elas, tornando-as tão desprestigiadas que vários presidentes de Província e, também, inspetores de instrução rejeitaram-nas como instrumento para qualificar docentes, considerando como mais aconselhável e econômico utilizar o sistema de “professores adjuntos” que foi introduzido na Província do Rio de Janeiro em 1849, em virtude do fechamento da escola normal, e adotado, posteriormente, na corte, por meio do Decreto nº 1331-A, de 17 de dezembro de 1854, “[...] baixado pelo ministro Couto Ferraz, e a seguir instituído em outras províncias, onde persistiram, por muito tempo, mesmo após a instalação das escolas normais” (TANURI, 2000, p. 65).

O art. 7º do referido decreto-lei também definia que os professores de concurso nomeados em caráter provisório e aprovados no exame de capacidade técnica não poderiam ser dispensados mediante requerimento de professores normalistas, no período de três anos, a partir da aprovação, e, quando completassem cinco anos de exercício, seriam titulados.

A lei idealizada e organizada pelo então secretário da Educação, Attilio Vivacqua, era bastante abrangente e visava, principalmente, à mobilização para o combate ao analfabetismo cujas taxas eram em: “[...] 1920: 75% de analfabetos, excluídos os menores de 6 anos e esse coeficiente desce para 69,1%; 1930: 50% de analfabetos muito longe do ideal” (VIVACQUA, 1929, p. 11-12).

No Decreto nº 1.693, encontravam-se ainda vários artigos determinando condições para o provimento de professores nas escolas vagas, destacando que havia preferência pelos “[...] diplomados pela Escola Normal ou estabelecimentos equiparados [...]” (ART. 43). Também definia normas para que os professores em exercício não

habilitados ingressassem nas escolas e para a remoção de professores.

A partir da análise do conjunto de dispositivos constantes no Decreto nº 7.994, concluímos que houve pequenos avanços em relação ao Decreto nº 6.501 (1924). O número de artigos que trata de questões relacionadas com os professores é maior e, no caso da nomeação de professores, destaca-se a preferência pelos professores diplomados pela Escola Normal para assumirem o cargo em qualquer escola vaga.

Os relatórios dos inspetores indicam, no entanto, que as atividades de ensino desenvolvidas pelos professores se misturavam com outras atividades. Archimimo Gonçalves, em 5 de dezembro de 1928, em inspeção às escolas dos municípios de São Matheus, Conceição da Barra, Santa Cruz e Riacho, relata o caso da professora de uma escola mista da localidade de Ribeirão, município de Riacho. Segundo ele, a professora não tem compromisso com suas obrigações e “[...] só pensa [...] na aproximação das férias e licenças para poder voltar suas vistas para o lar”.

Outro aspecto fundamental apontado nos relatórios dos inspetores com relação ao exercício da docência é o absenteísmo. Com referência a esse problema, os inspetores relatam que aplicavam penas prescritas no Regulamento de 1924 para obrigar os professores a cumprirem suas tarefas. Sobre o caso de uma professora que fechou a escola, recusando-se a dar aulas, porque compareceram à escola somente dez alunos, Claudionor Ribeiro, inspetor da 7ª zona do Estado, composta dos municípios de Castello e Affonso Cláudio, em 2 de abril de 1929, escreve, em seu relatório, enviado ao secretário da Instrução: “[...] Obriguei-a a cumprir com suas obrigações mandando-a lecionar aos 10 discípulos porque eles tinham interesse em instruir e educar [...]”.

Outro exemplo é citado no relatório de Alfredo Le-

mos, inspetor da 8ª zona, composta por 26 escolas, em 3 de dezembro de 1928, cujas providências tomadas com relação às faltas dos professores do município de Conceição do Castelo foram:

Apliquei aos professores, as penalidades do art. 177, letra B, do regimento da instrução. Ao professor, penalidade de 10 dias por encontrar-se ausente de sua escola desde 16 de novembro. Às professoras dando sciencia ao Juiz districtal a fim de não conceder os attestados para percepção de vencimentos integralmente, porque encerraram os trabalhos escolares no dia 16 de novembro a mando do professor que se ausentou.

Esses exemplos mostram a severidade das punições dadas a alguns professores por suas faltas. Entretanto é possível concluir que não resolviam o problema, pois não era possível fazer uma inspeção contínua nas escolas. Algumas vezes, a falta dos professores às aulas estava ligada a motivos de ordem pessoal. Na Escola de Rio Pardo, conforme o relato de Aristides Costa, inspetor da 6ª zona, referente às escolas do município de Alegre, em 3 de outubro de 1928:

A falta de frequencia provem do procedimento incorreto do marido da professora; das brigas constantes entre elle e ella; das surras por elle applicadas á sua esposa; cousa publica em Rio Pardo. Não encontrará em Rio Pardo outra casa para alugar, porque sustentando o marido, que absolutamente não trabalha, nada lhe sobra para seus compromissos para pagamento de suas despezas. Encontrei-a ás portas da miseria, tendo me decla-

rado que passava dois e mais dias sem se alimentar, por falta de recursos para comprar e porque cassaram-lhe o crédito. A sua situação é contristadora, si bem que seja ella a única responsável e até mesmo a causadora.

Nesse caso, pensamos que o problema não poderia ser resolvido nem pelo inspetor nem pelo secretário da Instrução, visto que havia regras a serem cumpridas acerca do funcionamento de uma escola: o professor alugava uma casa e o Estado enviava um valor a ser pago pelo aluguel e pelo salário do profissional, sendo este o responsável direto pelo pagamento do aluguel. Assim, cabia inteiramente à professora a responsabilidade por seus atos.

Esmerino Gonçalves, em seu relatório de 14 de junho de 1928, diz que tem empregado todos os esforços para inspecionar as escolas de sua zona e tem verificado com rigor quais são os professores assíduos e de “comprovada moralidade” – o que são poucos – pois a maioria não “[...] procura desempenhar com a indispensável dedicação e assiduidade tão nobilitante missão, concorrendo assim para o decrescimento da freqüência que tenho notado em muitas escolas do Estado”.

Apesar de a maioria dos professores dos municípios citados inspecionados por ele serem normalistas, há um número elevado de professores substitutos, consequência de um grande número de professores licenciados. Esse fato o levou a relatar:

Fui professor 16 annos, tendo lecionado em Itangá, Campinho de Santa Izabel, Collatina, São João do Muquy, Cachoeiro de Itapemirim (no Grupo Escolar Bernardino Monteiro), Guarapary e Serra, sem

nunca ter pedido uma licença, trabalhado muitas vezes doente, na certeza de que o meu afastamento concorreria para a desordem da minha escola, porque os professores substitutos nunca trabalham satisfatoriamente embora sejam competentes.

Segundo foi possível verificar, os problemas relativos à docência, indicados nos relatórios dos inspetores, no final da década de 1920, ainda persistem até hoje. Além do absentéismo, das constantes licenças, os relatórios indicam aspectos relacionados com a formação dos professores. Em 10 de abril de 1930, Archimimo Gonçalves relata que, na inspeção que fez às escolas do município de Santa Thereza, há uma professora de concurso que assumiu a Escola Mixta de São Pedro, porém, “[...] com pouco conhecimento da Pedagogia, não está satisfazendo á população que já se manifestou contraria á sua permanencia alli, de formas que está ella sofrendo grande pressão, faltando-lhe recursos para se manter”. Assim, o inspetor pede urgentemente a sua remoção, utilizando-se de uma medida legal disposta no art. 150 do Decreto nº 6.501, que trata das remoções e permutas dos professores.

No mesmo relatório, Archimimo Gonçalves (1930) registra que a professora da Escola Mixta de Alto Tancredinho tinha poucos conhecimentos de Pedagogia e, além disso, “[...] é arbitraria e injusta nos castigos impostos á creançada, de formas que está incompatibilizada alli não podendo de forma alguma continuar, sob pena de soffrer da população local alguns vexames”.

## Sobre os materiais e os prédios escolares

De acordo com Fiscarelli (2004, apud SOUZA, 2007, p. 169), o termo materiais escolares sempre foi historicamente utilizado pelos profissionais da educação no Brasil, para nomear “[...] o conjunto dos artefatos materiais necessários para o funcionamento das escolas envolvendo mobiliários e acessórios, infra-estrutura do prédio escolar, equipamentos e utensílios, destinados ao ensino das matérias [...]”. Nesses equipamentos e utensílios estavam inclusos os livros de leitura, as cartilhas, os globos, os mapas, os laboratórios de Química e Física, dentre outros. Contudo, estudos produzidos a partir da segunda metade do século XX, particularmente em Didática, delinearam “[...] um saber sobre os materiais escolares de natureza prescritiva e normativa restringindo o sentido do termo, designando apenas os objetos usados por professores e alunos no processo ensino-aprendizagem [...]” (SOUZA, 2007, p. 169).

Os relatórios e os termos de visitas produzidos pelos inspetores escolares, principalmente de 1928 a 1930, apontam que as condições de funcionamento das escolas e a falta de materiais escolares, aliadas à falta de preparo dos professores, também afetavam a qualidade da educação no Espírito Santo. Vários inspetores pediam, em seus relatórios, a criação de escolas para poder suprir a necessidade da população e se referiam à precariedade em que as escolas existentes se encontravam com relação ao espaço em que funcionavam e ao aparelhamento didático e mobiliário.

O aumento do número de escolas para suprir as necessidades das diversas regiões era dificultado pela distribuição desigual das escolas. Nesse sentido, o relatório de Archimimo Gonçalves, de 5 de dezembro de 1928, em visita às escolas dos municípios de São Matheus, Conceição da Barra, Santa Cruz e Riacho, aponta que havia regiões no Espírito Santo em que as distâncias entre as escolas não

eram grandes devido ao “favoritismo político”. Assim, havia “escolas distantes 20 minutos uma da outra”. Por outro lado, assinala que determinadas regiões eram privilegiadas com um maior número de escolas, porque havia pressão das famílias, por meio de abaixo-assinados “[...] dirigidos ao governo do Estado lembrando a importância da instrução e o compromisso, sempre reiterado, dos republicanos com a causa da educação pública” (GONÇALVES, 1928).

Nesses locais, os professores falseavam os dados sobre a frequência de alunos para manter as escolas em funcionamento. Porém, conforme aponta o inspetor, não havia população suficiente para que a frequência apresentada nos livros fosse um mínimo de 30 alunos no fim do mês. No entanto,

Este inconveniente desaparece com a feitura criminosa da escripta que fazem convencer que ali há meninos. O inspetor chega, lê e examina tudo. Porém excatamente nesse dia não houve frequência cujo motivo sempre é allegado pela chuva, doenças diversas. Que providencia poderia dar o inspetor nesse caso? Nenhuma! (GONÇALVES, 1928).

O previsto no Art. 35 do Decreto nº 6.501 (1924) era: “Nenhuma escola poderá funcionar com matricula inferior a trinta alumnos e frecuencia menor de vinte, cabendo á autoridade escolar respectiva negar attestado ao professor que não preencher essas condições”. A falta de inspeção e fiscalização contínua às escolas e ao professorado contribuía, segundo os inspetores e autoridades do ensino, para o falseamento dos dados estatísticos referentes à frequência.

Desse modo, falsear os dados visava à manutenção das escolas, mas também servia para que o professor recebesse integralmente seus vencimentos, como no caso da professora da Escola Mixta de Barra Mansa,

citado no relatório de Archimimo Gonçalves, referente aos municípios de S. Pedro do Itabapoana e Ponte do Itabapoana, em junho de 1929, em que diz que a escola

Em abril não funcionou um só dia e no entanto a professora serviu-se criminosamente de presenças imaginárias, constituiu seu mappa e com estes foi ao Juiz Districtal em S. Pedro, onde obteve o atestado de funcionamento afim de receber vencimentos indevidos mais uma vez.

Conforme mostra o relato, a professora já havia se utilizado desse recurso com a finalidade de receber seu salário, visto que legalmente só teria direito a vencimentos os professores cujas escolas tivessem frequência mínima de 20 alunos e matrícula nunca inferior a 30 (DECRETO Nº 6.501, ART. 169). Segundo o inspetor, desde o ano de 1927, que a frequência dessa escola, mesmo sendo adulterada, vinha apresentando decréscimo. A escrituração correta da escola, incluindo com exatidão os mapas e boletins, constituía-se em um dos deveres dos professores contidos na Disposição nº 8, do Decreto nº 6.501, de 1924, conforme o art. 167.

O não cumprimento desse dever implicava multa para o professor “[...] quando for inefficaz a de reprehensão [...] [e quando o professor não cumprir as disposições contidas] [...] nos ns. 7, 8, 9, 10, 12, alíneas a), b), c), 14, alíneas a), b), c), 20 e 23 do art. 167” (ART. 176, p. 68) do mesmo decreto. Nessas disposições havia várias determinações sobre os deveres dos professores, dentre as quais: distribuição dos boletins aos pais, escrituração correta da escola, conservação dos móveis, livros e utensílios da escola, envio de boletim mensal, mapa do movimento de sua escola e outras.

No Capítulo VI do já mencionado decreto, estava disposto ainda que “A falsificação da escripta, em livros, boletins, mappas e informações á Secretaria da Instrucção,

autorisa depois de convenientemente provada em processo administrativo, o Governo a demittir o funcionario culpado.

A inadequação dos espaços para o funcionamento das salas de aula foi mencionada em praticamente todos os relatórios e termos de visitas dos anos de 1928 e 1929. Havia escolas, embora em menor proporção, que apresentavam boas instalações, com salas amplas e arejadas. Contudo, também se encontravam escolas instaladas em casas cobertas de palhas e, por isso, ofereciam riscos para os alunos e professores. Segundo Aristides Costa, em março de 1929, havia uma escola, em Barra do Itapemirim, nas seguintes condições:

A casa é um velho pardieiro em ruínas, com as paredes pendidas para dentro e o assoalho todo estragado. Paredes sujas internamente, com o rebôco cahido aqui e alli; portas que não se fecham, calçada cahindo. O telhado pode ser comparado a uma peneira. Eis descripta a casa em que está a escola masculina, arapuca apavorante, ameaça continua ás vidas das creanças.

A mensagem apresentada ao Congresso Legislativo, em 22 de setembro de 1930, pelo presidente do Estado, Dr. Aristeu Borges de Aguiar, mostra, no entanto, que a construção de prédios escolares apropriados e a criação de escolas eram secundarizadas. Dizia o presidente que

[...] não bastaria crear escolas onde não existissem ou fossem deficientes ou apparelhá-las convenientemente. Mas que era preciso seleccionar o professorado, velar pela efficiencia dos methodos de ensino, fiscalizar e estimular o cumprimento do dever.

Apesar do descaso do Poder Público, os inspetores escolares denunciavam continuamente as péssimas condições das casas onde funcionavam as escolas. Alberto D'Almeida, em visita às escolas do município de Anchieta, em 10 de abril de 1929, aponta as condições precárias da Escola de Jacutinga a qual não estava funcionando na data de sua inspeção, e complementa:

Esperava encontrar funcionando regularmente, estava completamente desorganizada, faltando todos os requisitos pedagógicos e higiênicos, além de sem frequência (apenas 13, 4 alumnas e 9 alumnos) funcionando num cubículo apertado entre quatro paredes sem rebôco, onde a luz e o ar a custo podiam penetrar; a casa coberta de palhas; sem água proxima, não sendo bôa a de que serviam os locais que bebiam, as de cimbais abertas á margem dos pantanaes; enfim a escola procurando, alli agrupar creanças para instruil-as, creava-lhes um espirito mais culto, ao passo que lhes conduzia ao definhamento do corpo que só poderia reverter em maiores e funestas consequencias.

Embora houvesse interesse dos inspetores em buscar meios para melhorar a situação, com denúncias das condições em que se encontravam as escolas e apresentando sugestões para melhorias tão necessárias, não eram tomadas medidas necessárias à melhoria dos espaços onde funcionavam as escolas. Alberto D'Almeida, por exemplo, pede a transferência da referida escola para outro local. Entretanto, a sugestão não foi acolhida e, por isso mesmo, a escola continuou funcionando precariamente, sob a alegação de que não havia outras casas disponíveis na localida-

de. Em outras situações, as escolas continuavam atuando até que outra fosse construída ou cedida por alguma “alma bondosa” da localidade. O inspetor Flávio de Moraes, em relatório de 6 de abril de 1929, escreve que a Escola Mixta de São Vicente “Está installada em um pardieiro que o dono da Fazenda cedeu, somente até a época da colheita”.

Desse modo, muitas casas onde funcionavam as escolas eram caridosamente cedidas por fazendeiros. Segundo Araújo (1941, p. 3), no ano de 1940, dos 855 prédios ocupados pelos estabelecimentos escolares existentes, “[...] 74 pertenciam ao Estado, 2 á União, 18 aos municípios e 761 a particulares. Destes últimos 496 foram cedidos e 240 alugados. Os restantes 25 pertenciam ás entidades que mantinham as escolas particulares”.

Archimimo Gonçalves, em junho de 1929, confirma em seu relatório que “Há proprietários, cujo procedimento é digno de louvor, facilitando gratuitamente casa e pensão às professoras, dando casa gratuitamente para escolas, casas feitas especialmente para tal fim [...]”. Mas também havia outros proprietários que primavam “[...] pela ganância alugando verdadeiros pardieiros sem o menor principio de hygiene e preceitos pedagógicos por alto preço, só por si tratar de funcionários do governo”.

Apesar de não ter se constituído em regra comum, Arroyo (1985) e Faria Filho (2000) apontam que as autoridades republicanas pensavam que era preciso que a população se envolvesse mais, cedendo lugar e mobiliário para o funcionamento da escola, como forma de participar da educação dos filhos. Conforme dados apresentados acima, não faltava boa vontade e esforços por parte das pessoas das localidades onde estavam as escolas para participar e ceder espaços para o seu funcionamento. Faltava, contudo, por parte do Poder Público, ações que pudessem viabilizar melhores condições de trabalho aos professores e o atendimento às

solicitações de materiais e mobiliário pelos inspetores.

Aliada à precariedade das escolas, havia ainda a falta de mobiliário e de material pedagógico para o ensino. O Decreto nº 6.501, art. 102, elencou os materiais de uso coletivo nas escolas e também se posicionou sobre as condições das salas de aula. Porém, tal definição legal era ignorada e as escolas e os inspetores solicitavam regularmente os materiais previstos:

- a) bancos e carteiras;
- b) mesas e cadeiras;
- c) armario para os livros e objectos de trabalho de classe;
- d) tela ou quadro negro;
- e) espheras e mappas geographicos;
- f) mappas e colleções de systema de pesos e medidas;
- g) mappas muraes para o ensino da leitura e de lições de cousas;
- h) colleções de solidos geometricos e de modelos para desenho;
- i) relógio de parede e talha de filtro para agua;
- j) contadores mecanicos para ensino de arithmetica;
- k) cartas de Parker para o ensino de Arithmetica;
- l) taboleiros de areia para o ensino de elementos de caligraphia.

Além do mobiliário e materiais pedagógicos, o decreto estabelece, para as escolas isoladas, escolas reunidas e para os grupos escolares, uma série de materiais que têm por finalidade garantir a organização administrativa das escolas. Esses materiais eram os livros de matrículas, de promoção, de notas de aplicação, de faltas e comparecimentos e de chamada para os alunos, de ponto para o pes-

soal docente administrativo, de nomeação, posse e licença do pessoal, de termos de visitas e inspeções, de registro de correspondência e ainda um tympano para cada classe.

O previsto na legislação sobre o provimento das escolas pelo Poder Público era totalmente incoerente com a situação real, tanto no que se refere às condições dos prédios onde funcionavam as escolas quanto no que diz respeito aos materiais escolares e mobiliário, pois poucas eram as escolas que funcionavam em prédios adequados e providas de materiais e mobiliário. Flávio de Moraes, em 12 de abril de 1928, relata que:

Em todas as escolas que inspecionei, notei falta de material, o que vem de certa forma retardando a marcha dos trabalhos escolásticos. O ensino é ministrado com grande dificuldade, pois em umas escolas não se encontram mappas para o ensino de geographia ou para história do Brasil; em outras nota-se a ausência de cartas para o ensino de arithmética, de solidos para o de geometria; e em algumas não há carta para Linguagem e o ensino intuitivo. É necessário que sejam as escolas providas do material de que carecem, pois sem o que não se pode ter umas tantas exigencias na fiscalização do ensino [...].

Além de prejudicar o bom andamento dos trabalhos escolares, a falta de materiais dificultava a inspeção na escola e também restringia a possibilidade de o inspetor exigir uma boa qualidade no processo de ensino aprendizagem. Assim, teria ele que se contentar com o que estivesse sendo feito, a julgar pela falta de recursos pedagógicos, inclusive para trabalhar com o método em vigor, o intuitivo, sobre o qual Souza (2007, p. 175) argumenta

que “[...] teve uma importância fundamental na consolidação de uma sensibilidade para a necessidade do uso e diversificação dos materiais didáticos na transição do século XIX para o século XX”. Sobre o uso e diversificação desses materiais, Valdemarin (2004, p. 130) assinala:

Os objetos utilizados nas lições de coisas são cadeiras, sinos e campas, alfinetes, relógios, chapéus, sapatos, portas, cartas, chave, esponja, água, leite, vidro, lã, cola, goma arábica, cortiça, com uma análise completa de sua forma, suas partes constitutivas, seu uso, etc. Iniciando as lições sobre as formas com objetos presentes no cotidiano da criança, o programa de ensino progride até chegar a objetos industrializados ou elementos naturais, isto é, fabricados ou postos a serviço do homem.

Dessa forma, podemos inferir que as reclamações dos professores e dos inspetores, em relação à ausência de materiais escolares, fazia sentido, já que eram imprescindíveis para a concretização das práticas educativas e se constituíam como condição do sucesso ou de impedimento do trabalho docente.

A falta de mobiliário adequado para salas de aula era também outro aspecto apontado nos relatórios dos inspetores que prejudicava o bom andamento das escolas. Luiz Edmundo Malisek diz, em 30 de abril de 1929, que, na Escola Mixta de Caioába, não existem carteiras: “É pena não existirem carteiras o que muito prejudica a boa ordem dos trabalhos e bastante contrária às normas da pedagogia”; contrariando, também, o disposto no art. 103 do Regulamento da Instrução (1924). O inspetor complementa, em seu relatório ao secretário da Instrução, que “Os alunos na hora da escripta ajoelham-se no chão e servem-

-se dos bancos à guisa de meza. As deformações físicas adquiridas nas escolas pelo uso de material anti-pedagógico e higiénico são bastante conhecidos de V. Ex<sup>a</sup> [...]”.

Em seu relatório de 10 de abril de 1929, o inspetor Alberto D’Almeida relata que a Escola Mixta da localidade denominada Baixo Guandu se encontrava totalmente desprovida de material e cuja mobília escolar era “[...] composta de caixões de kerosene, o que sobremaneira constitue um mau attestado para a instrução pois a escola está dentro de uma villa”. Archimimo Gonçalves também trata, em seu relatório de 5 de dezembro de 1928, da precariedade em que se encontravam as escolas dos municípios de Riacho e Santa Cruz, com relação à falta de mobiliário e material didático:

Geralmente têm elas uma tábua comprida servindo de mesa para certo numero de crianças, porém outras existem que nem dessa tábua dispõem e assim escrevem no chão sem banco e sem mesa em uma posição indescritível e com gravíssimos perigos para hygiene individual e pedagogica.

Uma das exceções é ressaltada por Aristides Costa, em 20 de agosto de 1929, sobre uma das escolas existentes em Rio Novo, que era provida de quase todo o material elencado no Capítulo VI do Regulamento da Secretaria da Instrução. Mas, segundo ele, havia outras escolas na sede da localidade que estavam “[...] a mingua, apesar dos reiterados pedidos dos professores, do Delegado da Instrução e dos inspetores – todas elas [...] [precisavam] de material”.

Aristides Costa, em 20 de agosto de 1929, relata que os professores e os inspetores “já desanimaram de pedir material”. Isso revela o descaso com a educação que se mostrava cada vez mais distante do ideal, com

graves problemas que exigiam providências imediatas.

A precariedade das casas onde funcionavam as escolas evidencia que a crença na educação, como fator essencial para o desenvolvimento social e individual, não resultou em medidas concretas para a melhoria da estrutura física e do ensino nas escolas, pois, ainda no final da década de 1920 se encontravam elas funcionando em condições totalmente contrárias ao disposto no art. 85 do Regulamento da Instrução – Decreto n.º 6.501 (1924), que definia que as salas de aula deveriam satisfazer “[...] as condições de salubridade, segundo os preceitos da higiene [...]”. Como afirma Vasconcellos (1995, p. 84): “Os propagantistas e os principais membros do movimento republicano perceberam rapidamente que a República brasileira não era aquela de seus sonhos”, que a equalização de oportunidades por meio da instrução não se concretizaria e os paradoxos existentes não seriam encerrados devido ao desinteresse do Estado pelas prioridades sociais.

De acordo com Almeida (2004), o sonho liberal republicano se desfez com a voracidade do capitalismo e não há sistema escolar que consiga superar as diferenças existentes entre a pobreza e a riqueza. Nesse sentido, a concretização do projeto de escola pública, gratuita, democrática, laica e obrigatória, anunciado pelos arautos do liberalismo no final do século XIX, não se realizou. Nascimento (2006) chama a atenção para o fato de que são diferentes os interesses dos pobres e dos ricos e, mesmo que entendêssemos que são idênticos, as condições expostas pelo Estado republicano, provavelmente, não seriam suficientes para dar fim ao analfabetismo. E é menos provável ainda que pudessem atender à população em idade escolar que necessitava da instrução pública.



## Métodos de ensino

Discutiremos, neste capítulo, os métodos de ensino adotados no Espírito Santo no período de 1870 a 1930. Podemos dizer que os métodos de ensino que serão, aqui, tratados são de dois tipos: geral e específicos para o ensino da leitura e da escrita. Os métodos de caráter gerais contemplavam orientações para o ensino da leitura e da escrita e, também, para a organização da classe, sobre a conduta dos professores e dos alunos em sala de aula e sobre o ensino de outras matérias escolares. Portanto, destacaremos, neste tópico, esses métodos que não eram destinados exclusivamente a prescrever práticas de ensino da leitura e da escrita.

No Espírito Santo, por meio do Regulamento de 1848, o método “simultâneo” foi adotado na instrução primária ministrada nas escolas públicas, mas com a previsão de que outros métodos mais adequados e, conforme os lugares, pudessem ser também utilizados. Não havia menção, no Regulamento, sobre a necessidade de autorização para se utilizar qualquer outro método, o que, de certa forma, tornava o método simultâneo não obrigatório. Em 1861, o método previsto para ser adotado nas escolas do Espírito Santo no Regulamento da Instrução Pública continua a ser o simultâneo. Esse Regulamento vigorou até o ano de 1873. Sobre o ensino simultâneo, Lesage (1999, p. 10) explica:

É coletivo e apresentado a grupos de alunos reunidos em função da matéria a ser estudada. O ensino dado pelo professor não se dirige mais a um único aluno, como no modo individual, mas pode atender a cinquenta ou sessenta alunos ao mesmo tempo.

No Espírito Santo, o método simultâneo permitiu a organização das aulas de 1as Letras em diversas classes,

sob a responsabilidade de um único professor, o que propiciava o funcionamento das aulas públicas a custo mais baixo para os cofres públicos. Apesar de o Regulamento de 1861 dispor sobre a adoção desse método e criar um mecanismo que dificultou a adoção de outro, elementos do método mútuo foram agregados a ele com a finalidade de garantir a disciplina e a ordem nas classes.

Dos documentos que acompanhavam o relatório apresentado à Assembleia Provincial do Espírito Santo, no dia da abertura da sessão ordinária de 1861, pelo presidente José Fernandes da Costa Pereira Junior, constava o relatório da Diretoria da Instrução Pública, de 30 de abril de 1861. O então diretor, Antonio Rodriguez de Souza Brandão, preocupado com a uniformização e a melhoria do ensino na Província, transcreveu o que foi comunicado pelo professor José Ortiz da 2ª Cadeira da Instrução Primária de Victoria a respeito do método de ensino que utilizava e dos bons resultados alcançados em sua classe.

O methodo de ensino que tem me ajudado a alcançar esses resultados, que provão uma reforma na marcha seguida até aqui em todas as escolas da província, é o eclectico, porque é uma fusão ou amalgama dos três systemas de ensino, conhecidos com a denominação de mutuo, simultâneo e individual. Creio que não é possível uma boa escola onde esses três systemas, dando se as mãos a propósito, não sejam recursos de incalcolavel alcance para o mestre que deseja dar e conservar sólida instrucção aos seus discípulos (DOCUMENTOS QUE "ACOMPANHÃO" O RELATÓRIO DO PRESIDENTE JOSÉ FERNANDES DA COSTA PEREIRA JUNIOR, 1861).

Assim, o professor, tomando como referência os resultados do seu trabalho, defende o uso do método eclético, que se constituía da conjugação dos três métodos até então utilizados. O professor Ortiz também menciona o uso de livros do português Emilio Achilles Monteverde em sua classe, intitulado *Methodo facillimo para aprender a ler tanto letra redonda como a manuscripta no mais curto espaço de tempo possível*. Nesse livro, a partir da 5.<sup>a</sup> página, Monteverde destaca os três principais métodos ou modos de ensino elementar: o ensino individual, o ensino simultâneo e o ensino mútuo. Segundo ele, o ensino individual era o mais antigo e “[...] consiste em o professor chamar os discípulos um após o outro, a cada um dos quaes toma a lição de ler, escrever, contar, etc.; de modo que nenhum aproveita das lições dadas aos seus companheiros” (MONTEVERDE, [18- -], p. 5).

Dessa forma, para uma turma de 60 alunos, com aulas que duravam seis horas por dia, o professor poderia dedicar-se durante seis minutos a cada aluno. No restante do tempo, os alunos ficavam entregues a si próprios, o que gerava indisciplina. Segundo o autor, esse método era considerado defeituoso e, apesar de ter sido adotado em diversos países, sabe-se que raramente era bem-sucedido.

Segundo Monteverde ([18- -], p. 5), o método simultâneo consistia “[...] em dividir as classes ou turmas, segundo ás suas forças, e fazer seguir ao mesmo tempo a toda uma classe a mesma lição de leitura, escripta, calculo, etc., isto é, o Professor a cada um em voz alta, e os outros o vão seguindo em seus livros ou cadernos”. Nesse sentido, os alunos valiam-se dos ensinamentos e das leituras feitas pelo professor.

Esse autor considera que o método mútuo era o simultâneo modificado. Para ele, “[...] as creanças, grande imitadoras, imitam mais facilmente os seus companheiros do que as pessoas de mais idade, e é sobre esse principio

que se fundou o ensino de umas creanças ás outras” (MONTEVERDE, [18- -], p. 6). Acena que, em uma escola com número grande de alunos, só seria necessário um professor, pois os monitores ou decuriões atuariam como mestres e transmitiriam aos colegas o ensino que receberam em uma classe superior. Nesse sentido, Monteverde considera que esse método era superior aos dois primeiros, mas aplicável apenas em estudos elementares, como a leitura e a escrita.

A partir das vantagens de cada um dos métodos, o professor Ortiz descreve como o eclético era usado na condução das aulas de leitura que ministrava:

Por exemplo, para não deixar sair da memória e intelligencia infantil os nomes das lettras, as suas 25 formas tão variadas e as suas inunmeras combinações produzindo syllabas, é de mister que o menino nunca cesse de repetir o que uma vez aprendeo; para repetir com proveito seu e alheio, acatando a sentença – docendo docetur – deve tomar a outrem a lição em que quer ficar mestre. Neste exercício que multiplica o tempo do professor e fructifica ao infinito o seu trabalho, está a prova de que o uso do ensino mutuo, mas sem esquecer de velar muito para o que o alumno-mestre passe ao alumno-discípulo a instrucção tal qual recebe do professor em chefe. O simultaneo, individual e mutuo torna-se alternativa ou simultaneamente solidários todas as vezes que tomo a licção comumm de muitos alumnos: simultâneo quando explico a todos os da mesma lição de leitura por exemplo; individual e simultâneo, quando cada discípulo lê a seu turno, ao passo que os mais estão attentos seguindo com os olhos a leitura que aquele

faz com a minha aprovação; torna-se o ensino mútuo, quando por ocasião de algum erro cometido pelo leitor, eu, em vez de dizer lhe logo em que consiste esse erro e o modo de emendar, mando que reconsidere, e se não acha por si mesmo o acerto, passo a outro essa incumbência até que um ensina aos mais. Quando nenhum acertou, tomo a mim a questão, e então ahi aparece outra vez o ensino simultaneo (DOCUMENTOS QUE “ACOMPANHÃO” O RELATÓRIO DO PRESIDENTE JOSÉ FERNANDES DA COSTA PEREIRA JUNIOR, 1861).

No Jornal Espirito-Santense, de 10 de março de 1871, foi publicada parte do relatório do inspetor das escolas da cidade de São Mateus. A apresentação do relatório atendia ao disposto no Art. 22, § 4.º do Regulamento de 1861, que previa que uma das atribuições dos inspetores era “[...] enviar trimensalmente ao governo informação circunstanciada do estado das escolas, do progresso dos discípulos [...]”. Assim o inspetor escreveu no relatório sobre as condições de organização das escolas. A terceira condição estava relacionada, entre outras, com os métodos de ensino. Segundo o autor, o método simultâneo tinha as vantagens

[...] de reunir os predicados da palavra e autoridade directa do professor, da emulação que se desperta entre as classes e da economia de tempo para o mestre, mas faltão-lhe aquella applicação continua, aquellas disciplina e inspeção inherentes ao methodo que admite os monitores: para suprir esses inconvenientes os professores teem accrescentado ao methodo simultâneo, os monitores do

methodo mutuo, que dirigem aos alumnos nos intervallos formando assim uma espécie denominada de methodo mixto.

Nesse mesmo jornal, em 20 de setembro de 1872, foi publicado o relatório apresentado ao presidente Antonio Gabriel de Paula Fonseca pelo diretor-geral da Instrução Pública, Joaquim José Fernandes Maciel, sobre o estado da instrução pública da Província. O diretor registrou que não havia uniformidade na adoção dos métodos. Essa situação se devia ao fato de os regulamentos vigentes preverem a possibilidade de adoção de outros métodos além dos indicados. Segundo o diretor-geral da Instrução Pública, alguns professores se serviam “[...] de um arremedo do methodo simultâneo, outros do individual ou para melhor dizer de nenhum”. Esse tipo de situação, conforme acrescentado pelo diretor, acontecia em todas as 64 escolas espalhadas pela Província do Espírito Santo.

Apesar da evidência de que o método simultâneo não era utilizado, mas amalgamado a outros métodos, o que permitia melhores resultados, somente o texto do Regulamento de 1873 da Província do Espírito Santo alterará a indicação desse método. Ele previu, no art. 58, que o método de ensino a ser utilizado nas escolas elementares deveria ser o misto. O inspetor-geral, após ouvir o Conselho Central, poderia, no entanto, mandar usar outro método em algumas escolas, de acordo com a conveniência do ensino.

Em 1877, o regulamento definiu que o método misto ou o simultâneo seria usado nas escolas públicas. Esse regulamento também admitiu o uso de outros métodos em quaisquer escolas, de acordo com a necessidade e os recursos. No Regulamento de 1882, foi proibido o uso do método mútuo e individual. O Art. 25 dispôs que não é “[...] permittido o systema de ensino por decuriões ou monitores, e o professor a lecionar pessoalmente todos os seus alumnos”. Além disso o art. 26 estabelece que os professores,

em cada sessão ou aula, deveriam ensinar, no máximo, 30 alunos, e que, em nenhuma escola, seriam admitidos mais de 60 estudantes matriculados. O currículo, para a escola elementar, que envolvia a utilização do método intuitivo ou Lição de coisas também foi definido nesse regulamento.

No Município da Corte, no ano de 1879, de acordo com Saviani (2007, p. 138), a Reforma Leôncio de Carvalho

[...] sinaliza na direção do método do ensino intuitivo. É isso o que se manifesta explicitamente no enunciado da disciplina 'Prática do ensino intuitivo ou lições de couzas' (artigo 9º) do currículo da Escola Normal, bem como no componente disciplinar 'noções de coisas (artigo 4º) do currículo da escola primária.

Valdemarin (2004), no estudo dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo, assinala que chegou a esse método por meio do exame dos pareceres de Rui Barbosa, responsável pela tradução para a língua portuguesa, no final do século XIX, mais especificamente no ano 1886, do mais famoso manual sobre o método, intitulado Primeiras lições de coisas, de autoria de Norman Allison Calkins. Segundo Saviani (2007, p. 138), esse procedimento ou método pedagógico

[...] foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX; e, ao mesmo tempo, essa mesma revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo método de ensino.

No Espírito Santo, a proibição do método mútuo foi novamente expressa no Decreto de n.º 2, de 4 de junho de 1892. Porém, essa proibição foi parcial, pois os alunos mais adiantados poderiam conduzir os trabalhos em classes de alunos mais atrasados, conforme previsto no Art. 35:

Não é permitido o systema de ensino por decuriões ou monitores, sendo o professor obrigado a leccionar pessoalmente todos os alumnos. Isso não obsta entretanto a que o professor ponha em prova as habilitações dos alumnos, entregando-lhes accidentalmente a direcção das classes mais atrasadas.

No início do ano de 1882, consoante com o que ocorria no Município da Corte e em outras províncias, no Espírito Santo, desenvolvia-se uma série de discursos relativos aos métodos de ensino. O jornal *A Província do Espírito-Santo* defendia o uso do método Lição de coisas. No final desse mesmo ano, Herculano Marcos Ingles de Souza, no relatório em que entregou à presidência da Província a Martim Francisco Ribeiro de Andrada Junior, aludiu especificamente ao método de ensino da leitura nas Escolas de 1as Letras adotado na Província. Segundo Herculano Marcos Ingles de Souza, o método era atrasado e defeituoso. Por isso mesmo, havia resolvido contratar Silva Jardim, professor da Escola Normal de São Paulo, para ministrar aulas e conferências sobre o método de leitura de João de Deus para professores e leigos.

Assim, no período de 1848 a 1882, houve, na Província, mudanças nas definições dos métodos de ensino adotados nos regulamentos. Em 1848 e 1861, havia a indicação do método simultâneo; em 1873, do misto, que constituía em uma mistura dos métodos simultâneo, mútuo e individual; em 1877, poderiam ser adotado o si-

multâneo ou o misto. Essa oscilação indicia que, a partir da segunda metade do século XIX, na Província do Espírito Santo, havia debates acerca dos métodos de ensino e, portanto, tentativas, por parte do Governo Provincial, de organizar e uniformizar as instituições de ensino primário, por meio da adoção de métodos, livros de leitura e definições curriculares para todas as escolas da Província.

## O método de ensino adotado pelo Regimento Interno das Aulas Públicas de 1as Letras (1871)

Como apontado, o Regulamento de 1861 tornou a adoção do método simultâneo “mais oficial”, pois, para a aceitação de qualquer outro método, era necessária a autorização do presidente da Província. Porém, no ano de 1871, ainda sob a vigência desse regulamento, foi aprovado, em resolução da Exma. vice-presidência, de 9 de janeiro de 1871, sob proposta da Directoria da Instrução Pública, Dyonisio Álvaro Resendo, o Regimento Interno das Aulas Publicas de 1as Letras da Província do Espírito Santo, que dispunha sobre a adoção do método mútuo, o que explica a proibição contida em regulamentos posteriores de adoção desse método nas escolas públicas.

O regimento está dividido em 17 títulos: do professor; do monitor; dos chefes de classe; dos alunos; da organização das aulas; do tempo de trabalho; das distribuições dos trabalhos calligráficos; das distribuições dos trabalhos de leitura; das distribuições dos trabalhos de grammatica; da distribuição dos trabalhos de arithmetica; da distribuição do trabalho religioso; das aulas do sexo feminino, monitora e sinais; dos castigos, das recompensas; dos exames; dos objetos das aulas; dos livros, tabelas

das classes. Os títulos evidenciam a tentativa de dar uma organização às Escolas de 1as Letras e, também, permitem visualizar que a organização proposta estava baseada no método mútuo.

Tendo em vista o propósito desse livro, destacaremos os dispositivos do Regimento Interno das Aulas Públicas de 1as Letras que permitem entender o método preconizado para ser utilizado nas escolas e como deveria ser o ensino da leitura e da escrita. O primeiro título trata dos deveres do professor:

[...]

§ 1. Cuidar da instrução dos seus discípulos cultivando-lhes a intelligencia, a memoria e tambem na sua educação infundindo-lhe no coração os sentimentos dos deveres para com Deos, para com a patria, paes, parentes, para com o proximo e para consigo mesmo [...].

Assim, o professor tinha o dever de cultivar nos seus alunos a inteligência, a memória, o respeito a Deus, à pátria, à família e a si mesmo. As aulas de 1as Letras deveriam agregar conhecimentos religiosos, lições de patriotismo e de amor à família. Conforme aponta Lesage (1999), o papel do professor, nesse tipo de organização do ensino, é relativamente restrito, mas não deve ser subestimado. O Regimento Interno das Aulas Públicas de 1as Letras definia que ele seria responsável pela realização de 18 tarefas, entre as quais podemos citar as atividades de escrituração de livros de matrícula e de acompanhamento do nível de aprendizagem dos alunos, além do ensino aos alunos de aspectos importantes relativos à leitura e à escrita. Nesse sentido, podemos dizer que o professor era o centro no processo de ensino, pois ele era responsável pela organi-

zação das tarefas que deveriam ser realizadas pelos monitores, pelos chefes das classes e pelos demais alunos.

Os monitores e também os chefes das classes eram os auxiliares dos professores no cumprimento de seus deveres. Assim, para as aulas de 1as Letras, o regimento criou uma organização hierárquica constituída por agentes da ação educativa: professor, monitores, chefe das classes e alunos. Essa organização era um dos elementos essenciais que caracterizava o método de ensino mútuo ou monitorial.

O regimento estabelece ainda atribuições para cada um desses agentes. O professor é a autoridade máxima. O monitor seria o aluno que mais se distinguisse em “intelligencia, merito e conducta”. O elenco de suas obrigações indica que ele é um coadjuvante do professor em matéria de inspeção de todas as classes, de fiscalização dos alunos e responsável por “denunciar” aqueles que cometem transgressões ou infrações. Ele deve ainda substituir o chefe da classe em suas faltas, lecionando nas respectivas classes, manter a disciplina “[...] fazer guardar silêncio e ordem, evitando a confusão ou conversação e motim nas classes” (Art. 2.o, § 3.) e conceder aos colegas qualquer tipo de autorização para se ausentarem das classes. Segundo Lesage (1999, p. 19), eles seriam “no nível das práticas [...], o elemento fundamental [...] o agente obreiro do método”.

O chefe da classe seria o aluno “[...] que mais se distinguia na classe, imediatamente superior áquella em que houver de ensinar”, conforme o Art. 3.o do Regimento Interno das Aulas Públicas de 1as Letras. A ele caberia tomar lições de leitura dos colegas, manter a ordem e o silêncio na sua classe, receber do professor os materiais necessários às aulas (ardósias, lápis, papel e outros objetos) e comunicar ao monitor as infrações dos alunos para serem levadas ao conhecimento do professor. Aos alunos caberia, então, obedecer ao professor, aos monitores e aos chefes das classes e estudar as matérias escolares para

serem avaliados pelo professor e pelos chefes de classe.

Dessa forma, os monitores tinham atribuições mais gerais e ligadas à disciplina. Eles eram os agentes que mantinham, por um lado, uma relação mais direta com o professor e, por outro, com os chefes das classes. Dessa forma, se compararmos a organização e atribuições dos agentes educativos dispostas pelo método mútuo e descritas por Lesage (1999) com a prevista no Regimento Interno das Aulas Públicas de 1as Letras na Província do Espírito Santo, podemos concluir que são semelhantes. Segundo esse autor, “[...] o método mútuo divide a responsabilidade entre o professor e os alunos encarregados da função de monitores” (LESAGE, 1999, p. 19). Os ajudantes diretos dos professores recebiam, de acordo com Lesage (1999), as denominações de monitores gerais e de monitores particulares, enquanto, no Regimento Interno das Aulas Públicas de 1as Letras, recebiam, respectivamente, a denominação de monitores e de chefes de classes.

Os objetos utilizados nas aulas de 1as Letras também eram previstos no regimento, em seu art. 90. Assim, cada aula deveria ter, entre outros objetos, uma imagem do Senhor Crucificado “[...] collocada na parede por cima da cadeira do professor, bem acondicionada em uma caixa ou santuário de madeira e decente; bancos e escrivanhas inclinadas com tinteiros fixos, collocadas em frente ou ao lado do professor”; um relógio colocado em frente ao professor; um quadro de madeira pintado de preto, com esponja e giz; ardósia, papel, tinta, lápis, livros para os meninos pobres; “modelos de escriptas, ou traslados”; dois quadros, um branco com moldura dourada para lançar os nomes dos meninos ótimos e um negro para escrever os nomes dos “meninos máos”. Para cada aula, deveria haver ainda o regulamento e o regimento.

O relatório apresentado ao presidente da Província, Domingos Monteiro Peixoto, pelo inspetor-geral

da Instrução Pública, Joaquim Gomes da Silva Netto, em julho de 1875, informava que não existiam, em nenhuma escola da Província os materiais e utensílios imprescindíveis às Escolas de 1as Letras previstos no regimento e que o estado das escolas era lamentável.

Segundo Lesage (1999, p. 16), o uso das ardósias constitui “[...] uma inovação essencial do método mútuo, de que outras escolas não fazem uso”. Para o autor, elas são utilizadas em quase todas as disciplinas. Conforme escrito no Regimento Interno das Aulas Públicas de 1as Letras, elas deveriam ser utilizadas nas aulas de caligrafia para os alunos iniciantes.

O regimento definiu ainda sobre a organização do mobiliário nas salas de aula de 1as Letras. Os bancos e as escrivaninhas deveriam ser dispostos na frente ou ao lado do professor, de modo que este, de sua cadeira, colocada em um tablado mais alto, pudesse observar o que se passava na sala, mesmo nos lugares mais distantes. Sobre a mesa do professor, deveria haver uma “[...] campainha, um tinteiro e arieiro, lápis, canivete, regua e ardósia”.

Nos lugares, cidades, vilas com maior número de crianças em idade escolar, as aulas deveriam ser divididas em seções, ocupando a mesa do professor também lugar central. O tempo de trabalho na sala de aula deveria ser, de acordo com o regimento, de cinco horas e meia, divididas conforme horário para as aulas das turmas dos sexos feminino e masculino.

O tempo de cada matéria, em cada dia da semana, foi rigorosamente distribuído. Assim, por exemplo, na segunda-feira, das 8h30min às 9h30min, nas classes dos meninos, seria trabalhada a escrita e, nas classes das meninas, a escrita e a leitura em prosa. Das 9h30min às 10h30min, para os meninos seria trabalhada a leitura e, para as meninas, a leitura em versos. Das 10h30min às 11h30min, os meninos e as meninas estudariam gramáti-

ca. Das 11h30min às 12h, seria ensinada aritmética para as meninas e leitura em versos para os meninos. Das 12h às 13h30min, seria ensinada aritmética para os meninos. Exceto nas quintas-feiras, em que era ensinada aritmética, no último horário, nas classes do sexo feminino deviam ser ensinados costura e outros trabalhos de agulha.

As aulas para as turmas do sexo feminino eram um pouco diferentes, pois, para essas turmas, devia ser escolhida uma monitora dentre as mais adiantadas e de melhor conduta. Não havia menção às chefas de classes. Entretanto, havia o detalhamento de dois tipos de sinais a serem utilizados pelas alunas para indicar pedidos de autorização para o afastamento das aulas: a elevação e apresentação do dedo índice (Indicaodor) assinalava pedido para ir beber água e a do dedo índice com o médio sinalizava pedido para satisfazer qualquer outra necessidade. O uso dos sinais visava a garantir o silêncio nas aulas.

A classificação dos alunos era feita semanalmente e atuava como mecanismo que, certamente, proporcionava a competição entre eles. Ao final do ano, deveriam também ocorrer os exames. Eles eram preparados pelo diretor-geral, na Capital e pelos inspetores e delegados, nos distritos, indicando o dia e horário dos exames. Eram convidados ainda examinadores para esse fim. Assim, conforme o regimento, os alunos deviam ser examinados individualmente em todas as matérias. Com relação à escrita, tinham que “[...] escrever algum trecho para conhecer a ortographia e caligraphia, escrevendo a primeira linha em letra maiúscula, e os demais em cursivo” (Art. 89). Findo o exame, os examinadores definiriam pela aprovação (A) ou reprovação (R) dos alunos. O resultado do exame era registrado em ata, devidamente assinada e encaminhada ao diretor do ensino. Para as aulas das turmas do sexo feminino, deviam ser convidadas duas senhoras para avaliar os trabalhos de agulha.

Além de cultivar a disciplina, os sentimentos cris-

tãos e patrióticos, o regimento definiu deveres do professor referentes ao ensino da escrita e da leitura. No que dizia respeito ao aprendizado da escrita, o professor deveria: “[...] § 16. Explicar a forma das letras, as linhas de que se formão, que inclinação, largura e extensão devem ter, mostrando a postura do corpo, a maneira de pegar a penna, corrigindo-a quando defeituosa”.

A interpretação do § 16, do art. 1.º, evidencia que o trabalho com a escrita deveria privilegiar a caligrafia, a postura do corpo e o modo correto de segurar a pena utilizada para escrever. A caligrafia, assim como a leitura e a gramática, deveria seguir prescrições detalhadas previstas no regimento. Os trabalhos caligráficos deveriam ser realizados de segunda a sexta-feira, no início das aulas. Ao chegarem à classe, os alunos deveriam tomar seus lugares, indicados de acordo com a classificação que tivessem nessa matéria. Dez minutos após o começo das aulas, atendendo a um sinal de campainha do professor, deveriam ficar de pé para fazer uma pequena oração, que era recitada pelo professor e repetida pelos alunos de uma só vez.

Após a oração e mediante um sinal do professor, os chefes das classes – alunos mais adiantados em caligrafia – deveriam encaminhar-se à mesa do professor para receber papel, penas, exemplares e outros materiais necessários às aulas e distribuí-los entre os colegas. Cada aula poderia ter até oito classes. Após a distribuição, eles tomariam seus lugares nas classes que lhes fossem designadas para realizar os trabalhos, “debaixo do maior silêncio”.

Durante o tempo em que os alunos escreviam, o professor e o monitor deviam percorrer as classes para verificar e corrigir a má posição de seus corpos “[...] e o modo defeituoso de pegar na penna” (Art. 16). Somente à medida que todos os alunos iam terminando, o chefe da classe tomava o seu lugar para fazer sua prova de caligrafia.

Quando o monitor percebia que as classes estavam concluindo a prova, comunicava esse fato ao professor,

que, ao sinal da campainha, anunciava o início da correção das provas caligráficas, começando das classes mais atrasadas. Diante da mesa do professor, as provas feitas pelos alunos eram entregues pelo chefe da classe por ordem de adiantamento dos alunos. O professor fazia, então, minuciosamente, a correção de uma escrita para que toda a classe aproveitasse e apontava ligeiramente, nos outros trabalhos, os “defeitos mais salientes” (Art. 20). Ele devia observar o tempo, para que a correção não ultrapassasse uma hora, e devia cuidar, ainda, para compensar, no dia seguinte, da correção que foi abreviada em decorrência do tempo. A correção dos trabalhos de caligrafia deveria ser feita individualmente pelo professor.

As tabelas das classes previam os conteúdos de escrita a serem trabalhados em ordem de dificuldades. Com relação à escrita, definiam:

- 1º - Linhas rectas e curvas.
- 2º - Outras formadas de linhas primitivas.
- 3º Linhas superiores e inferiores.
- 4º Em papel A B C em letras maiúsculas.
- 5º A B C em letras minúsculas.
- 6º Sentença em cursivo de exemplares ou dictadas.

Quanto aos alunos principiantes, o regimento, em seu art. 13, definia que os exercícios caligráficos deviam ser iniciados em ardósia. Dessa forma, eles começavam a fazer uso de papel somente após terem alcançado certo nível de desenvolvimento. Após a conclusão dos trabalhos caligráficos, ao sinal da campainha do professor, os alunos mudavam de lugares, segundo a sua classificação para a aula de leitura. Assim, para todas as classes, a segunda aula, que tinha início às 9h30min, era de leitura. Nessa direção, o Regimento Interno das Aulas de 1as Letras definia como dever do professor:

[...]

§ 14. Habituar o aluno a ler claro, distintamente e com pausa, a pronunciar corretamente e a entender o que lê, ensinando a distinguir as diferentes partes da phrase e fazer as pautas necessárias, á leitura intelligível, acostumando-o a ler com um som simples, natural e sem declamação evitando a monotonia.

§ 15. Fazer o aluno pronunciar com clareza e exactidão a vogal e consoante e conhecer quaes as letras que tem sons diversos.

Assim, o trabalho com a leitura compreendia a pronúncia clara e exata dos sons consonantais e vocálicos, a aprendizagem de que as letras têm vários sons, o entendimento dos textos lidos, a distinção dos elementos de uma frase, além do que poderíamos chamar de leitura fluente. Podemos, então, observar no regimento a tentativa de conciliar, no ensino da leitura, elementos de decifração da escrita e de entendimento de textos. Como um dos objetivos centrais das aulas de 1as Letras era o cultivo da memória, podemos inferir que o trabalho de aprendizagem da decifração da escrita era feito por intermédio da memorização dos sons das letras.

As lições de leitura deviam iniciar pelas classes mais adiantadas (Art. 25). Os alunos dessas classes deveriam ler prosa e verso em dias alternados e letra manuscrita uma vez por semana. O professor só deveria passar para a leitura de versos após os alunos aprenderem a ler corretamente. Dessa forma, o professor só tomava a leitura nas classes mais adiantadas: primeira e segunda. Nas demais, o trabalho deveria ser feito pelo chefe da classe. Ele tomava a lição dos codiscípulos “à meia voz” para não perturbar os outros alunos. Ao profes-

sor caberia, nesse momento, circular pela classe para verificar o cumprimento do dever pelos chefes das classes. Após terminar o trabalho, o chefe deveria ficar de pé, diante da classe, cuidando para que fosse conservado o silêncio. Nesse contexto, é importante acentuar que o trabalho inicial de ensino da leitura ficava a cargo dos chefes de sala.

O monitor deveria comunicar ao professor o término dos trabalhos de leitura. Ao sinal da campainha do professor, os chefes, começando pelas classes mais atrasadas, deviam dar “[...] parte dos alumnos que não souberão as lições, afim de serem castigados ou reprehendidos”. Os castigos e as repreensões também foram previstos no regimento:

Art. 73. – Os castigos serão proporcionados ás faltas, conforme a idade e natureza das alumnas e serão os seguintes:

§ 1º Repreensão particular

§ 2º Repreensão publica

§ 3º De pé em seu lugar.

§ 4º De pé em cima do banco.

§ 5º Ajoelhado em seu lugar.

§ 6º Ajoelhado no banco.

§ 7º Mudança do primeiro para o último lugar.

§ 8º Separação da classe que pertencer para outra inferior.

§ 9º Retenção na aula por uma hora após concluídos os trabalhos.

§ 10 Comunicacção ao pai ou encarregado;

§ 11 Nome escrito no quadro negro até que se corrija.

§ 12 Expulsão com exposição dos motivos pelo professor, informação do inspetor, delegado e aprovação do diretor geral.

Segundo Lesage (1999), Bell e Lancaster, idealizadores do método de ensino mútuo, recorriam à emulação

por não acreditarem “no simples desejo de aprender”. Nesse sentido, o Regimento Interno das Aulas Públicas de 1as Letras estabelecia alguns “estímulos” que poderiam levar o aluno a mudar um comportamento considerado inadequado ou buscar melhorar seu desempenho nas matérias escolares. As aulas de 1as Letras deveriam ter três quadros: dois para os nomes dos alunos considerados ótimos e um para os nomes dos meninos considerados maus. Os dois primeiros deveriam ser brancos e ter moldura dourada. Eram denominados quadros de honra. Já o terceiro era negro e de moldura negra.

Esses castigos, combinados com as avaliações semanais e com as recompensas para os alunos que sobressaíam dentre os demais, também previstas no regimento, certamente criavam um clima constante de competição entre eles. Para cada aluno que demonstrasse bom comportamento ou conhecimento da matéria, foram estabelecidas recompensas, tais como, receber “distintivo de 1º”, ter o nome escrito no quadro de honra, ser escolhido o chefe da sala. Assim, o sistema conferia poderes aos alunos, gerando competição entre eles. Tanto as sanções como as recompensas eram hierarquizadas de acordo com o comportamento do aluno. Ao professor caberia escolher as sanções e os elogios aplicáveis.

Segundo Lesage (1999), esse sistema de sanções e penas choca-se com os conceitos atuais da educação primária e da pedagogia. Entretanto, é importante observar que os castigos físicos não aparecem na lista das sanções. Para o autor, na escola mútua e, podemos dizer também, no Regimento Interno das Aulas Públicas de 1as Letras, os castigos físicos foram banidos. Assim, de acordo com Octave Greard (apud LESAGE, 1999, p. 22): “[...] não será demais reconhecer terem procurado substituir no coração dos alunos o sentimento de honra, ou, como disse M. de Laborde, o sentimento da vergonha bem administrado”.

O regimento definiu ainda os livros de leitura e de escrita que seriam usados nas escolas: Alfabeto e syllabarios, de Luis Francisco Midosi; Methodo facillimo, por Monteverde; 1º livro de Leitura, um dos dois: leitura em versos, por Antonio Marques Rodrigues; ou Selecta brazillense, pelo major José Marcellino Pereira de Vasconcellos; Leitura em manuscrito, por Duarte Ventura; Leitura em versos, pelo cônego Pinheiro ou por Dr. Francisco de S. Garcia, última edição precedida de biografia do autor e de um juízo crítico do cônego Pinheiro, Assunção ou Meandro Poético (sem indicação de autor); Caligraphia, por Parker.

A indicação dos livros de leitura observava rigorosamente as tabelas das classes referentes ao ensino da leitura:

1º Alfabeto – 1ª e 2ª lição de leitura do Methodo Facillimo por Monteverde ou Francisco Midosi.

2º Syllabario idem idem.

3º Prosa idem por Antonio Marques Rodrigues, ou Selecta Brazillense por P. de Vasconcellos.

4º Historia sagrada pelo cônego Pinheiro.

5º Verso e manuscrito pelo cônego Pinheiro e Duarte Ventura.

As tabelas de classe definiam o que seria ensinado em cada uma delas. Nesse sentido, além de padronizar o método de ensino, o Regimento Interno das Aulas Públicas de 1as Letras definiu os livros que deveriam ser utilizados em todas as classes. Essa definição permitiu garantir a graduação das classes de acordo com os níveis de aprendizagem.

Segundo Villela (1999, p. 148), ao analisar se a Escola Normal de Niterói teve alguma influência no desdobramento do método mútuo em práticas concretas, na Província do Rio de Janeiro e em outras, ele “[...] associava a leitura e a escrita (o que antes acontecia separadamente); utilizava materiais didáticos novos, como

tabuinhas de areia, lousas, quadros de parede, etc.; abolia quase por completo o uso de livros e atendia muitos alunos simultaneamente". Manacorda (1995) também compartilha da opinião de Villela (1999) quanto a essa associação. Porém, o método concretizado no Regimento Interno das Aulas Públicas de 1as Letras mantinha a dissociação entre leitura e escrita. Isso pode ser evidenciado por meio das tabelas de classe referentes a cada uma das matérias e, também, pela existência de livros e tempos distintos para o trabalho com as duas matérias.

O método mútuo adotado na década de 1870, na Província do Espírito Santo, manteve, também, nas tabelas de classe, procedimentos didáticos que começavam pelo treino das mãos, prosseguindo com o ensino das letras, sílabas, palavras, frases e textos. Nesse sentido, o método de ensino da leitura e da escrita concretizado e indicado nos livros era de marcha sintética.

Apesar de o método mútuo ter se tornado oficial no Brasil, em 1827, vários autores apontam que ele estava sendo utilizado desde 1808. Segundo Lins (1999), em 1816, o *Correio Braziliense*, em Londres, trazia artigos escritos por Hipólito da Costa Furtado de Mendonça sobre o método de Joseph Lancaster. Nessa série de artigos, de acordo com Lins (1999), o autor aconselhava Portugal e o Brasil a adotarem o método seguindo o exemplo de outros países, como Canadá, Estados Unidos, Escócia, Irlanda e França. Bastos (1999) também menciona a série de artigos de Hipólito e evidencia que a introdução do método no Brasil foi anterior à sua oficialização.

Lins (1999) aponta que a defesa do método feita por Hipólito se baseava principalmente na necessidade de educar a todos. Entretanto, nem todos precisavam dos mesmos conhecimentos, pois nem todos iriam ocupar posições privilegiadas na sociedade. Nesse sentido, segundo a autora, a defesa do método é

[...] compatível com o discurso de Adam Smith (1723-1790) em sua obra *A riqueza das nações*. O princípio é não ocupar uma classe destinada aos ofícios manuais e mecânicos com o estudo das ciências abstratas. Somente a educação elementar ou primária seria compatível com todas as atividades desta classe, uma que serve, sobretudo, para cultivar o espírito, manter os indivíduos em harmonia com o Estado (LINS, 1999, p. 77).

Assim, se considerarmos as matérias escolares propostas no Regimento Interno das Escolas de 1as Letras, leitura, escrita, rudimentos de gramática e aritmética, catecismo, história sagrada e da Igreja, nós podemos concluir que a educação no Espírito Santo seguia esta mesma tendência de ofertar à população uma educação compatível com o lugar que a maioria deveria ocupar na sociedade. Nesse sentido, é interessante apontar também que essa sua adoção possibilitava expandir a educação sem necessidade de aumentar os investimentos públicos, pois um mesmo professor, com o auxílio dos monitores e chefes de classe, poderia ensinar uma grande quantidade de crianças ao mesmo tempo. Assim, a sua principal vantagem era de caráter econômico.

Bastos (1999, p. 116) assinala que a adoção do método mútuo representou um “[...] processo de incorporação das modernidades dos países centrais, em fase de industrialização e conseqüente formação de cidadãos adaptados a essa realidade”. Ele nasceu com o processo de industrialização. Entretanto, segundo ela, com base em Xavier (1994), no Brasil, a sua adoção representou exatamente a falta de interesse do Estado agroexportador e escravocrata de oferecer condições mínimas de funcionamento das escolas, principalmente quanto à garantia de formação e remuneração adequada dos professores.

Com relação ao ensino da leitura e da escrita, podemos dizer que a utilização do método mútuo possibilitou a permanência de modelos baseados no estudo sistemático e em ordem crescente de dificuldades das letras, das sílabas, da frase e, finalmente, da leitura de textos religiosos e de outros, que visavam à constituição nos indivíduos do sentimento de patriotismo.

É importante enfatizar que o método proposto no regimento exigia a utilização de materiais que propiciariam o desenvolvimento das aulas e a existência de salas amplas para abrigar as classes, que poderiam chegar a oito. Entretanto, no Espírito Santo, durante o final do Império, nenhuma medida legal contribuiu para melhorar as condições de funcionamento das escolas. Apesar de as leis preverem a construção de prédios escolares, as escolas continuaram a funcionar em casas alugadas, pagas pelo professor, com auxílio dos cofres públicos. Somente em 1908, com a criação dos grupos escolares, começou um movimento, ainda lento, no sentido de construir instalações apropriadas.

O art. 49 do Regulamento de 1873 previa que as escolas funcionassem em edifícios próprios especialmente construídos para essa finalidade. Entretanto, previa ainda que, na ausência de prédios escolares, poderiam ser alugadas, provisoriamente, casas que tivessem condições e acomodações suficientes para abrigar o professor. Além disso, os professores casados, na falta de escolas para o sexo feminino, poderiam receber em suas casas meninas pobres para educar, mediante autorização do inspetor-geral e subvenção de dois mil réis para cada aluna. Nessas escolas, as mulheres dos professores eram incumbidas pelo regulamento de oferecer ensino de costura e outros trabalhos de agulha para as alunas. No Regulamento de 1877, também foi definido que as escolas funcionassem em edifício próprio, porém, como o Regulamento de 1873, admitia, na falta de edifícios, o aluguel de casas com as devidas acomodações.

Com relação ao restante do material escolar, o Regulamento de 1873 mencionava que cada escola deveria ter livros de matrícula dos alunos, de atas de exames e de registro de correspondência oficial do professor. A escrituração nesses livros devia ser feita conforme orientações do inspetor-geral. No Regulamento de 1861, não havia menção a esses tipos de livros. Nesse sentido, o primeiro passo, no sentido de constituição de materiais escolares, visava a garantir a escrituração de dados referentes à estatística escolar. Ainda no Art. 59 do Regulamento de 1873, ficou definido “[...] o material para o expediente das escolas, bem como os moveis que lhes forem necessários serão fornecidos pelo Inspetor Geral, á custa dos Cofres Provinciais”. Os Delegados Literários deveriam, em suas visitas às escolas, inventariar as mobílias e utensílios. No Regulamento de 1877, foi definido que esse inventário deveria ser feito toda vez que ocorresse mudança de professor. Esse regulamento determinou que houvesse nas escolas, para escrituração de informações, livros de matrícula, de atas de exames e visitas, de registro de correspondência e do inventário de material da escola.

No relatório de Marcelino de Assis Tostes, apresentado à Assembleia Legislativa da Província do Espírito Santo, em 8 de março de 1881, houve referências a mobílias e utensílios para escolas. Segundo o presidente, quase todas as escolas estavam desprovidas de mobílias e a maior parte delas funcionava em casas alugadas. Essa situação devia-se, em parte, ao fato de o Regulamento de 1877 não prever, como o Regulamento de 1873, a responsabilidade de aquisição de móveis e outros utensílios escolares por parte do Poder Público.

Dessa forma, a escola primária na Província funcionou precariamente em casas com poucos materiais. Segundo artigo publicado no jornal Espírito-Santense, sob a gerência de Manoel Antonio d’ Albuquerque Rosa, em 1.º de novembro de 1870, a educação não tinha sido tratada com

o zelo necessário e apregoado por aqueles que governaram a Província. Alguns presidentes limitavam-se, de acordo com o artigo, a proclamar a precariedade da educação, mas sem propor medidas para a sua melhoria. Enquanto isso,

[...] o povo continua a viver enlodado na ignorância, e as pobres creancinhas crescendo sem a menor parcella da alimentação do espirito ou entregue aos cuidados de muitos daqueles que premiado com um titulo de professor de 2<sup>a</sup> classe ou também de 1<sup>a</sup>, vão nesses pobres arrayes desfructar os magros vencimentos ensinando muitas vezes o que mais ignorão (JORNAL ESPIRITO-SANTO, 1870, p. 1).

## O método de ensino Lição de coisas

Como dito, os Regulamentos de 1873 e 1877 mantinham como métodos oficiais o simultâneo e o simultâneo e misto, respectivamente. A introdução de outro método para o ensino da leitura e da escrita só ocorreu na década de 1880, sob a vigência do Regulamento de 1882. Nessa década, o jornal A Província do Espirito-Santo argumentou a favor do método Lição de coisas e o Regulamento de 1882 definiu sobre a sua utilização nas escolas.

O Decreto n.o 2, de 4 de julho de 1892, determinou que o ensino primário fosse dado em quatro anos pelo menos e definiu sobre formulação de “[...] programmas de distribuição didactica, sem preocupação de dividir systematicamente o programma geral, tendo-se em vista somente accomodar a marcha da educação ao principio toxonomico da complicação crescente do estudo”. Desse modo, o Art. 23 estabeleceu o que as escolas deveriam ensinar:

1. Leitura desde o estado graphico até a declamação correcta de qualquer trecho de prosa ou versos; exercícos de memória pela retentiva de poesias de autores nacionaes e estrangeiros; exposição escripta e oral de assumptos faceis.
2. Exercicios de caligraphia.
3. As lições intuitivas que deverão ser conduzidas sem affectação e sem esforço, de modo a desenvolver todos os processos lógicos do entendimento, desde a intuição inicial do numero e da extensão até a contemplação da ordem moral;
4. Noções sobre phenomenos geraes dos numero, da extensão, do movimento, das propriedades dos corpos, da vida, da organização, do desenvolvimento humano, da moral domestica e social, partindo sempre do empírico para o abstracto até poder chegar a formulação da lei.
5. Operações da arithmetica fundamentaes e applicadas, tendo somente por objectivo o ensino da contabilidade;
6. Noções geraes do destino da álgebra e da geometria com apreciação de applicações fáceis;
7. Noções de geographia, especialmente a dos Estados e a do paiz, e noções de historia natural;
8. Conversações e propósitos acerca do Brazil e especialmente o Estado, da sua situação política, commercial e financeira, seu governo, seus homens eminentes, suas instituições, suas Constituições; leitura e comentários assíduos da Constituição do Estado;
9. Exhortação ao patriotismo, ao amor da família e ao amor da humanidade;
10. Grammatica portuguesa – preferindo

sempre a intuição a regra e evitando absolutamente a repetição inconsciente.

O decreto ainda determinou, no art. 26, que o professor deveria tornar o ensino sempre prático, partindo dos objetos e de suas qualidades para as noções abstratas e preferir as explicações orais aos trabalhos nos compêndios. Nas escolas do sexo feminino, poderiam ser trabalhados os mesmos conteúdos previstos no decreto. Entretanto, o ensino não deveria estar em desarmonia com o destino social das mulheres (cuidar da casa, marido e filhos).

Ainda no parágrafo único do artigo referido, o decreto definiu: “Para leitura nas escolas serão adoptados os trabalhos instructivos que se accomodarem ao espirito d’esta reforma, como subsidio ao ensino intuitivo [...]”. Dessa forma, esse método foi adotado na legislação que vigorou no final do Império e nas primeiras décadas da República.

Paralelamente à adoção do Método Intuitivo ou Lição de coisas, começam a ser utilizados com mais intensidade os termos infância e criança. Anteriormente ao ano de 1882, portanto, antes da adoção do método Lição de coisas, nos Regulamentos da Instrução Pública, por exemplo, eram utilizados os termos “meninos, meninas e alumnos”. Além dos termos infância e criança, os textos acentuavam ainda uma visão de escola que precisava se adequar aos interesses e desenvolvimento infantil pela reforma dos métodos de ensino. Desse modo, as mudanças nos métodos estavam ideologicamente ligadas às necessidades impostas pelo desenvolvimento econômico e justificadas pedagogicamente por fatores de ordem psicológica do desenvolvimento infantil.

Em 1882, em um artigo veiculado no jornal A Província do Espírito-Santo, em defesa do método Lição de coisas, que compunha a série de artigos sobre o estado atual da educação pública, o redator critica a situação do ensino primário no Espírito Santo e aponta:

A escóla è um templo da moral individual e da moral social. Ella deve ser um prolongamento do affavel e interessado conselho do lar. O espirito infantil é uma borboleta inquieta; indeciso, traquãnas, desconfiado, doudo de liberdade, sente-se tão constringido nos limites de nossa escóla quanto o condemnado no fundo da enxovia (JORNAL A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882, p. 2).

Nesse sentido, o texto critica a escola tradicional e o modelo de ensino por ela adotado (o ensino mútuo), que impedia as crianças de se desenvolverem plenamente, pois não respeitavam o seu desenvolvimento natural. Segundo o mesmo artigo, os mestres submetiam os alunos a castigos físicos para despertar a sua atenção. Entretanto, como observamos, um dos méritos do ensino mútuo foi não prever os castigos físicos como penalidade para os “maus alunos”. O redator condena o uso desse tipo de castigo, menciona que os professores protestavam contra aqueles que reivindicavam o seu fim, pois julgavam que eram necessários à educação da infância, e assinala que a própria família era cúmplice da atitude dos professores.

Na opinião do redator, os castigos físicos que pretendiam impor a aprendizagem e a atenção dos alunos à força influenciavam os resultados negativos do ensino primário. Acrescenta ainda que “[...] apenas os pobres chegam a soletrar mal, depois a arrastar indigestamente umas palavras que elles sabem, á responder umas perguntas banaes sobre religião ou a fazer bestialmente umas contas, cuja applicação mesmo ignoram” (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882).

Com relação aos castigos físicos, o Regulamento de 1882 proibiu-os definitivamente, no art. 59, das Dis-

posições Especiais, para a escola primária, e estabeleceu penalidade que consistia na suspensão imediata, pela autoridade competente, daqueles professores que descumprissem o preceito legal. O regulamento estabeleceu ainda que os alunos que se mostrassem incorrigíveis deviam ser encaminhados ao delegado literário para que este procedesse à autorização da expulsão do aluno. Também no Art. 29 foram definidos os tipos de castigos disciplinares a que poderiam estar sujeitos os alunos:

§ 1º Reprehensão em particular

§ 2º Reprehensão em classe

§ 3º Trabalho na escola fóra das horas lectivas

§ 4º Privação das palestras e passeios das quintas feiras ficando o alumno retido na casa da escola, durante as duas horas que durar a diversão do outro.

Assim, havia mudanças nos elementos disciplinadores, se os compararmos com os previstos no Regimento das Escolas Públicas de 1as Letras. Neste último, além dos castigos, eram também previstas premiações para aqueles que atendiam às expectativas dos professores. Por outro lado, os castigos que redundavam em dor física ou humilhação pública, previstos no regimento, foram todos eliminados. O número de penalidades também diminuiu enormemente, pois, no regimento, eram previstas doze e, no regulamento, apenas quatro. Nessa direção, podemos dizer que o Regulamento de 1882 representou um grande avanço em relação às práticas até então adotadas, o que não impediu que os professores continuassem a se valer dos castigos físicos e de outros que humilhavam as crianças perante a classe.

Destacamos, ainda, que o artigo veiculado no jornal apontava que a ignorância dos estudantes não era causada somente pelas atitudes do professor que reprimia

miam o espírito e a inteligência infantil com os castigos físicos. A responsabilidade era também do sistema de ensino adotado em todos os graus, que sufocava a inteligência e impunha o ensino religioso nas escolas. Como mencionamos, o currículo proposto no Regimento Interno das Escolas de 1as Letras previa o ensino religioso. Por exemplo, o livro de leitura de Monteverde é composto por orações, e o livro de Midosi por textos que visam a cultivar valores morais. Além disso, uma das obrigações do professor era acompanhar os alunos à missa aos sábados ou domingos, cuidando para que se conduzissem com “[...] respeito e reverência, fazendo com q’alternadamente dous dos mais adiantados sirvão de acolytos”.

Em outro artigo, publicado no jornal A Província do Espirito-Santo, sobre o estado atual da instrução pública, o redator continuou o seu discurso centrado em questões relativas aos métodos de ensino e à sua inadequação ao desenvolvimento psicológico da criança. Segundo o redator, esse desenvolvimento seguia o mesmo percurso do desenvolvimento sociológico:

[...] do mesmo modo que a humanidade caminhou sempre do concreto para o abstracto, a creança não póde apprehender uma ideia sem ser primeiramente tocada pela sensação correspondente que a produz. Procurar ferir-lhe a razão antes de despertar o sentimento é tarefa perfeitamente vã (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882).

Entretanto, o sistema de ensino da infância adotado no País, de acordo com o redator, ao invés de impressionar vivamente, por meio do concreto, ensinava primeiro as crianças a balbuciar letras, a reproduzir o alfabeto na ordem em que aprenderam a ouvi-lo, mas sem compreensão. Sendo assim, as crianças não conseguiam aproveitamento real:

Das letras ás syllabas, das syllabas ás palavras e das palavras á leitura, após um esforço supremo, tudo segue uma marcha diversa do desenvolvimento normal do seu cérebro. Lê materialmente sem entender, sem se aperceber mesmo do que faz.

Diante dos males que o ensino abstrato produzia nas crianças, o redator defende, no terceiro artigo publicado no jornal, a mudança do “systema de ensino” no Império e na Província do Espírito Santo. Nessa direção, assinala que alguns espíritos cultos, cientes das dificuldades e da indiferença dos Poderes Públicos, vinham tentando “[...] medidas generosas, mas que só [deslocavam] o problema”. Segundo o redator, o Sr. Abílio, professor primário bastante conceituado,

[...] lembrou de proporcionar á infância alguns livros de educação indubitavelmente muito aproveitáveis, mas que com o vicioso systema á que elles vêm servir, pequenas vantagens poderão offerecer. Leituras úteis mais ou menos acomodadas ás diversas phases do desenvolvimento dos educandos, não obstante todo o seu mérito desaparece aos solavancos da inépcia de seus intérpretes na maior parte das escolas (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882).

Nesse sentido, considera que os livros de leitura de Abílio eram adequados, pois conduziam o ensino do todo para as partes. Para ele, antes de dividir qualquer objeto na mente, a primeira coisa que impressiona é o seu todo. Assim, defende a adoção, na Província do Espírito Santo e no Império, do método de ensino adotado na América do Norte e na Europa com resultados satisfatórios,

mesmo que essa adoção tivesse planos mais modestos na Província, de acordo com as suas condições financeiras. Segundo o redator, nos Estados Unidos, a escola promovia a educação da infância de modo satisfatório. Dessa forma, faz uma pequena exposição das bases psicológicas do Método Lição Sobre Couzas, considerado apropriado para trabalhar com as crianças, pois partia do concreto para o abstrato, do todo para as partes.

Em substituição ao anachronico e desacreditado processo, nós teríamos uma disciplina mais compatível com os grandes interesses da humanidade, que proporcionaria a instrução em doses calculadas, aproveitando todas as aptidões, e facto mais insignificante tirando um ensinamento (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882).

A adoção do método levaria à reforma da educação. Entretanto, considera que o professorado existente na Província e em todo o território nacional não estava em condições de realizar a reforma do ensino e dos métodos, de que dependia “[...] a elevação da intellectualidade brasileira” (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882). Não se tratava, portanto, apenas de uma mudança dos livros de leitura, dos compêndios, das gramáticas; segundo o redator, tratava-se de uma reforma que dependeria do próprio professor.

É mister que, no desempenho de sua árdua missão [...] discuta com seus jovens discipulos mil objectos, discriminando-os, indicando-lhes as qualidades proprias de cada um; que saiba em todas as suas narrações ferir o sentimento da curiosidade, tão freqüente na creança, pela vida da phrase, pela graça do conto,

pelas symphatias do assumpto (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882).

Feita a reforma do pensamento do magistério, a escola se tornaria “[...] um pequeno musêu da vida, os livros, os compendios serão simples necessarios e auxiliares” (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882). Dessa forma, o redator expôs a ideia recorrente no Brasil de que a reforma da educação e a melhoria dos seus resultados dependeria da mudança dos métodos e dos mestres.

Um aspecto importante presente no discurso do redator diz respeito ao trabalho do professor Abílio César Borges (Barão de Macahubas). Esse professor, conforme assinala Saviani (2007, p. 139), foi “[...] o criador do famoso Ginásio Baiano, em Salvador, depois, do Colégio Abílio da Corte, no Rio de Janeiro”. Ele integrou o movimento de difusão de materiais pedagógicos, introduzindo “[...] nas escolas aparelhos escolares como os globos de horas relativas de Juvet, o globo de Perce, o telúrio de Mac-Vicar, além de outros por ele mesmo inventados, como foi o caso do aritmômetro fracionário” (SAVIANI, 2007, p. 139).

O uso desses materiais dependia, na opinião do Barão de Macahubas, da adoção de um novo método de ensino. Nesse sentido, ele também considerava o método de ensino Lição de coisas apropriado à renovação da escola. Saviani (2007, p. 139), ao analisar a introdução do método intuitivo no Município da Corte, considera que estava em jogo a necessidade de adoção de um método de ensino

[...] entendido como uma orientação segura para a condução dos alunos, por parte do professor, nas salas de aula. Para tanto foram elaborados manuais segundo essa diretriz que modificava o papel pedagógico do livro, que, em lugar de ser um material didático destinado à utiliza-

ção dos alunos, se converte em ‘material essencial para o professor, expondo um modelo de procedimentos para elaboração de atividades que representem a orientação metodológica geral prescrita’.

Os textos publicados no jornal *A Província do Espírito-Santo* corroboram o que foi dito pelo autor, pois, como vimos, o redator estava consciente de que o magistério não estava em condições de proceder à necessária reforma no ensino. Desse modo, o método Lição de coisas era apropriado, porque continha as orientações necessárias aos professores para que pudessem levar as crianças a aprenderem por si mesmas. Valdemarin (2004, p. 119), ao examinar o segundo manual *Primeiras lições de coisas*, de Norman Allison Calkins, considera-o um “[...] marco significativo da tentativa de implantar o método de ensino intuitivo no ensino brasileiro, que remonta ao decênio de 1880”. Menciona que ele expressa ainda “[...] a pretensão de adotar um método didático consoante com a renovação pedagógica em curso na Europa e nos Estados Unidos da América, cujos efeitos poderiam ser irradiados para toda a sociedade, almejada nas últimas décadas do Império” (VALDEMARIN, 2004, p. 119). Esse manual, dirigido aos pais e aos professores, continha uma exposição sobre o conteúdo a ser ministrado e as prescrições sobre a forma como deveria ser transmitido ao aluno. A mesma autora aponta:

O discurso político e educacional produzido nesta época estabelece estreitos vínculos entre as propostas de inovação metodológica e a difusão do ideário liberal republicano, destacando-se a utilização das ‘lições de coisas’ ou método intuitivo como estratégia de intervenção na sala de aula, lócus privilegiado da instrução

e da mudança das práticas pedagógicas, adequando a escola ao projeto político modernizador (VALDEMARIN, 2004, p. 119).

O Regulamento de 1882 expressava essa pretensão de renovação pedagógica e definiu, no Art. 10, que as escolas elementares professariam:

§ 1º Leitura.

§ 2º Noções de geometria prática – dezenho linear.

§ 3º Calligraphia.

§ 4º Exercícios de intuição ou noções de cousas, acompanhando os exercícios de leitura e escripta e as explicações de geometria e de dezenho.

§ 5º Contabilidade. Quatro operações fundamentaes do calculo sobre inteiro e fracções. Systema metrico decimal.

§ 6º Rudimentos de geographia physica da provincia.

§ 7º Costuras simples nas aulas de meninas (grifo nosso).

Além de definir o método e o conteúdo a ser trabalhado, o regulamento apresentava algumas orientações quanto à escolha dos livros de leitura. Eles deviam conter preferencialmente “estampas” para melhor aplicação das “noções de cousas” e tratar da fauna e da flora brasileira e espírito-santense ou de métodos agrícolas. O professor tinha obrigação ainda de tornar prático o ensino:

[...] fazer conhecer os objectos, as suas qualidades e sua organização e partindo sempre do concreto para o abstracto; deve prescindir de perturbar a intelli-

gencia da criança com o estudo prematuro de muitas regras e deve procurar desfrutar-lhe a atenção, sem fatigá-la. Usará de uma linguagem chã, mas clara e precisa, que familiarize a inteligência do alumno com o assumpto (Art. ).

No capítulo que tratava sobre o ensino suplementar, o regulamento estabelecia que o ensino elementar limitaria-se à obrigação de frequência às escolas públicas. O ensino suplementar era livre. Nesse sentido, mesmo que a educação fosse propagada como a base da reforma da sociedade, ela deveria ser, para a maioria da população, apenas a elementar, ou seja, aquela que garantisse a aprendizagem dos rudimentos da leitura, escrita, aritmética, geografia, entre outras.

As aulas do ensino primário deveriam, de acordo com o Regulamento de 1882, ser divididas em duas sessões de duas horas, uma para os alunos menores e outra para os alunos maiores. Haveria aulas nas escolas todos os dias, exceto nas quintas-feiras, quando os professores reuniriam os alunos para passeios pelo campo, “[...] aproveitando os objectos que se lhes [oferecessem] a vista para dar aos meninos explicações ligeiras sobre história natural, cosmographia ou agricultura”. Se não tivessem condições de realizar passeios campestres, os professores poderiam reunir seus alunos nas escolas e fazê-los cantar o Hino Nacional ou outros hinos patrióticos e ensinar música àqueles que se mostrassem interessados. Também deveriam incentivar a recitação de poesias nacionais ou outras que ensinassem noções sobre os deveres do homem como membro da família e da sociedade. Nas escolas agrícolas, era fundamental tratar de fatos e métodos da lavoura apropriados ao lugar.

Nos artigos publicados no jornal *A Província do Espírito-Santo*, o redator defende o ensino primário científico que, segundo ele, era considerado por muitos como

uma novida de inaceitável. O redator, sobre esse ensino, assim se manifestou:

Tem por base a educação positiva. Compreende-se para o homem moderno o dever e a necessidade de estar ao nível dos reclames do seu tempo e ter uma intuição geral da vida, compreende-se ainda a superfluidade d'estes indigestos acervos de conhecimentos que pódem quando muito lisongear a vaidade, mas muito pouco servem a intelligencia (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882).

O redator aponta ainda que a educação positiva tinha como vantagens uniformizar o cabedal intelectual distribuído pelo Estado e dar noções indispensáveis à conduta em sociedade. Para ele, depois da divisão das ciências efetuada por Comte,

[...] os phenomenos de todas as ordens que antes se achavam dispersos, sem laço commum entre si, que determinasse sua disposição methodica, a confusão que existia no domínio de todas as sciencias, tudo acomodou-se em suas respectivas ordens, e os factos mais simples como os mais complicados encontram sua explicação immediata na sciencia respectiva (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882).

Nesse sentido, considerava que, mesmo não sendo possível ensinar a lei geral das ciências, a sua classificação hierárquica deveria ser aproveitada para dirigir a educação e deduzir os conhecimentos mais fáceis de serem ensinados.

Como mencionado, o método de ensino Lição de

coisas, de Norman Calkins, foi traduzido por Rui Barbosa que, também compartilhava com o redator do jornal A Província do Espírito-Santo a expectativa de que ele ajudaria a solucionar os problemas da educação. As concepções que norteiam o método foram muito bem discutidas por Lourenço Filho no prefácio da obra traduzida por Rui Barbosa.

Segundo Lourenço Filho (1956, p. XVIII), o método intuitivo ou Lição de coisas representou verdadeira revolução no ensino. Nesse sentido, ele veio contrariar não apenas um método, mas a organização do ensino configurada pelo método mútuo ou monitorial: “[...] adotado especialmente como expediente de economia, por ele um mestre ensinava a dez ‘decuriões’, que, por sua vez, deveriam ensinar a dezenas de condiscípulos”. De acordo com esse mesmo autor, a obra de Calkins concretizava as ideias de Pestalozzi em um manual dirigido aos professores. Porém, como aponta Lourenço Filho (1956, p. XXIX):

[...] havendo partido do ensino intuitivo, tal como o desejava Pestalozzi, Calkins a ele se adiantou, ou lhe desdobrou o pensamento, até chegar a expor, por muitos pontos, claros princípios do ensino ativo. Apóia-se, para isso, em Froebel, cujas teorias apoiadas num vago ‘simbolismo’, haviam, no entanto, por influência de Rousseau, posto em voga as expressões de ‘atividade própria do aluno’, ‘poder criador’ e ‘auto-expressão’.

A obra Lições de coisas, traduzida por Rui Barbosa, é composta de várias partes. Na primeira, intitulada Primeiras lições de coisas, são tratados os princípios fundamentais do método e, em seguida, a educação doméstica, que visa a “educar os sentidos”. Na segunda parte,

denominada Ensino escolar: lições preambulares para cultivar as faculdades da observação e uso das palavras, é ensinado como trabalhar formas, cores, números, as quatro operações, desenho, escrever, tempo, som, leitura elementar, qualidade das coisas etc. O trabalho de tradução efetuado por Rui Barbosa, segundo Lourenço Filho (1956), não foi simples, pois muitas adequações foram necessárias. Entre elas, conforme esse autor, toda a parte que trata dos sons da linguagem é de lavra de Rui Barbosa, pois, de acordo com o tradutor, não se podiam aproveitar as orientações elaboradas para a língua inglesa.

Discutiremos as orientações para se trabalhar o escrever, o som e a leitura elementar, lembrando, dessa forma, que a parte referente ao som é de autoria de Rui Barbosa. Consideraremos, na análise, a ordem em que os textos aparecem no livro. Com relação ao escrever, o texto inicia afirmando a sua importância. Dessa forma, o ensino deveria começar por traçar letras e palavras cada um na sua pedra ou no quadro-negro. Assim que as crianças conseguirem decifrar as letras e as palavras, era necessário trabalhar o silabário e, em seguida, a escrita propriamente dita, “[...] versando essas sobre as letras minúsculas, ordenadas segundo a sua maior ou menor simplicidade, depois sobre palavras simples, depois sobre os caracteres maiúsculos, ao cabo sobre proposições inteiras” (CALKINS, 1956, p. 366). Os alunos deveriam iniciar o trabalho de escrita em pedra e só depois iriam usar papel. Quando estivessem no Terceiro livro de leitura, escreveriam “[...] limpamente o seu nome, a data e palavras singelas, coordenadas em orações” (p. 366). Não há definição de livros para serem utilizados, mas o texto aponta que existiam muitos livros adequados e desenvolvidos para auxiliar a aprendizagem do mecanismo da escrita.

Com relação ao estudo do som, o texto menciona, inicialmente, a educação do ouvido. Segundo exposto,

os órgãos dos sentidos são portas “por onde o saber nos penetra no entendimento”. Nesse sentido, eles precisam ser trabalhados adequadamente. Eles devem ser exercitados desde o nascimento e, por isso, na primeira parte, são apresentadas experiências que a família pode utilizar para desenvolvê-los. O ouvido é muito importante, porque é por meio dele que reconhecemos os sons vindos do exterior. Se a criança não ouvir bem, não falará bem. Assim, será impossível fazer com que leia bem. Por isso, é necessário que ela pronuncie bem todos os sons da voz humana.

Após versar sobre a importância de se trabalhar o ouvido, indica alguns exercícios para distinguir sons. No primeiro exercício, as crianças devem identificar sons de objetos; em seguida, começam a distinguir os sons vocálicos. No segundo passo, são trabalhados exercícios para comparar e classificar sons. Assim, inicialmente, a criança é levada a distinguir e comparar sons que estão presentes no ambiente (de atrito, de animais etc.). Somente após essa iniciação, começa-se o trabalho com os sons da linguagem humana. Com relação a este último, o primeiro passo é levar as crianças a distinguir os sons da fala por meio da repetição, após a pronúncia pelo professor de palavras conhecidas compostas de uma ou duas sílabas. Depois desse exercício, deveriam ainda repetir palavras, alongando o som vocálico e, depois, com atenção, os sons consonantais. Entretanto, nesse momento, não há nenhuma tentativa de aliar esses sons aos seus correspondentes gráficos.

Depois desse trabalho, segundo prescrito, as crianças seriam levadas a distinguir os sons das palavras, por meio da repetição de palavras compostas com sons simples. Somente no terceiro passo, os sons serão associados às letras. Assim, são ensinadas as letras que correspondem às consoantes e palavras que podem ser formadas com as letras aprendidas. A pronúncia de cada letra é detalhada para que o professor aprenda a articulá-las de modo apropriado

e ensine adequadamente a seus alunos. Elas são trabalhadas considerando uma ordem crescente de dificuldades: da mais simples para a mais complexa (v, f, j, t, d, b, p, l, k, q, c). Após o ensino dessas letras simples, passa-se para as compostas (ch, x, ç, etc.). É interessante notar que há uma preocupação em ensinar que um som pode ter diferentes correspondentes gráficos. Conforme escrito no manual,

[...] o passo primordial no ensino dos elementos fonéticos da linguagem consiste em acostumar o ouvido a discriminar os, e o subsequente em habituar o órgão da fala a produzi-los. Só havendo caprichoso esmero nesses dois passos, se apurará a salutar influência desse ensino na educação elementar (CALKINS, 1956, p. 407).

No que tange à leitura elementar, no manual são tecidas críticas e comentários sobre os métodos de leitura existentes, entre eles, os métodos A B C e fônico. Quanto ao método A B C, diz:

Consiste este velho, demorado e tedioso método em ensinar primeiro o nome de cada uma das vinte e seis letras, depois a combinação delas em sílabas sem sentido, de dois e três caracteres, mais tarde a sua junção em palavras de duas, três e mais sílabas. Da significação das palavras não se faz nenhum caso (CALKINS, 1956, p. 408-409).

Nesse sentido, considera que o ensino das palavras é mais apropriado, porque permite concretizá-las por meio dos objetos e imagens. O método A B C é abstrato e não permite essa concretização.

O método fônico, segundo o manual, tem diferentes formas, mas também não possibilita partir do concreto para alcançar noções abstratas. Para Calkins (1956, p. 412), independentemente das maneiras como tem sido proposto, consiste basicamente em “[...] encetar o ensino, não pelo nome das letras, mas pelos seus sons, e, conhecidos estes, solicitar as crianças a aplicá-los à leitura das palavras”. Nesse sentido, critica o método e aponta que o seu principal problema é o caráter pouco “natural e antifilosófico do seu sistema”, pois a forma natural de se ensinar à criança é por intermédio das unidades da linguagem, que são as palavras.

A linguagem depende do pensamento; as palavras são símbolos de idéias. Nem as letras, nem os sons são elementos do pensamento. As letras são elementos da forma das palavras; os sons simples elementos dos sons harmônicos da palavra; mas nenhum desses elementos constitui a unidade da linguagem. O verdadeiro ponto de partida no ensino da leitura está em tomar a idéia com o seu sinal como um só todo. Subsequentemente, então se analisará o sinal, decompondo-o, e se aprenderão os elementos, quer do seu som, quer da sua forma (CALKINS, 1956, p. 414).

Após tecer críticas aos métodos de ensino da leitura, o manual propõe o método “objetivo” ou “intuitivo” de ensinar a ler. Esse seria mais apropriado, porque dirige “[...] a atenção dos alunos para algum objeto, cujo aspecto, nome e uso lhes sejam familiares” (p. 414).

O método intuitivo ou objetivo de leitura é dividido, de acordo com o manual, em fases: na primeira, as lições são compostas por palavras; na segunda, é utilizado o livro

de leitura e, por isso, essa parte do manual é denominada Leitura de Livros. Desse modo, os livros começam a ser manuseados apenas na segunda fase. A primeira deve ser construída pelo professor, seguindo as orientações contidas no manual, mas usando palavras conhecidas e utilizadas pelas crianças. Descreveremos, em primeiro lugar, os aspectos essenciais da primeira fase, por considerarmos que ela corresponde, no método, ao período inicial do aprendizado da leitura. Em seguida, detalharemos a segunda fase do método concretizado no manual de Calkins.

Na primeira fase, destaca a necessidade de ensinar o discípulo a distinguir o objeto, a sua imagem e a palavra que o nomeia. Assim, deve-se mostrar o objeto, a sua imagem (desenho impresso ou feito pelo professor na lousa) e a palavra. Procedendo dessa maneira, o professor pode ensinar muitas palavras antes de iniciar o estudo dos sons ou das letras de cada uma. Dessa forma, as crianças aprendem as palavras como símbolos dos objetos e dos seus nomes falados. O manual sugere aos professores que, primeiro, ensinem nomes e, só mais tarde, vocábulos que indicam qualidades ou ações. Nessa perspectiva, ensinar a ler os nomes é essencial para que a criança memorize a sua forma da escrita e, também, é necessário, porque há correspondentes concretos que podem ser manuseados e, depois, expressos por meio de imagens. As demais classes de palavras, ou, como dito no manual, as palavras pequenas que fazem a articulação entre as frases só seriam ensinadas quando o ensino de frases e sentenças o exigisse. Segundo o manual, o ensino da leitura é fácil, pois o mestre só precisa utilizar o quadro-preto.

De acordo com o manual, os passos da leitura pelo método “objetivo” ou “intuitivo” são:

Primeiro passo – Ensinar a distinguir pelo aspecto palavras já conhecidas ao ouvido como sinais de objetos, qualidades e ações.

Segundo passo – Ensinaí a decompor as palavras nas suas letras. Debuxe o menino a palavra na pedra em caracteres de imprensa, aprendendo assim as figuras e nomes das letras, bem como sua ordem no vocábulo.

Em vez disto, pode o segundo passo consistir no ensino dos sons das palavras.

Terceiro passo – Ensinaí a análise das palavras nos seus sons elementares, sem atender às letras que os representam.

Ou (conforme a alternativa preferida no passo anterior) ensinaí, como terceiro passo, a decomposição do vocábulo nas suas letras. A condição dos alunos determinará a escolha do mestre quanto à prioridade entre os sons e as letras.

Quarto passo – Fazei com que o aluno pronuncie a palavra, lendo-a, destaque-lhe depois os sons e solete-a.

Quinto passo – Ensinaí os discípulos a ler palavras em grupo como: ‘Meu chapéu’, ‘Um pião novo’, ‘Um bom menino’, ‘Atirar o pião’, etc.

Empregai-as também, formando breves sentenças, *verbi gratia*: ‘Sei atirar o meu pião’, ‘Tenho um chapéu’, etc.

Por meio da aplicação exata desses passos, seria possível, então, que as crianças associassem a palavra a seu todo (som, letra, objeto e ideia). A escolha das palavras a serem utilizadas no ensino de leitura deve observar duas indicações contidas no manual: a) devem ser palavras usadas nas conversações infantis; b) devem ser escolhidas de modo que seja possível mostrar às crianças os objetos que elas significam e suas imagens.

Na segunda fase – leitura de livros –, de acordo com Calkins (1956), ao desenvolver a leitura com os alunos, o

professor deve certificar-se de que as crianças discernem o texto escrito e as palavras novas, mediante os passos de leitura da primeira fase. O autor define passos e métodos que, de acordo com ele, permitem “[...] a transição entre o ensino por exercícios sobre coisas, com o auxílio do quadro preto, e o ensino por compulsão dos livros” (CALKINS, 1956, p. 433). No primeiro, deve-se ensinar à criança manusear o livro, passá-lo para um colega, a localizar uma lição e separar grupos de palavras. Conforme o autor, essa etapa “[...] deve durar uma semana, uma vez por dia, enquanto os discípulos estão aprendendo a ler as proposições no quadro negro” (CALKINS, 1956, p. 433).

No segundo passo, o professor deve escolher um livro e lições que contenham termos conhecidos das crianças.

Disponde em colunas, no quadro preto, as palavras desta lição, distribuindo análogamente às lições de soletrar, cada sentença em uma coluna, de modo que se leia de cima para baixo. Então pronunciem os alunos as palavras já conhecidas. Depois, o mestre lhe ensinará as novas como na primeira fase. Depois chamará os alunos a lerem todas as palavras da coluna e a descobrirem o que elas significam. De igual modo, se procederá, nas lições, com as sentenças dispostas em colunas (CALKINS, 1956, p. 433).

Após esse trabalho, as sentenças deveriam ser escritas nas pedras aproveitando-se toda a sua extensão, devendo os alunos ler duas ou três vezes. Na opinião do autor, essas atividades preparam o aluno para a leitura da mesma lição no livro. A leitura no livro inicia-se pela busca da lição estudada na pedra e, em seguida, pela busca das sentenças na lição. No decurso das atividades, os alunos aprenderiam a ler uma lição inteira. É preciso ainda cuidar

para que os alunos leiam “os pensamentos do modo como os exprimiriam falando”.

No terceiro passo, o professor deverá escolher de uma lição vocábulos difíceis e ensiná-los no quadro-preto. Logo após, os alunos deverão procurá-los na lição competente. Depois de mandar os alunos ler as palavras, eles devem ser induzidos a descobrir “[...] o que se exprime na primeira linha, ou sentença; depois o que se diz na segunda linha, e assim por diante com a lição tôda” (CALKINS, 1956, p. 433). Cada sentença deve ser lida por três ou mais alunos, e o professor deve levar o aluno a discuti-la. Esses exercícios visam a ensinar a ler a lição. O autor aconselha o professor a não ler para o aluno, pois essa atitude forma maus hábitos, visto que leva o aluno a esperar a intervenção do professor e não tentar ler com independência, pelos seus próprios meios.

Na quarta etapa, o professor pedirá aos alunos que abram os livros para que leiam cada palavra de um parágrafo, começando pela última, de modo que eles se habituem a ler as palavras de uma lição antes de conhecer o conteúdo nela tratado.

No quinto passo, o professor deverá escolher uma lição com palavras menos conhecidas pelas crianças e levá-las a pronunciá-las do modo como exprimiriam o pensamento. Em seguida, deverá passar para exercícios sobre o entendimento das sentenças e de leitura, que deve ser realizada “com tom de voz natural e desembaraçado”. Caso o aluno não consiga realizar a leitura desse modo, ele deverá repetir a atividade até que consiga fazê-lo. Em algumas situações, o professor deve ler e, em seguida, chamar os discípulos para que façam a leitura de acordo com o modelo mostrado.

A partir do sexto passo, os exercícios devem privilegiar o sentido das palavras e sentenças bem como a exposição pelos alunos dos elementos importantes

do texto lido. Os alunos devem ser estimulados a copiar palavras e escrever sentenças de modo a demonstrar que compreendem seu sentido. Além disso, eles devem ser levados a substituir uma palavra na frase por outra, a encontrar grupos de palavras que podem ser lidas como sentenças etc. Finalmente, o autor reitera:

Durante os exercícios de leitura, observe a maior persistência em acostumar o aluno a discernir ao primeiro aspecto os vocábulos, interpretar o sentido às palavras que a compõem, e, afinal, lê-la desembaraçadamente, com a voz natural a um colóquio familiar e correto (CALKINS, 1956, p. 437, grifo do autor).

Após seguirem esses passos, o professor deverá iniciar o processo baseado em exercícios de conversas. Assim, durante todo o curso de leitura, o professor deverá levar os alunos a responderem às questões na seguinte sequência:

Primeiro: o que diz esta sentença?

Este período? Este parágrafo?

Segundo: Como exprimireis o que aí se diz?

Em torno dessas duas questões pode o mestre agrupar tudo o que de atenção é digno, na leitura ensinada às crianças (CALKINS, 1956, p. 439).

Segundo Calkins (1956), a soletração é importante para aprender a escrever. Para aprender a ler, ela não é importante, pois soletrando a criança não adquire naturalidade na leitura. Entretanto, a leitura facilitará a soletração. Desse modo, as crianças não devem ser levadas a soletrar enquanto seus ouvidos não se acostumarem com os vocábulos inteiros.

As lições iniciais de soletração, dadas enquanto o aluno se habilita para ler palavras familiares, devem dirigir-se, estampando o professor em letra redonda, no quadro preto, expressões familiares, e ensinando-as pelo seu aspecto, e não de ouvido (CALKINS, 1956, p. 439).

Os alunos aprenderão a soletrar escrevendo, em suas ardósias, letras de imprensa copiadas do quadro-negro e, depois, dos livros. Assim que aprenderem a escrever, aprenderão a soletrar, escrevendo palavras nas ardósias. Os exercícios consistem em o professor dizer uma palavra, a criança repeti-la e, em seguida, pronunciar as suas sílabas pausadamente, depois as letras e, em seguida, repeti-las novamente.

Sobre a efetiva utilização do método Lições de coisas no Espírito Santo, de acordo com o relatório do inspetor escolar Bodart Júnior, de 14 de junho de 1919, o método intuitivo de leitura não era adotado adequadamente. Segundo o inspetor, os professores não sabiam que a cartilha era um prêmio para os alunos pelo seu desempenho em leitura. Por isso,

a criança entra para a escola e se lhe exige imediatamente o livro como se já pudesse manejá-lo sem o auxílio do mestre; é um erro e um erro imperdoável, mormente, quando o método exige que, durante os 4 primeiros meses o ensino seja feito exclusivamente no quadro negro, devendo o professor formar sentenças, sempre de objectos conhecidos.

Considerava o inspetor que os professores deveriam ser levados para fazer curso na escola-modelo para garantir uniformidade do método adotado no Estado. Porém, podemos dizer que a adoção do método intuitivo ou objetivo de

leitura foi essencial para ajudar a sustentar a crítica aos antigos métodos de soletração. Ao sugerir o ensino da leitura a partir da unidade palavra, ele inaugurou uma tradição, apesar de conservar elementos importantes dos antigos métodos, como o ensino das letras e dos sons. Além disso, a sua adoção nas províncias contribuiu para a produção de livros de leitura de marcha analítica, partindo de sentenças e de palavras. De acordo com Valdemarin (2004, p. 149),

[...] um aspecto que merece consideração é a dificuldade a ser vencida pelos professores da época para o uso do manual elaborado por Calkins, Dada a sua forma de organização e exposição dos conteúdos a serem ensinados, o texto impõe aos professores um enorme trabalho de estudo e reorganização, para ser utilizado na sala de aula na seqüência determinada pelo andamento da classe e pela diversidade de atividades ao longo do dia na escola.

Nesse sentido, o relatório de Bodart Júnior corrobora o que foi dito pela autora, pois, para ele, os professores não sabiam trabalhar todas as fases propostas para o desenvolvimento do método de leitura e introduziam imediatamente o livro, antes de trabalhar as palavras conhecidas das crianças no quadro-preto e em ardósia.

Podemos salientar ainda, conforme aponta Valdemarin (2004, p. 147), que o método de leitura proposto no manual é “[...] um exemplar do movimento de renovação pedagógica ocorrido no século XIX, uma vez que seus objetivos visam à aquisição da ‘leitura inteligente’, voltada para a compreensão das idéias contidas no texto”. Porém, como verificamos, o trabalho de soletração permanece vinculado à escrita. Assim, se é possível perceber alguns avanços com relação à leitu-

ra, o mesmo não pode ser dito com referência à escrita.

Valdemarin (2004) assinala que os trechos analisados por ela sobre os sons deixam dúvidas se os elementos fônicos da linguagem devem ser subsequentes ao ensino de palavras. Entretanto, conforme aponta essa autora, com base no manual de Calkins (1956), o trabalho com os sons visa a acostumar o ouvido a eles e, também, educar a sua produção vocal. O trabalho de escrita, por sua vez, tem por fim a aprendizagem das formas ou do traçado das letras e das palavras. Somente após esse aprendizado, as crianças aprenderão as sílabas. Nesse sentido, os estudos dos sons e, também, da escrita de letras, palavras e sílabas podem ocorrer em momentos anteriores ao do ensino da leitura. Todavia, preferimos considerar que o ensino dessas três dimensões ocorre simultaneamente. Em nossa opinião, a palavra no método é a unidade essencial, porque é ela que permite associar os trabalhos de escrita e de leitura preconizados.

Ainda voltado para melhorar as condições de funcionamento das escolas, o Regulamento de 1882 definiu, no Art. 24, que as escolas deviam funcionar em “[...] salas vastas, claras e arejadas. Logo que fôr possível essas salas serão ornadas com retratos dos brasileiros ilustres e quadros representando factos mais notáveis da historia pátria”. Nesse mesmo artigo, determinou que o professor teria direito a um auxílio para alugar a casa em que funcionasse o ensino primário até que a Província tivesse condições de construir prédios necessários ao funcionamento da escola primária.

Em 1882, no relatório apresentado pelo vice-presidente, Marcellino de Assis Tostes, no momento em que passou a Presidência da Província para Alpheo Adepho Monjardim de Andrade e Almeida, o vice-presidente mencionou a construção de prédios escolares, um deles na freguesia do Rio Pardo. Segundo o vice-presidente, haviam sido recolhidos donativos para a construção de uma casa, porém tais doações eram insuficientes e, por isso o

professor da escola primária Faustino Francisco do Nascimento solicitou a complementação dos recursos que lhe foi concedida pelo vice-presidente, porque considerava altos os gastos com aluguéis de casas para funcionamento de escolas públicas. O vice-presidente também fez alusão à construção de um prédio pertencente à Fazenda Provincial, onde funcionariam as aulas públicas, e de uma casa em Cariacica, na freguesia de Queimado.

Conforme mostra o relatório, os recursos para a construção dos prédios ou aluguel das casas eram advindos, em parte, de doação. Apesar de essas iniciativas terem sido observadas, no ano de 1885, o relatório do diretor do Ateneu Provincial e da Inspeção da Instrução Pública da Comarca da Capital apontou que, em geral, as escolas de ensino primário continuavam a funcionar em casas alugadas pagas pelos respectivos professores. As verbas destinadas à educação pública não eram suficientes para garantir o pagamento dos aluguéis.

Esse discurso sobre a falta de recursos e sobre a impossibilidade de aumento dos gastos com a educação pública permeia quase todos os relatórios analisados relativos ao período de 1876 a 1888. No ano de 1886, o presidente Antonio Joaquim Rodrigues apontou, em seu relatório, uma medida que poderia contribuir para o desenvolvimento da Instrução Pública. Assim, registrou no relatório as observações de um comissário francês encarregado de estudar, nos Estados Unidos, a Instrução Pública:

A religião e a política em harmonia com o bom senso, inscreverão em todas as Constituições Americanas o direito universal á educação, e consignarão em todos os orçamentos fundos especiais para a criação e custeio de escólas publicas. São os propios habitantes que se apres-

são em fornecer as quantias necessarias para a construcção de escolas, para a compra da mobilia das classes, para o honorario dos professores.

Não ha imposto que mais unanime assentimento tenha encontrado. Eleva-se de anno á anno conforme é preciso. Não encontrão oppositores os accrescimos successivos, não são motivos de protes-tos da parte dos constituintes (1886).

Dessa forma, para solucionar os problemas com a construção de escolas, a compra de mobiliário escolar e o pagamento de professores, o presidente sugeriu que fosse tomado como exemplo a experiência norte-americana de criação de imposto ou fundo a ser pago pela população. O Fundo Escolar foi criado pelo Regulamento de 1882, mas os recursos eram advindos de serviços públicos.

No relatório da Inspeção da Instrução Pública, de 10 de setembro de 1886, o conselheiro Joaquim Maria Nascentes de Azambuja argumentou que não era somente a falta de escolas que se ressentia a Província:

[...] para que não fique a mocidade entregue aos instinctos da animalidade, aos gozos da vida material, sem freio ás suas paixões, sem norte para o futuro, e possuão seus filhos constituir uma população laboriosa, pacifica e capaz dos mais elevados commetimentos [...], [era necessário, também, de construí-las ou montá-las convenientemente].

Argumentou ainda que, além de “[...] casas apropriadas, e nas condições exigidas pela hygiene, não é possível prescindir dos moveis e utensílios que aconselha a

Pedagogia ou pelos menos do que possa fornecer a Província [...]” (1886) de acordo com suas condições financeiras. Desse modo, o conselheiro revelava que quase todas as escolas estavam desprovidas de materiais. Dizia ainda: “[...] em algumas escolas nem banco ha para a accomodação dos alumnos, em outros o fornecimento é feito pelos próprios professores” (1886). Em outras situações, os materiais eram fornecidos pela própria comunidade. Entretanto, nem sempre os professores podiam colaborar, pois, segundo o próprio conselheiro, eles recebiam salários “minguados”. Não foi mencionado, no entanto, que, nas comunidades pobres, esse fornecimento também não poderia ser feito pelos habitantes, por isso na maioria das escolas não havia nem sequer bancos escolares.

Apesar de as escolas funcionarem em casas precárias e sem o material necessário, no final do Império, jornais, documentos oficiais, discursos políticos etc. proclamavam a educação como primeiro elemento da civilização, afirmando que dela dependiam o futuro e a renovação da sociedade. Aliado a essa forma de pensar, conforme demonstra o artigo de Leondio Porto publicado no *Jornal Espirito-Santense*, para conseguir a renovação da sociedade, por meio da educação, era necessário que fosse, “[...] antes de tudo, o centro reaes do Christianismo; não basta que o mestre seja illustrado, ou que ensine; é preciso também que saiba innocular em seus alumnos as mysteriosas doçuras da Religião – esta pedra angular, em que devem sustentar os primeiros alicerces da sociedade” (PORTO, apud *ESPIRITO-SANTENSE*, 1886, p. 3).

Também era dupla a obra dos mestres, de acordo com o artigo, sob o ponto de vista moral: eles devem não somente “[...] ensinar, mas ainda os seus sentimentos de eqüidade, de justiça, de amor e de piedade devem vir em

auxílio do seu ensino. Não é bastante que elles fação conhecer o dever, é mister que elles cheguem bem á fazel-o amar” (ESPIRITO-SANTENSE, 1886, p. 3). Nessa direção, a base para a uma boa educação era o mestre, que deveria ter sólidos princípios cristãos, pois somente assim contribuiria para a ordem na sociedade, que se baseia na obediência às leis e no cumprimento de todos os deveres.

Assim, na década de 1880, as condições de funcionamento das escolas públicas continuavam idênticas às da década de 1870. Nesse contexto, o discurso político-educacional que se ancorava na ideia de que a reforma educacional, essencial para a renovação, se faria pela mudança dos métodos e dos mestres era bastante conveniente para os governos que diziam não ter recursos para investir na construção de prédios escolares e compra de material necessário ao seu funcionamento.

## O método João de Deus

O presidente responsável pela adoção do método intuitivo no Espírito Santo, no ano de 1882, também contratou Silva Jardim, professor da Escola Normal de São Paulo, para ensinar e para divulgar o método de ensino da leitura de João de Deus para os professores e particulares.

Trindade (2004, p. 34), em seu trabalho, cuja finalidade foi discutir as expectativas de leitura e escrita que existiam no período republicano, no Estado do Rio Grande do Sul, relata que “[...] como os métodos de ensino de leitura e da escrita e as cartilhas e/ou primeiros livros de leitura eram produzidos para atender a essas expectativas [...]”, a publicação da Cartilha maternal ou Arte da leitura de

João de Deus de Nogueira Ramos (1830-1896), no ano de 1876, provocou agitação em Portugal, pois havia aqueles que discordavam do método contido na cartilha. Porém, ele gerou simpatia na imprensa periódica e na Câmara dos Deputados. Assim, segundo a autora, o método João de Deus foi alvo, em seu país de origem, de muita polêmica.

De acordo com Silva Jardim, em sua segunda conferência/aula na Província do Espírito Santo, o método João de Deus representava as bases para a revolução, para a reforma no ensino primário. Conforme apontamos, o presidente da Província do Espírito Santo, Herculano Marcos Inglês de Souza, pretendia não apenas efetuar mudanças no regulamento, mas também realizar a reforma da Instrução Pública.

Segundo o professor, como toda ideia nova, o método havia de passar por três períodos: ridículo, discussão e aceitação. Ele confirmou, nesse contexto, que a introdução do método em Portugal foi difícil, mas que, em nossa Pátria, a fase do ridículo não teve lugar por estarmos sempre abertos aos impulsos generosos. Disse também esperar que a fase da discussão ocorresse “[...] não com espírito de crítica, de destruição, mas com o de sympathy, de aceitação convencida” (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882a, p. 3).

No Brasil, o método João de Deus passou a ser divulgado sistematicamente, no início da década de 1880, por Antônio da Silva Jardim (1860-1891), professor da Escola Normal de São Paulo. Para Mortatti (2000), em seu trabalho cujo foco foi a alfabetização no Estado e na Província de São Paulo, no período de 1876 a 1994, foi esse professor quem começou a divulgação sistemática do método de ensino da leitura no Brasil.

Conforme a mesma autora, a sua proposta de reforma não obteve êxito, pois não foi acolhida oficialmente, mas a divulgação do Método João de Deus, realizada por ele, e o combate ao método sintético ajudaram a fundar uma nova tradição, “[...] de acordo com a qual o

ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, apresentando-se o ‘método João de Deus’ como a fase científica e definitiva no ensino da leitura e fator de progresso social” (MORTATTI, 2000, p. 63).

Assim, se, no final da década de 1980 e na década de 1990, pudéssemos verificar uma desmetodologização do ensino da leitura e da escrita, o professor Silva Jardim foi responsável em seu tempo por ajudar a afirmar uma nova tradição, ao colocar como central a questão do método de ensino da leitura. Segundo Mortatti (2000), as conferências documentadas pelo jornal A Província do Espírito-Santo iniciaram a divulgação sistemática do método e, por isso, a análise dessas conferências torna-se importante. É interessante notar que o método de ensino Lição de coisas propunha o “método objetivo ou intuitivo” de ensinar a ler que, também, partia da crítica aos métodos sintéticos. Porém, as bases teóricas sobre as quais se sustenta o ensino de ambos são distintas.

Silva Jardim, conforme escrito pelo redator do jornal A Província do Espírito-Santo, veio à Província do Espírito Santo no ano de 1882, a convite do presidente Herculano Marcos Ingles de Souza, para propagar o método de leitura João de Deus e ensiná-lo a professores e particulares. No mesmo número do jornal onde foi divulgado o resumo da primeira conferência, na seção denominada Notícias locais, foi anunciado que, em um número do mês de julho, o Espírito-Santense publicou um editorial com o título Coisas do Sr. Inglês, criticando, entre outras iniciativas do presidente da Província, o fato de estar fazendo gastos excessivos com a divulgação do Método João de Deus que já era conhecido na Província antes mesmo da vinda de Silva Jardim. A matéria do jornal A Província do Espírito-Santo defendeu a iniciativa do presidente, registrando que o ilustre acadêmico de São Paulo receberia apenas “uma indenização” na quantia de 1.300\$, considerada insignificante,

diante dos benefícios trazidos com a sua vinda para to defendeu a iniciativa do presidente, registrando que o ilustre acadêmico de São Paulo receberia apenas “uma indenização” na quantia de 1.300\$, considerada insignificante, diante dos benefícios trazidos com a sua vinda para a reforma da instrução pública que se pretendia realizar

Ainda nesse mesmo número do jornal, os redatores escreveram que era “[...] impossível fazer uma synthese da 4a conferência do Dr. Silva Jardim. Dispensemo-nos de sacrificar por amôr á synthese o complicado mecanismo de exposição feito pelo illustre professor da disposição scientifica das diversas letras na Cartilha Maternal” (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882a, p. 2). Assim, nesse trecho publicado na Seção Factos e boatos: notícias locaes, os editores se desculpam por não conseguirem construir um resumo da 4.a aula/conferência proferida pelo illustre professor e apresentaram o que foi publicado: os resumos da primeira, segunda e terceira conferências/aulas.

Inicialmente, segundo documentado pelo jornal, o professor disse ter recusado o convite para vir à Província, argumentando sobre a sua incompetência e falta de autoridade no assunto. Porém, ele acabou sendo persuadido pelo presidente da Província, que defendeu a importância da adoção do método para a reforma que estava por fazer, a dificuldade de encontrar um professor especialista para lecionar o método e, finalmente, apelou para seu civismo, evidenciando a importância do serviço que iria prestar à mocidade “espírito-santense”.

A insistência do presidente em trazê-lo à Província, com a tarefa de lecionar o método para professores e particulares, deveu-se ao fato de o primeiro, conforme escrito no jornal, ter assistido, na Escola Normal de São Paulo, a uma aula ministrada por Silva Jardim e, por isso, ter-se convencido das vantagens do ensino da leitura por meio da Cartilha maternal. Além disso, o presidente Herculano

Marcos Ingles de Souza pretendia elaborar um novo regulamento para a Instrução Pública, que foi submetido à Assembleia Provincial juntamente com o relatório de dezembro de 1882. O regulamento não foi aprovado nesse ano, mas ele passou a vigorar por meio de decisão do presidente.

Entretanto, como o próprio redator registrou, Silva Jardim assinalou que estava consciente das dificuldades a vencer e esperava que fosse perdoada a sua falta de autoridade no assunto “[...] por amôr da superioridade iniludível da doutrina” (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882a, p. 3). Ele dividiu a sua “missão” propagadora do método em três partes: a primeira, dirigida à população, tinha por finalidade mostrar a utilidade do método; a segunda, destinada aos professores, aos particulares e a todos que se interessassem pela questão, inclusive às jovens vocações que pudessem vir a se interessar pelo ensino da leitura; a última parte foi destinada a lições a senhoras em casas particulares, conforme publicação da Secretaria de Instrução Pública.

Pretendemos, neste texto, analisar alguns aspectos das aulas/conferências, presentes nos resumos produzidos: a visão de educação, as bases da reforma educacional pública, as críticas aos antigos processos de soletração e de silabação, as vantagens do novo método propagado pelo professor na Província e suas principais características.

## A visão de educação e as bases da reforma educacional pública

Ao falar de modo geral sobre o método, conforme resumo do redator da primeira conferência, em que o propagandista se dirigiu à população com a finalidade de mostrar as vantagens do método, Silva Jardim assinalou que a questão do método é de educação, portanto, uma questão social. Para o professor, a educação, no sentido lato, seria “[...]”

o conjunto de princípios que dominam e dirigem o conjunto da actividade humana n'uma dada epocha. Toma o homem no berço, e condu-lo ao tumulo, pois que a verdadeira educação só termina com a morte" (A PROVÍNCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882a, p. 3). Dessa forma, percebia a educação como fundamental para o desenvolvimento do ser humano e indicava o seu caráter permanente.

Para argumentar sobre a essencialidade da educação para o desenvolvimento humano, o propagandista tomou como referência a origem latina da palavra educação (*educare*, de *edo*, alimentar). Conforme registrado pelo redator, esse sentido daria a ideia de aumento constante do cabedal físico, moral e intelectual do indivíduo, que, conciliado com o sentido do termo francês *elever*, denotaria que o ser humano se torna cada vez mais perfeito à medida que vive ou recebe os benefícios/alimento da sociedade e, portanto, da educação. Assim, esses sentidos confirmavam que Silva Jardim considerava a educação essencial para o desenvolvimento humano e, portanto, seria a base indispensável à constituição de seres coletivos.

Ao sustentar a ideia de educação permanente, que leva ao desenvolvimento de cada indivíduo, entendia que ela abrange toda a vida, porque compreende as três grandes faculdades do espírito humano: "[...] o sentimento, a intelligencia e a actividade resumidas n'esta formula: Amar, Pensar, e Agir" (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882a, p. 3).

O resumo da primeira conferência permitiu, desse modo, visualizar as bases filosóficas positivistas de Augusto Comte (1798-1857) presentes na visão de sociedade e de educação permanente de Silva Jardim e, também, no modo como pensava a reforma educacional que se faria pela mudança dos métodos de ensino e dos mestres.

Segundo o resumo da primeira conferência, o propagandista acreditava que, na infância das civilizações, o homem compreendia os objetos materiais, o mundo inorgâ-

nico a partir da natureza humana e, dessa forma, atribuía aos objetos materiais, aos fenômenos naturais ideias e sentimentos que neles não existem. Essa época seria conhecida, segundo Silva Jardim, com o nome de fetichismo – estado teológico na lei dos três estados de Augusto Comte. Nessa fase, haveria “[...] apenas o desenvolvimento da actividade phisica e o da regulamentação dos homens na tribu” (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882a, p. 3).

Mais tarde, conforme escreveu o redator da conferência, os homens abstraíam dos objetos as suas qualidades e as localizavam, então, no espaço, em seres abstratos, inacessíveis, nos deuses, seres, entidades ideais que, constituindo a segunda fase do progresso (estado metafísico), desenvolveriam especialmente a inteligência. Silva Jardim exemplificava esse estado do progresso humano lembrando as obras-primas da civilização grega e as grandiosas epopeias dos poetas. Entretanto, afirmava que, ao mesmo tempo, na Grécia, as atividades físicas e moral continuaram a progredir, pois o desenvolvimento ou a passagem de um estado para outro se fazia por conservação, mediante leis naturais.

Mencionou, ainda, segundo o redator do resumo, que a evolução científica e industrial preparou o advento da grande crise e fez surgir o período revolucionário de 1793. A partir de então, considerava que fomos introduzidos na era moderna, possuidores de todas as grandes criações do passado, podendo, pelo seu estudo, determinar a direção do presente e a marcha do futuro. Nesse sentido, as leis científicas ou o descobrimento do modo como funcionam os fenômenos possibilitam ao ser humano prever o futuro, pois esse é mecanicamente determinado.

O relator da conferência escreveu que, deslumbrado pelos esplendores que aguardavam a era moderna, Silva Jardim lembrou:

[...] diante dos velhos elementos legados do passado e os novos cuja ascensão gra

dual elle preparou, diante de um edificio que cahe e outro que se levanta, o verdadeiro processo scientifico é conservar, melhorando; não mais o puro negativismo, não se destrói senão aquiilo que se póde substituir; ora a destruição vai adiantada é já é tempo de construir proficua-mente, com segurança. Há que applicar esse princípio no estado dos actuaes methodos de ensino; não dispenderá muito tempo em abatel-los, reservando-o para demonstração das vantagens dos meios de substituição a empregar (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882a, p. 3).

Em síntese, como fica evidente no resumo da primeira conferência, Silva Jardim apoiava sua visão de sociedade nas leis dos três estados de Comte, considerando que o estado positivo, alcançado ao longo da história humana, construía as condições para a realização da reforma da educação pública que deve modificar os antigos princípios e acrescentar novos, que combinassem de forma eficaz as três faculdades (o sentimento, a intelligencia e a actividade) por meio da educação física, intellectual e moral. Assim, ela, em sua visão, teria que

[...] demonstrar a necessidade da mais es-  
crupulosa cultura da saúde, uma educa-  
ção phisica, espartana, por meio da rigo-  
rosa observância da mais simples regras  
de hygiene, impostas hoje pela sciencia.  
Essa hygiene, dos indivíduos é claro que  
passará para as casas e estender-se-á ás  
escólas. Moralmente, a reforma modifi-  
cará os costumes, por uma doctrina mais  
pura do que as da anarchia revolucio-  
naria. Intellectualmente, pelos principios  
que fará circular, imseptos de quaesquer

ficções, demonstrados (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882a, p. 3).

Desse modo, conforme resumo do relator, Silva Jardim argumentou que a análise rápida da situação da educação nacional evidenciava a sua distância do programa proposto:

Desprendidos os indivíduos aos laços da Fé, alheios ás convicções scientificas, revoltam-se contra toda a disciplina, contra toda a systematização e regularização da conducta. Da anarchia dos simples habitos passa-se a dos sentimentos, ficando a infancia e mais tarde a mocidade, sujeitas á suggestões do egoísmo, e nos sophismas das multiplas conveniências (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882a, p. 3).

Segundo documentado pelo redator, Silva Jardim considerou que a anarquia intelectual da criança se iniciava no lar, o que a impedia de chegar, durante a sua vida adulta, ao último estágio do desenvolvimento: à concepção positivista das coisas. Assim, as mães e as amas tendiam a incentivar uma concepção teológica do mundo, pois enchiam as cabeças das crianças com ideias sobre assombrações, almas de outro mundo, papões etc., o que, conforme as convicções do professor, pervertia o cérebro infantil.

Silva Jardim considerava o cérebro da criança como cera em que seriam moldadas as primeiras formas e, por isso, a sua educação deveria caber aos mais eminentes homens, pois, nesse período, tudo se grava no cérebro infantil. Nessa perspectiva, apresentava a criança como ser passivo, pronta para receber as marcas de fora, do mundo externo, com capacidade exclusiva de contemplação.

Alguns dos medos incutidos na criança, no lar, se concretizavam, segundo Silva Jardim, na figura do mestre, do professor. Ele ensinará valendo-se de castigos às crian

ças cujos pais não conseguiram educar ou impor bons comportamentos. Assim, em sua opinião, a escola era mostrada para a criança como um “lugar maldito” e o “mestre, um carrasco”.

Segundo registros do redator, Silva Jardim assinalou ainda que a própria escola, por meio do ensino da gramática, da retórica e da lógica (três inutilidades clássicas na visão do propagandista), continuava a afastar a criança do seu curso de desenvolvimento e, portanto, a promover a anarquia intelectual.

*A grammatica, ensinada na aula primaria, de cór, mal a criança sabe ler e, ás vezes, até antes d’isso, é uma anormalidade, o maior dos absurdos. Ao invéz de desenvolver o estudo da geographia e da Arithmetica, do desenho linear, e, si lhes fôra possível, do desenho de paysagem e figura, da musica e do canto [...] (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882a, p. 3).*

Silva Jardim avaliou que os professores primários desprezavam tais disciplinas, que dariam à criança uma noção prática e positiva da vida, para ocupar seu tempo com análises gramaticais e lógicas abstratas. Argumentou, ainda, em sua conferência, que a criança seria incapaz de compreender essas análises, porque suas faculdades/cérebros não são desenvolvidas para realizar tais abstrações. Por isso, tudo que lhe fosse ensinado seria esquecido ao sair da escola. Esse esquecimento seria resultado, então, da falta de desenvolvimento do cérebro infantil, mas também da falta de utilidade prática desses conhecimentos, pois eles somente são conservados quando têm aplicação prática às necessidades da vida individual ou coletiva.

Assim, para Silva Jardim, conforme registro do redator,

[...] a regeneração [da sociedade] deve começar, portanto [...], pela reforma das opiniões; esta originara a dos costumes. Reformar as opiniões: mas, para tal, é preciso reorganizar a intelligencia, o que só pode produzi-lo a reorganização do ensino. A reforma da educação, individual, domestica e cívica é a do homem; d'ahi é que ha de nascer a do mestre e do methodo de ensino. Mestre e methodo: eis, n'esta época de transição, a baze para a reforma do ensino, e, especialmente, do ensino primário (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882a, p. 1, grifos do autor).

Nesse processo de reforma dos mestres e dos métodos, cabia ao Estado, na opinião do educador, divulgar doutrinas que contribuíssem para a melhoria intelectual dos mestres, habilitá-los por intermédio de provas em que demonstrassem capacidade intelectual, garantir-lhes salários adequados, exigir deles moralidade e pureza de costumes. Nesse sentido, o Estado tinha, na opinião de Silva Jardim, um papel fundamental na reforma da educação e esta, por sua vez, um papel essencial na reforma transitória da mentalidade da sociedade brasileira e na preparação da reforma definitiva da sociedade.

Conforme registrado no resumo publicado no jornal, as atitudes do mestre em relação às crianças deveriam espelhar-se nas ações da mulher-mãe. É importante notar que, ao colocar essa questão, o propagandista contradisse o que havia dito, pois, para ele, a educação do lar dificultava o desenvolvimento do pensamento positivo. Entretanto, revendo a posição anterior e, de acordo com a visão presente na Cartilha maternal, passou a considerar que a mulher-mãe, mesmo sem que tivesse estudado em compêndios pedagógicos ou grossos tratados, tem as melhores opiniões sobre a educação da infância:

[...] são ellas que, em regra, oppõem-se á entrada dos filhos mui cêdo para a sala de aula, são ellas que protestam contra suas entradas nos internatos, essas cavernas de crianças... As mãis têm a admiravel intuição scientifica fornecida pelo sentimento; ellas sabem que o homem deve estudar para melhorar-se, e taes processos de ensino só servem para tiralhes, aos filhos, o amôr ao lar, insubordinal-os contra a auctoridade paterna, pioral-os em uma palavra (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882a, p. 4).

Nesse sentido, argumentava que, para ensinar, não é suficiente saber, mas é preciso, antes de tudo, “[...] sentir, ser bom, ter uma compreensão social da missão educadora, ter amôr á infancia, e ter abnegação e paciência” (A PROVÍNCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882b, p. 4). Tudo isso as mães sabem e, por isso, ensinariam melhor que o mestre mais erudito. A mulher tem sentimentos mais puros, mais desenvolvidos, amor, bondade, simpatia com todos e, principalmente, com os mais fracos, como a criança ainda não educada.

Assim, considerava que o amor é o sentimento fundamental para a educação de crianças e que o homem não possui essas qualidades desenvolvidas como a mulher as tem. Por isso, o homem educa indevidamente. Pretende, e não considera utópico, que a mulher tome a direção do ensino no lar, pois ele já se inicia em casa com a educação física e moral. Assim, como a mãe ensina a falar, completaria sua tarefa ensinando a palavra escrita, a leitura.

Segundo Trindade (2004, p. 75), a “[...] escolha do título Cartilha Maternal pelo poeta João de Deus revela que, para ele, competia à mulher, especialmente às mães, o ensino da leitura por acreditar que se elas ensinam a

falar sem dificuldade alguma, deveriam também ensinar a ler com a mesma facilidade”. Porém, no resumo da primeira conferência proferida por Silva Jardim, visualizamos contradição nas posições apresentadas pelo propagandista. Assinala as “qualidades” femininas da educação no lar, mas também evidencia que a educação do lar dificulta a formação do espírito positivo. Nesse sentido, a cartilha ou a adoção de um método científico seriam a solução para a contradição? Podemos responder que sim, pois a cartilha era também dirigida às mães. Para ele, a maior dificuldade da educação no lar estava relacionada com o ensino da leitura, mas, nesse caso, o método iria fornecer às mães um meio fácil para esse ensino.

## Críticas aos antigos métodos

Silva Jardim considerava que a mudança do método de leitura representava a base para a revolução, para a reforma no ensino primário. Para se manter coerente com os princípios positivistas e dar-lhe um caráter científico, definitivo, disse em sua conferência que a cartilha não era uma completa originalidade; nela se podia observar o esforço coletivo. Dessa forma, acentuava seu caráter inovador, pois as grandes inovações e o progresso se fazem melhorando o existente. Na perspectiva de convencimento do público para o qual se dirigia, conforme documentado pelo redator, assinalava, entretanto, que, antes de João de Deus, não havia arte de leitura lógica, racional. Nessa direção, criticava o ensino mútuo ou monitorial que utilizava, para o ensino da leitura e da escrita, o método de soletração, dizendo:

O systema até aqui adoptado, pelo qual o professor passa a licção e manda o

alumno estudar com os companheiros, não pode continuar. Os chamados decuriões só deturpa o ensino, e o próprio character. Fazer um decurião é investir um pequeno ser ainda não educado de funções educadoras; é desenvolver-lhe a vaidade e o orgulho (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882a, p. 2).

A crítica de Silva Jardim incidia sobre o sistema de ensino constituído por monitores, pois considerava que o professor deveria ser a única autoridade na sala de aula. Por outro lado, apontava as possibilidades de conciliação do método de ensino Lição de coisas com a Cartilha maternal. Nesse sentido, dizia que a educação da criança, a educação intelectual, podia ser iniciada sem livros, pois havia necessidade de que a criança passasse por um ensino baseado no concreto. Nesse sentido, a educação intelectual poderia partir dos “[...] exercícios de intuição, lições de couzas, [porque a] verdadeira instrução adquire-se ouvindo o mestre [...]; o livro, bom companheiro, é, comtudo, um mudo, que recorda quando muito, um auzente” (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882a, p. 2).

Na segunda conferência, documentada pelo jornal A Provincia do Espirito-Santo, Silva Jardim acentuou o carácter científico do método da Cartilha maternal, ao explicar que a sua criação decorreu de duas fases sucessivas: a primeira fase fictícia, traduzida, na arte da leitura, pela soletração; e a segunda, a abstrata, traduzida pela silabação. Elas construíram as bases para a terceira fase – a científica – traduzida pela palavração. Ele explicava que o termo palavração “[...] foi uma feliz inovação do Dr. A. Zeferino Candido, ardente propagador do methodo” (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882b, p. 3).

Silva Jardim argumentava, segundo relatado pelo redator, considerando que a criança não desenvolveu suas

capacidades de abstração, que a Cartilha maternal tornava a leitura compreensível, concretizando o ensino, por meio da busca de “similes na natureza, nos objectos conhecidos, etc.” Ao ressaltar as qualidades da cartilha, adverte que a sua adoção não minimizava a importância do mestre. De acordo com os registros do redator, ele lembrava: “Não é pondo livros nas mãos de uma criança que ela aprende a ler, é ensinando-lhe. A Cartilha Maternal pede o mais delicado concurso dos professores que a adotarem” (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882a, p.3).

Silva Jardim condenava o processo seguido no ensino da leitura pela soletração, que consiste “[...] em fazer a criança decorar 50 letras, 25 do alfabeto maiusculo e 25 do minusculo, seguindo-se a este trabalho o estudo, por largos mezes e ás vezes até annos, das cartas de syllabas, para poder ella, afinal, iniciar o das palavras” (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882b, p. 4).

Segundo escrito no jornal, o propagandista apontou os erros da soletração e ressaltou avanços da silabação em relação ao primeiro processo. O redator documentou sete erros de soletração indicados por Silva Jardim. O primeiro dizia respeito à impossibilidade de a criança aprender 25 ou 50 letras de uma só vez. Era possível apenas decorá-las sem avaliar a sua importância. O segundo estava relacionado com os nomes arbitrários e convencionais das letras ensinadas. Esses nomes não consideram o princípio acrofônico e, por isso, nada tinham de racionais. O terceiro erro referia-se à reunião das letras para a formação de sílabas. Tendo em vista os nomes arbitrários e convencionais, o resultado da soma cê-a-ka, por exemplo, pervertia, em sua opinião, o raciocínio infantil com somas falsas. O quarto erro advém do terceiro, já que essas denominações prejudicavam “[...] a compreensão da idéia de que a palavra representa em uma synthese, baseando-se n’uma análise, n’uma decomposição da palavra, cujos elementos, depois,

, rigorosamente não a reconstituem” (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882b, p. 4). O quinto erro apontado pelo propagandista relacionava-se com o fato de a soletração habituar as crianças à memorização, o que dificultaria, mesmo na idade adulta, o entendimento. O sexto referia-se à abstração da letra. Para Silva Jardim, a letra era “um signal morto, separado das idéas e objectos”, ela é vazia de sentido e, por isso, não despertava interesses na criança. O último erro relacionava-se com a disposição das letras que eram organizadas anarquicamente para serem ensinadas, sem se levar em conta o desenvolvimento da voz infantil.

As críticas feitas à silabação foram mais amenas, pois Silva Jardim acentuou o “[...] seu papel transitorio, de preparação para o estado definitivo da arte da leitura” (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882b, p. 4). Assim, mostrou os progressos efetuados por esse processo, destacando que o alfabeto era ensinado por partes, vencendo dificuldades, e os nomes das letras são mais coerentes, pois se aproximavam do seu valor sonoro na palavra. Antes de explicar o estágio atual do ensino da leitura, segundo o redator, Silva Jardim avaliou a importância das fases da soletração e da silabação para se chegar ao método científico e atual que ele propagava, pois esse método resultou da lei conservar melhorando.

Conclui as críticas aos processos de soletração e de silabação destacando consequências funestas da sua adoção para o desenvolvimento intelectual e para o desenvolvimento do caráter infantil. Assim, assinalava que, quanto ao desenvolvimento intelectual, as crianças que frequentavam as escolas e viviam em meio às abstrações de letras, sílabas e sinais não eram as mais inteligentes. Comparando-as com as crianças de rua, que continuam sua educação de forma prática, dizia que estas últimas eram mais inteligentes. Acentuou também a falta de gosto das crianças e dos adultos pela leitura, pois a escola não conseguiu

inspirar neles o amor ao livro. Do ponto de vista do desenvolvimento do caráter, as consequências seriam mais perniciosas, pois o método da soletração habituava as crianças e os jovens estudantes à “dissimulação, à mentira”. Os exemplos citados pelo palestrante (principalmente a escola) desse tipo de caráter tiraram risos da plateia e tal fato foi registrado pelo redator. Conforme resumo publicado, Silva Jardim criticou ainda a duração das aulas (5 horas), que prejudicava, inclusive, o desenvolvimento físico das crianças.

Assim, o jornal registrou que Silva Jardim apresentou as vantagens da Cartilha maternal, dizendo que o método João de Deus se baseava “na linguagem viva” e na leitura “palavrada”. Na terceira conferência, o professor comenta a teoria da formação da linguagem. “Mostra-a inspirada pelo sentimento e esclarecida pela inteligência; filha da necessidade de expansão, de comunicabilidade com o outro, destina-se á comunicação de nossas emoções e de preferência dos nossos impulsos *sympathicos*, únicos plenamente transmissíveis” (PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882, p. 3). Discorreu, ainda, segundo o redator, sobre a sua origem, apontando os aspectos subjetivos e objetivos que contribuíram para a sua formação: o desenvolvimento do cérebro e do aparelho fonador e a influência do mundo exterior. A palavra, na perspectiva do professor, era resultado da superioridade intelectual dos seres humanos.

Disse ainda que o autor da Cartilha maternal escolheu a letra de imprensa com caracteres tipográficos redondos, pois seu uso era mais frequente naquela época. Pelo mesmo motivo, escolheu a letra minúscula. Optou por apresentar uma letra por dia e a divisão do alfabeto não foi arbitrária e nem a tradicional que segue a ordem alfabética, mas “[...] atendeu à classificação fisiológica dos sons da voz humana, como único fundamento racional da distribuição das letras” (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882b, p. 4). O nome da letra também foi

i deduzido do seu valor sonoro na palavra. As letras, mesmo sendo conhecidas individualmente, são apresentadas em palavras. “Assim, é que depois da apresentação da vogaes a, e, i, o, u já com ellas a criança lê quatro palavras ai, ui, eu, ia, duas interjeições, um pronome e um verbo” (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882b, p. 4).

O professor assinalou, ainda, conforme documentado no jornal, que a turma a que é aplicado o método não deve exceder o número de sete alunos e estes nunca devem ter idade inferior a sete anos. “Durante o tempo da lição que pode ser de 1 hora, deve o professor aplicar-se ao aluno inteiramente, estimulal-o pelo olhar, antes que pela voz, de modo a excitar sua atenção, naturalmente fraca” (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882b, p. 4).

Conforme registros no relatório do presidente da Província, Herculano Marcos Ingles de Souza, de dezembro de 1822, o método João de Deus passou a ser divulgado na Província do Espírito Santo por professores que participaram das aulas do ilustre Silva Jardim. Sobre a sua adoção efetiva para ensinar a ler e a escrever, esse mesmo relatório aponta que ele foi adotado com sucesso em escolas da Capital e na escola pública de Itapemirim. O professor dessa escola, cujo nome não é mencionado pelo presidente no relatório, em decorrência dos resultados positivos com a adoção do método, foi incumbido, mediante pagamento de gratificação, de divulgá-lo em outras regiões da Província. Entretanto, é possível imaginar que não obteve resultados grandiosos, tendo em vista os índices de analfabetismo que ainda prevaleciam no final do Império. Assim, mesmo que o método de ensino tivesse importância, ele não seria suficiente para mobilizar mudanças nos indivíduos e na sociedade.

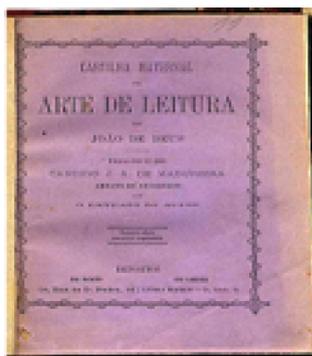
No caso específico do método João de Deus, estava presente, no entanto, a perspectiva de que a mudança nos modos de ensinar a leitura possibilitaria reformas do

espírito humano e o progresso social. Na perspectiva do divulgador do método, ele seria a base também para a reforma da educação pública. Assim, a ideia de que o ensino da leitura, por meio de um método científico e definitivo, possibilitaria mudanças no indivíduo e na sociedade é coerente com a ideia ainda atual de supervalorização desse ensino. Segundo Graff (1994), esse modo de conceber o ensino da leitura ou a supervalorização da alfabetização remove a alfabetização de seu contexto social, cultural, econômico, político, religioso etc.

Podemos dizer que essa forma de conceber a alfabetização permanece ainda hoje, subjacente a essa concepção, prevalece um discurso reformista que pretende, sobretudo, conservar a estrutura social, política e econômica vigente.

É importante, antes de concluir esta parte, trazer alguns elementos da Cartilha maternal ou Arte de leitura que ajudam a entender a organização do ensino. Examinamos a terceira edição dessa cartilha, publicada em 1978 (Figura 2):

Figura 2 – Capa da Cartilha Maternal ou Arte de Leitura



Fonte: Biblioteca Nacional de Lisboa

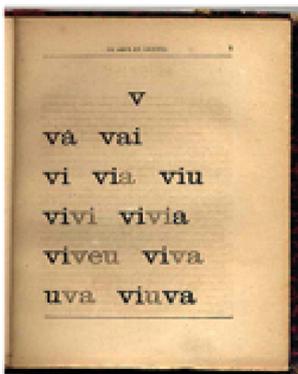
## Segundo João de Deus, o sistema adotado em sua cartilha

[...] funda-se na língua viva. Não apresenta os seis ou oito abecedários dos costumes, senão um, do typo mais freqüente, e não todo, mas por partes, indo logo combinando esses elementos conhecidos em palavras que se digam, que se ouçam, que se entendam, que se expliquem; de modo que, em vez do principiante apurar a paciência numa repetição nescia, se familiarise com as letras e os seus valores na leitura animada de palavras intelligíveis (JOÃO DE DEUS, 1878, p. VII).

Desse modo, conforme exposto, o método de ensino baseava-se no ensino das palavras. Entretanto, em primeiro lugar, eram ensinadas as cinco letras que representavam as vogais. Nesse momento, segundo o autor da Cartilha, a letra y não devia ser ensinada, pois era pouco usada e viria a confundir o principiante com a letra i, pois ambas tinham o mesmo som. Em seguida, deveriam ser ensinadas as primeiras palavras: ai, ui, ei, ia. Considerava importante ensinar, na primeira lição, as vogais, porque eram a “alma da escrita e da leitura”.

Após o ensino das vogais, o autor detalhava o ensino das demais letras e palavras iniciando pela letra V, conforme pode ser visualizado na imagem que se segue (Figura 3):

Figura 3 – Página 8 da Cartilha nacional ou Arte de leitura



Fonte: Biblioteca Nacional de Lisboa

Ele considerava que as vogais deveriam ser conciliadas, em primeiro lugar, com a consoante mais perfeita [ v ]. Assim, aparece na página da cartilha a letra V seguida de palavras que contêm essa letra. As palavras são formadas apenas com a letra em estudo e com as vogais já estudadas. Nesse sentido, o ensino proposto seguia um modelo que permanece nas cartilhas e modelos de alfabetização até a atualidade, ou seja, o ensino das palavras é controlado. O programa de estudo proposto seguia a seguinte organização:

O nosso plano é o seguinte:

I Vogaes..... a, e, l, o, u

II Invogaes certas ..... v, f, j, t, d, b, k, k

Invogaes incertas .... C, g, r, z, s, x, m, n

Invogaes compostas curtas....th, rh, nh,  
lh, ph

Invoagal composta incerta ..... ch

III alfabeto maisuculo.

É importante notar que todas as páginas da cartilha que apresentavam as letras e as palavras tinham a mesma organização. No alto da página, a letra a ser estudada e, abaixo da letra e distribuídas na página, as palavras. Para cada lição, a cartilha continha uma série de orientações sobre a pronúncia das letras estudadas nas palavras. Eram 24 lições. Não observamos, na análise da edição de 1878, orientações com relação aos materiais de ensino. Com isso, podemos concluir que o professor era o centro do processo de ensino.

Dessa forma, constatamos a dificuldade de classificar o método de alfabetização utilizado pelo autor da cartilha. As palavras, na verdade, são um pretexto para ensinar os sons das letras. Assim ele dizia, na segunda lição:

Vamos agora combinar, com as vogaes, as invogal mais perfeita, que é v; porém não lhe haveis de chamar ú-consoante, que é uma falsidade, e vai desmentir todas as combinações; nem como se usa modernamente, vê ou ve. Não lje deis nome algum. Ensinai a lêl-o com o beijo inferior sempre unido aos dentes de cima, vozeando; e depois não tendes mais do que ir apontando na palavra, sucessivamente, as letras, demorando-vos na leitura de cada uma o tempo conveniente, porque o valor dessa invogal é tão prolongável como os das vogaes. A leitura, na syllaba, nunca se interrompe, e as letras da mesma côr pertencem a mesma syllaba.

Segundo Silva Jardim, na terceira conferência, João de Deus realizou uma análise da fala inteiramente nova referente à nossa língua. Ele foi levado a rejeitar a classificação das letras do alfabeto em consoantes e vogais. Para ele, foi melhor classificá-las em soantes por si mesmas

e consoantes, “soantes com as outras, as vogaes”. Desse modo, quando produzimos lentamente os sons das letras v, j, r, z, f, c, x, é possível verificar que essas letras soam por si mesmas, logo não são consoantes, mas também não são vogais. Por isso, segundo Silva Jardim, o autor da Cartilha maternal considerava que distinguimos melhor as letras do alfabeto como “vogaes e invogaes”.

Quanto à fala, Silva Jardim apresentou o quadro de sua classificação que, segundo ele, foi deduzido do programa do método João de Deus.

Quadro 1 – Classificação dos sons

The image shows a table titled "QUADRO DA FALA" (Speech Chart). The table is highly faded and difficult to read, but it appears to be a classification chart for speech sounds. It is organized into several columns and rows, with text that is mostly illegible due to the quality of the scan. The table likely details the classification of various phonemes into categories like vowels and consonants, as discussed in the text.

Assim, podemos observar que a palavra era utilizada, porque permitia realizar a pronúncia dos diversos sons de uma letra. Além disso, eram ensinadas apenas palavras, não havia imagens, sentenças ou textos. Porém, o método representou um avanço no sentido de mostrar que é possível ensinar letras e seus respectivos sons usando as palavras. Para isso, era necessário um grande conhecimento do professor ou da mãe sobre o modo de articulação dos sons detalhados na cartilha.

É importante notar ainda que a defesa do método Lição de coisas no jornal da Província, a sua menção na regulamentação de 1882 e a divulgação do método João de Deus implicaram mudanças importantes no discurso pedagógico e político na Província do Espírito Santo. Em 1885, conforme mencionado, diante da necessidade de fazer a reforma da instrução pública na Província, o presidente Antonio Joaquim Rodrigues apontou, em seu relatório, com base no que foi dito pelo conselheiro inpetor da Comarca, que:

[...] a grande missão da pedagogia é desterrar de uma vez a rotina, fazer adoptar nas escolas o methodo experimental, o que mais provoca a curiosidade da criança, o que mais educa a memoria e prende a attenção, e o que mais exercita a intelligencia; graduar as lições e os exercicios de modo que os alumnos vão progressivamente caminhando para o desconhecido, do mais facil para o mais difficil por um encadeamento de questões oraes ou por escripto, que lhes fação descobrir as consequencias de um principio e a applicação das regras que practicamente forem executando.

Nessa direção, no ano de 1886, intensificam-se os debates em torno da adoção dos livros de leitura que se adé-

quem ao desenvolvimento infantil. O jornal A Província do Espírito-Santo promove um debate em torno da aprovação e da adoção dos livros de Hilário Ribeiro. A adoção dos livros desse autor dependeria da aprovação no Conselho do Atheneu Provincial e do convencimento dos professores e dos pais do seu valor. Os livros de Macahubas eram distribuídos gratuitamente na Província e, por isso, a necessidade de convencer professores e pais, pois os livros de Hilário Ribeiro não poderiam ser obtidos gratuitamente. O jornal divulgou matérias sobre a qualidade das obras desse autor e sobre a sua adoção em outras províncias. Nesse sentido, conforme apontaram as matérias veiculadas na imprensa, comparados com os do Barão de Macahubas, os livros de Hilário eram a mais recente novidade e melhor se adequavam aos princípios da inovação pedagógica.

Na edição do dia 5 de junho de 1886, o jornal A Província do Espírito-Santo divulgou matéria publicada no Diário de Pernambuco contendo o parecer do Conselho Literário da Instrução Pública desse Estado sobre os novos livros de Hilário Ribeiro – Cartilha nacional: ensino simultâneo da leitura e da escripta; Scenario infantil ou novo segundo livro; Na terra, no mar e no espaço: novo terceiro livro; Pátria e dever: novo quarto livro. Reproduzimos abaixo o que foi noticiado:

Examinou com a devida atenção esses opusculos e reconheceu que, a par dos excellentes exercícos de leitura gradual e preciosissimas licções de maorla, estão todos elles escriptos em estylo fácil e agradável, com a necessaria clareza e simplicidade, desde o primeiro que contém um novo e avantajado methodo de leitura e escrita, até o quarto, que encerra os mais essenciaes rudimentos de educação cívica e moral.

O Conselho Literário da Província de Pernambuco aprovou os livros e também os admitiu para ensino nas escolas primárias públicas, considerando a

[...] incontestável utilidade de obras verdadeiramente didacticas ou antes didas-calicas, que ministrem á infância que principia a balbuciar os primeiros rudimentos de leitura, tão copiosas licções -, tão salutaes preceitos e judiciosos conceitos, desde o syllabario até a leitura corrente das noções mais indispensáveis que ligam o homem á família, á pátria e á humanidade (1886).

Conforme escrito pelo redator do jornal A Provincia do Espirito-Santo, o parecer do Conselho Literário de Pernambuco confirmou o que estava sendo publicado nesse jornal sobre as obras do “pedagogo”. Em 17 de junho de 1886, o jornal divulgou que, em muitas províncias, os livros do autor estavam sendo adotados e que os editores do livro, na Corte, já haviam feito proposta ao Governo da Província do Espírito Santo.

De acordo com o jornal A Provincia do Espirito-Santo, do dia 1.º de julho de 1886, a Congregação do Ateneu Provincial se reuniu para ouvir o parecer da Comissão nomeada pelo conselheiro diretor do Ateneu e inspetor da Instrução Pública sobre os livros do ilustre pedagogo Hilário Ribeiro. Em 15 de julho, o jornal noticiou que os livros do professor Hilário foram aprovados pela Comissão e pela Congregação. Segundo o jornal, o diretor do Ateneu, o Sr. Azambuja, expressou que haveria de ter oportunidades para verificar o futuro progresso moral e intelectual da juventude com a adoção do método.

Em 1.º de agosto de 1886, o mesmo jornal publicou que, no dia seguinte, em todas as escolas da Capital,

os livros de Hilário Ribeiro entrariam em concorrência, sendo preferidos aos de Abílio e que a preferência ocorreria “[...] de concurso simultâneo, de um lado o interesse das meninas e dos meninos, e do outro a certeza de êxito já [...] estabelecida pelo estudo que as exmas. professoras e os srs. professores fizeram”. O redator da matéria parabenizou o professorado e os pais de família pela escolha e advertiu que caberia, agora, oferecê-los às crianças pobres que não tinham condições de comprá-los.

No dia 31 de julho de 1886, foi publicado o texto intitulado Os livros do professor Hilário dirigido aos professores da Capital e de toda a Província. O texto, assinado por um espírito-santense que não se identificou, anunciava, no primeiro parágrafo, que estavam sendo adotados os livros do professor Hilário. Segundo ele, já havia sido publicado o Edital com o parecer da Comissão e a aprovação dos livros. Entretanto, a matéria informava que o Poder Oficial apenas se limitara a listar os livros adotados sem prever garantias de fornecimento aos filhos dos pais pobres. O autor também anunciava:

Os discípulos do professor Aristides Freire e as discípulas da exma. D. Candida Marques não esperaram que a secretaria da instrução fornecesse-lhes, e de moto-proprio compraram livros do professor Hilario e desterraram os do Abilio que foram bons emquanto não tivemos melhores.

Dessa forma, a campanha orquestrada pelo jornal A Provincia do Espirito-Santo para a adoção dos livros de Hilário Ribeiro foi eficaz, pois os livros desse autor foram adotados. Segundo Corrêa ([199-], p. 11):

O livro de leitura de Hilário Ribeiro, publicado na década de 80, cons-

titui uma das séries graduadas que exerceu uma posição de destaque no cenário escolar de seu tempo, recebendo vários prêmios nos concursos que freqüentemente aconteciam no interior das exposições pedagógicas.

Entre os livros da coleção estava a Cartilha nacional utilizada para os alunos principiantes. Essa cartilha trazia em seu título a ideia de que fazia parte do movimento pela nacionalização dos livros didáticos ou escolares para ensinar a ler e a escrever. De acordo com Corrêa ([199-], p. 11), ela

[...] constituía o centro das atenções tendo em vista a proposição de se ensinar simultaneamente a leitura e a escrita. Na época, tal proposição representava uma inovação pedagógica e nem mesmo o sucesso nas exposições evitou que a utilização de sua Cartilha fosse vista com ressalvas pelas autoridades de ensino de algumas regiões do país.

Por isso, no Espírito Santo, a intervenção da imprensa com a finalidade de convencer os pais e os mestres sobre os benefícios dos livros foi necessária. Nesse contexto, é interessante chamar a atenção para a denominação cartilha. Segundo Boto (2004, p. 495), esse termo

[...] constitui um desdobramento da palavra 'cartinha' que, por sua vez, era usada – em língua portuguesa – desde o princípio da Idade Moderna, para identificar aqueles textos impressos cujo propósito explícito seria ensinar a ler, escrever e contar. Apresentavam usualmente o abecedário, a construção de palavras e suas

subdivisões, alguns excertos simples com conteúdos moralizadores, quase sempre precedidos de excertos de orações ou de salmos.

Desse modo, de acordo com a autora, essa forma de organização denota a religiosidade que marcava o ensino primário no Brasil. Com relação ao termo cartilha, Boto (2004, p. 495) complementa:

A palavra cartilha, que vem de cartinha, remonta, por seu turno, às situações mais corriqueiras e freqüentes: até o século XIX, boa parte (muitas vezes a maioria) dos textos escritos que as crianças traziam de casa para utilizá-los na escola como materiais de ensino da leitura eram manuscritos: dentre esses, as cartas eram uma fonte privilegiada... Muitos eram os meninos e meninas que, em Portugal, aprenderam a ler inicialmente mediante a leitura de cartinhas... À semelhança e por analogia, elabora-se — para os primeiros textos impressos com a finalidade alfabetizadora — a expressão ‘cartinha de leitura’. Daí vem a cartilha.

Assim, a cartilha de Hilário Ribeiro trazia em seu título uma palavra que não havia aparecido nos títulos até então utilizados na Província do Espírito Santo, o termo nacional, além de propor o ensino simultâneo da leitura e da escrita. O termo cartilha não era uma novidade, pois já havia sido divulgada a Cartilha maternal ou Arte da leitura, de João de Deus. A Cartilha nacional, segundo Trindade (2004), foi escrita por Hilário Ribeiro para substituir outro livro de leitura, também de sua autoria, e que se encontrava na 10.<sup>a</sup> edição na década de 1880. Hilário Ribeiro justificou a produção

do novo livro dizendo que “[...] certos livros escolares não podem supportar uma longa existência; elles têm uma duração limitada pela sciencia pedagógica que todos os dias progride e apodera-se de novos processos” (RIBEIRO, apud TRINDADE, 2004, p. 284). De fato, o autor tinha razão, pois as teorias pedagógicas trazidas pelos intelectuais brasileiros dos países da Europa e dos Estados Unidos indicavam a necessidade de mudanças dos métodos de ensino da leitura e da escrita de base na soletração para os métodos analíticos.

Para Trindade (2004), a Cartilha nacional iniciava o ensino pelas vogais. As crianças deveriam aprender os sons dessas letras e, em seguida, estudar as primeiras palavras que podiam ser formadas mediante a utilização dos sons conhecidos (au, ai, ia, ui, ei, eu etc.). A primeira lição estava disposta em duas páginas. Na primeira, era utilizada letra de imprensa e, na segunda, letra manuscrita, o que significa que havia intenção de ensinar simultaneamente os sons das letras e suas formas mais usuais.

A cartilha também trazia, ao final, explicações gerais sobre a aplicação do método.

Uma vez que o alumno conheça perfeitamente o elemento phonico correspondente a cada vogal, começara o professor a ensinar-lhe a escrever com giz, no quadro preto, primeiro o i que é a vogal mais elementar, e sucessivamente o u, e, o e o a.

[...]

Só depois que os alumnos saibam ler perfeitamente, tanto no character romano como no manuscrito, até a quarta lição, é que o professor lhe ensinará a escrever na taboa preta, primeiro a letra v e depois as palavras formadas com ella.

Siga-se o mesmo plano relativamente aos outros caracteres.

Logo que estejam mais provecos, aprenderão os alumnos a escrever de memória tanto os vocábulos das lições, como outros, bem assim as pequenas frases ao alcance de suas inteligências (RIBEIRO, apud TRINDADE, 2004, p. 284-285).

Assim, conforme assinala Trindade (2004), Hilário Ribeiro preferiu, diferentemente de João de Deus, trabalhar a leitura e a escrita simultaneamente. As letras utilizadas por ambos os autores para ensinar também eram diferentes. João de Deus não trabalhou a letra manuscrita e usou em seu livro a tipográfica redonda, e Hilário Ribeiro usou o caracter romano que, segundo Trindade (2004), com base em Petrus Rotger (1997), era o mais utilizado em livros escolares.

Além disso, para o ensino das vogais, as crianças aprendiam o seu traçado com giz no quadro-preto. Pensamos que, desse modo, o professor poderia corrigir o traçado das letras. Segundo Trindade (2004), em muitas lições da cartilha, ao final da página, foram escritas frases compostas com as letras da lição estudada sem uso de maiúsculas ou de sinais de pontuação. Também de acordo com a autora, as palavras eram apresentadas sem separação das sílabas, pois o autor preferiu “[...] o uso das cores vermelha e preta para a alternância das sílabas de cada palavra” (TRINDADE, 2004, p. 289). Essa técnica de alternar cores foi criticada por médicos que condenavam o uso de cores em livros de leitura. Entretanto, conforme Trindade (2004), antes de João de Deus e de Hilário, os franceses adotaram as cores por considerarem que facilitavam a aprendizagem. Além disso, era importante chamar a atenção para a sílaba, mas não poderiam existir elementos na escrita, como o uso de espaços em branco ou o uso de hífen, que levassem a criança a pronunciar as palavras silabando, pois esses métodos pretendiam superar a silabação.

Quanto ao ensino da leitura, entendida ainda como decifração, Hilário Ribeiro dizia:

O professor representará no quadro preto o a, pronunciando o valor nominal respectivo que será imitado distintamente pela classe. Em seguida, discriminará os valores dessa vogal numa mesma palavra; por ex.: câmâradá, pâlavrá, âmigá, etc. Os alunos vocalizarão distintamente cada valor per si familiarizando-se assim com os sons agudo, fechado e nasal do a. Do mesmo modo procederá o professor relativamente às demais vogais. Quando tratar dos valores de o, não se esquecerá de dizer que esta vogal no fim vale sempre um u, salvo se estiver acentuada. Também no meio de muitas vogais sêa u. (HILÁRIO, apud TRINDADE, 2004, p. 290-291).

Dessa forma, a preocupação era com a decifração e, certamente, com as diversas pronúncias das vogais nas palavras. De qualquer modo, tanto o trabalho de João de Deus como o de Hilário Ribeiro eram interessantes, pois havia preocupação em ensinar às crianças que as letras podem ser pronunciadas de diferentes formas. As cartilhas mais modernas abandonaram essa forma de ensino e passaram a graduar o ensino de modo a dificultar a compreensão das relações entre letras e sons. É importante ressaltar que não há, aqui, defesa quanto ao uso das cartilhas, mas é necessário lembrar que trabalhar a dimensão fonético-fonológica é importante para que os alunos aprendam a ler e a escrever.

Segundo Trindade (2004, p. 291-292), Hilário Ribeiro, em sua cartilha, não escreveu orientações para cada uma das lições, como o fez João de Deus, mas mostrou, por meio de uma lição, como devia ocorrer o trabalho com as consoantes ou do que ele denominou invogais. Vejamos:

Figuremos um dialogo que se applicar, com variantes apropriadas às demais lições.

Depois de reproduzir no quadro preto textualmente a segunda lição. Professor (designando as vogais à esquerda do v que está isolado)

— Como se chamam estas letras?

A — Vogaes.

P — Que representam?

A — As vozes que são representadas na escripta pelas vogaes.

P — Como se emitem as vozes?

A — Com o auxílio da língua, dos beiços e dentes.

P — Qual é o valor desta vogal?

A — á.

P — (Apontando para o v). Quando eu digo vv... á que é que soa antes de á?

A — vv...

P — Como se emite esse valor?

A — Juntando o lábio inferior aos dentes de cima.

P ↯ — Combinemos agora o valor desta invogal com os valores que lhe ficam à direita.

A — (Descobrimo por si)

	vv	ái	VAI
	vv	iu	VIU
	vv	ô	VÔ
u	vv	á	UVA
ó	vv	lâ	OUIA
o	vv	O	OVO

Desse modo, podemos verificar que o trabalho na cartilha era iniciado pela leitura, pois o autor parece reconhecer que, ao memorizar cada som respectivo às letras, as crianças poderiam deduzir paulatinamente seus valo-.

res sonoros nas palavras. É interessante notar ainda que o ensino dos sons de uma letra começava no quadro-preto, conforme disposto na lição anterior, ilustrativa de como o professor deveria conduzir o trabalho na sala de aula.

Não pretendemos analisar os aspectos linguísticos que orientam a sequência de letras, mas podemos reiterar que havia uma grande preocupação em ensinar o valor sonoro das letras, pois, somando-se esses diversos sons, era possível formar palavras simples. Nesse contexto, o uso da palavra, assim como no Método João de Deus, era apenas um pretexto para que a criança pudesse experimentar as diversas pronúncias de um mesmo som.

Além disso, o ensino das palavras era controlado, devendo a criança ler apenas aquelas compostas com letras/sons conhecidos e minuciosamente estudados, pois, pela lição exposta anteriormente, esperava-se que a criança respondesse como os sons eram articulados em sua produção. Na realidade, mesmo que a palavra estivesse presente na cartilha, ela não seria o centro do processo do ensino e da aprendizagem. Porém, o método de ensino concretizado na Cartilha nacional diferia dos antigos métodos de soletração, porque, na sequência, se aprendiam letras, seus respectivos sons, palavras e frases em uma mesma lição. A escrita continuava sendo compreendida como um hábito motor complexo, que envolvia a aprendizagem do traçado das letras e era aprendida simultaneamente com a leitura. Essa forma de organização, independente da unidade utilizada para iniciar o ensino de uma dada letra, foi a base para a elaboração de cartilhas que foram usadas até o final da década de 1980 na maioria das escolas brasileiras.

## Rumos do ensino da leitura e da escrita no Espírito Santo

Iniciaremos esta parte com a exposição de uma matéria escrita pelo professor M. Paulino de Assunção no jornal Estado do Espírito Santo. Essa matéria faz parte de série de artigos publicados, no ano de 1890, por esse jornal. Escolhemos o texto VII, veiculado no dia 8 de janeiro, por retratar problemas no ensino primário que permanecem durante toda a República. O professor discute, nesse texto, sobre os salários dos professores primários. Segundo ele, o professor primário era mal remunerado e desconsiderado pelos Poderes Públicos. A baixa remuneração e a desconsideração com os professores revela, segundo o professor, que o governo não cuidava do ensino primário e que as classes dirigentes do País não compreendiam a importância do professor das séries iniciais nos destinos da sociedade.

Devido ao descaso do governo e do povo, o professor primário não era completamente habilitado para atuar nas escolas e somente se tornavam professores aqueles que não conseguiam desenvolver outro ofício. Diante disso, o professor defende o aumento de salários dos professores primários e argumenta que eles devem receber remuneração superior à dos professores secundários. Apesar de evidenciar o descaso do governo com a educação primária, o professor demonstra confiança no Governo Republicano, ao assinalar: “O governo republicano não confundirá certamente a remuneração da mais elevada e laboriosa missão social com a esmola dispensada ao mendigo” (O ESTADO DO ESPIRITO-SANTO, 1890a, p. 2).

O discurso do professor a favor de uma remuneração digna para o professor primário fazia-se em no momento em que a discussão sobre a reforma educacional estava presente, pois, na administração interina do Ba-

ção de Monjardim, foi constituída uma comissão com a incumbência de “[...] consolidar a legislação existente sobre a instrução pública, introduzindo os melhoramentos aconselhados pela sciencia e pratica d’essa legislação” (O ESTADO DO ESPIRITO-SANTO, 1890b, p. 2).

Nesse contexto, a reforma da instrução pública no Estado era urgente, pois vigorava o Regulamento de 1877 e, em 1890, Moniz Freire, que revelara, em 1882, a sua convicção de que a reforma da educação dependia da mudança dos métodos e dos mestres, em artigos publicados no jornal O Estado do Espírito-Santo, menciona a dificuldade de fundar no País, cuja base econômica agrícola era “a mais atrasada de todas pela sua natureza dispersiva” (1890), um ensino sistemático que contemplasse, ao mesmo tempo, a educação geral e a educação dirigida às atividades práticas. Entretanto, apesar das dificuldades, cabia ao governo, na opinião de Moniz Freire, a missão de realizar uma “reforma radical” da instrução pública, pois o momento era propício: “Tudo pode agora ser recomeçado. Não há obstáculos sérios á marcha de um governo que não tem que lutar contra o pré-estabelecido, nem tem a temer a colligação de opposições systematicas”. Essa reforma era necessária no País, mas, no Espírito Santo, era para ele uma questão de ordem e moralidade. A reforma educacional tão pretendida por Moniz Freire é colocada em vigor em 1892.

No dia 5 de janeiro de 1890, o jornal O Estado do Espírito-Santo divulgou, por ordem do diretor-geral da Instrução Pública, que a Congregação do Lentes e Professores do Ateneu e Instituto Normal Nossa Senhora da Penha havia adotado, para o ensino em todas as escolas de 1º, 2º e 3º graus, os seguintes compêndios:

1º livro de leitura para principiantes: Lições á infância, por M. Paulino d’Assumpção  
2º De Hilário Ribeiro

3º De Hilário Ribeiro  
4º De Hilário Ribeiro  
Gramática 1º e 2º ano, por Justo Ribeiro

Além de indicar os livros adotados, o ofício do diretor da Instrução Pública advertia que incorreriam em multa os professores que admitissem compêndios não aprovados pela Congregação. A Cartilha nacional não foi escolhida oficialmente, sendo adotado o 1o livro de leitura do professor Manuel Paulino de Assumpção, baseado no método intuitivo para aprender a ler e soletrar.

Após um período de efervescentes discussões veiculadas pela imprensa em torno do Regulamento da Instrução Pública, no início do Período Republicano, houve certo silenciamento acerca das questões relativas ao ensino primário e aos métodos de ensino. Apenas em 1896, o presidente Moniz Freire, em seu relatório de governo, volta a mencionar a educação primária e os métodos de ensino. Desse modo, ele destaca a concepção de escola primária presente no decreto de 4 de junho de 1892, que reformou o ensino primário e normal no Estado:

As escolas professarão além da leitura, dos exercícios de caligraphia, o cultivo racional da intelligencia infantil por meio das lições intuitivas dadas sem affectação nem esforço, noções fundamentais sobre todas as ordens dos phenomenos moraes partindo sempre do empírico para o abstrato até que se possa fazer perceber a lei, e a' além disso se demorarão em estudos práticos e decriptivos da arithmetica da geographia, de historia natural, de moral social, de historia patria, a apreciação da função geral da álgebra e da geometria, no estudo do mecanismo da nossa língua, e em diversos exercícios

de observação prática, que deverão ser acompanhadas de visitas a fabricas, usinas e outros estabelecimentos industriaes (RELATÓRIO DO ESTADO DO ESPIRITO SANTO, 1896).

Assim, no Art. 26, parágrafo único, o decreto estabelece: “Para a leitura nas escolas, serão adoptados os trabalhos instructivos que se acomodarem ao espirito d’esta reforma, como subsídio ao ensino intuitivo; e as obras poéticas e literárias como instrumento do cultivo esthetico”. Desse modo, o método intuitivo era oficial, mas deveria ser conduzido sem exigir esforço do aluno e de modo a desenvolver “[...] os processos lógicos do entendimento, desde a intuição inicial do numero e da extensão até a contemplação da ordem moral” (Art. 24, alínea 3).

Dessa forma, o método adotado nas escolas continuava a ser, nos primeiros anos da República, o método intuitivo. O Decreto n.º 109, de 4 de julho de 1908, que estabelecia o Regulamento da Escola-Modelo anexa à Escola Normal, definia:

Art. 95. O ensino da Escola Modelo comprehenderá todas as matérias mencionadas no programma do curso preliminar e serão distribuídas por 4 annos de curso, conforme o desenvolvimento intelectual dos alumnos.

§ Único. O programma de ensino, em que serão observados com rigor os principios do methodo intuitivo, em detalhe, será publicado depois de aprovado pelo presidente do Estado.

Pelo Decreto n.º 118, de 11 de julho de 1908, o presidente do Estado aprovou o programa de ensino da escola-modelo e dos grupos escolares. Nesse programa, fo-

ram definidos os livros a serem adotados no primeiro ano: Cartilha Arnold, Primeiro livro, de João Köpke e Segundo Livro, de Thomaz Galhardo.

Segundo Warde (2000), alimentava o ideário nacional, desde a Independência do Brasil, a representação de construção de unidade e identidade nacional a partir de referências europeias e norte-americanas. Nesse sentido, de acordo com a autora, o Brasil buscava mirar-se nos exemplos desses países. Entretanto, após três décadas da Independência, começou a circular a ideia de que o Brasil deveria espelhar-se nos Estados Unidos, conhecido como “Mundo Novo”, comparado com o “Velho Mundo” europeu.

A participação do Brasil nas Exposições Internacionais propiciou que se tornasse conhecido o livro *The primer Arnold*. Segundo Warde (2000), as Exposições Internacionais foram inauguradas no ano de 1851, em Londres, e mantiveram uma regularidade até as primeiras décadas do século XX. Elas

[...] produziram e foram produzidas como expressão acabada da civilização moderna. Funcionaram como espelhos mediante os quais as nações podiam olhar-se, olhando as demais. Eram ‘festas didáticas’ (Kuhlmann Jr., 1996) e carregavam o método de constituição das nações. Ensinavam que criar uma nação exige comparação. Essa regra de método passa também a alimentar os imaginários sociais (TURAZZI, 1995, p. 8).

Além de serem exibidos os modernos aparelhos construídos naquela época, inclusive livros de alfabetização, as Exposições Internacionais serviram para difundir as teorias evolucionistas e positivistas. De acordo com Warde

(2000), essas teorias começaram a circular no Brasil devido à participação de intelectuais brasileiros nessas exposições e muitas delas serviram de base para orientar a reforma da educação e para pensar o estágio da sociedade e os novos métodos de ensino. Assim, em 1904, de acordo com a mesma autora, Oscar Thompson, que participou da Exposição Internacional de St. Louis trouxe para o Brasil alguns exemplares do *The primer Arnold*, de autoria de Sarah Louise Arnold. Ele mesmo fez a tradução e adaptação do livro. Conforme menciona Warde (2000, p. 42), Thompson voltou da sua viagem, que durou alguns meses, convencido “[...] das enormes vantagens de organizar a formação do magistério nos moldes ‘americanos’ e de adotar o método de ensino analítico adotado naquele país”. Ao assumir a Diretoria-Geral de Instrução Pública de São Paulo, tornou o método analítico obrigatório para todas as escolas.

As ideias de Oscar Thompson sobre o método analítico e sua coerência com o desenvolvimento infantil passaram a ser divulgadas em outros Estados. Gomes Cardim, que veio ao Espírito Santo em 1908, a convite do Governo do Estado, para realizar a reforma da educação, então, adotou o livro traduzido por Thompson nas escolas do Espírito Santo. Nesse sentido, podemos concluir, de acordo com Warde (2000), que a adoção da Cartilha é um dos elementos que revelam a influência norte-americana na cultura escolar e na educação nacional.

Com relação ao Primeiro livro, de João Köpke, é importante notar que o autor desse livro foi um dos mais importantes divulgadores do método analítico no Brasil, e suas obras, divulgadas a partir de 1917, foram influenciadas por ideias de autores americanos, o que reforça a ideia de Warde (2000) sobre a influência do “americanismo no Brasil”. Segundo Warde e Panizzolo (199-), João Köpke pertencia

[...] a um grupo de intelectuais que, além de defender a reforma social pela reforma da educação, empreendeu experiências de escolarização apropriando-se dos referenciais norte-americanos. João Köpke atuou incansavelmente na difusão do método de ensino analítico da leitura, na abertura e na manutenção de escolas e, sobretudo, na definição e na criação de um novo campo pedagógico, alicerçado em um ensino intuitivo, científico, racional, misto, leigo e seriado.

A utilização do método analítico de alfabetização, segundo Bittencourt (2004), inseriu-se nas disputas e divergências políticas entre os próprios republicanos, pois ele criticava o Método João de Deus, cuja obra, conforme mencionado, foi divulgada no Brasil por Silva Jardim.

Por meio do Decreto n.º 118, de 11 de julho de 1908, o presidente do Estado também aprovou as matérias e conteúdos escolares da escola-modelo e dos grupos escolares. As matérias ficaram divididas em linguagem oral, linguagem escrita e caligrafia. Os conteúdos de cada uma delas também foram discriminados:

- Linguagem oral
  - Descrição de objectos communs.
  - Descrição de objectos presentes e ausentes.
  - Sentenças sobre cousas que as creanças usam.
  - Narrações de factos instructivos e moraes.
  - Recitação de máximas e poesias apropriadas á classe.
- Llinguagem escripta
  - Copiar sentenças do quadro negro ou

do livro de leitura.  
Escrever sentenças com palavras dadas.  
- Calligraphia  
Copiar do livro de leitura ou do quadro  
negro, sentenças já estudadas em leitura.

Desse modo, os conteúdos das matérias são orientados pelo trabalho com sentenças. Além disso, no primeiro ano, não era trabalhada a leitura. A caligrafia é introduzida no currículo separadamente da linguagem escrita que, por sua vez, deveria privilegiar o trabalho de cópia e escrita de sentenças.

O Decreto n.º 137, de 25 de julho de 1908, que classificou em três categorias as escolas públicas do ensino primário (isoladas, mistas e noturnas), também aprovou o programa dessas escolas. Para elas, os livros adotados e o programa de ensino do primeiro ano eram os mesmos da escola-modelo e dos grupos escolares.

Na palestra proferida por Gomes Cardim, no Congresso Pedagógico Espírito-Santense, realizado em 1909, conforme documentado na Acta do Congresso, o inspetor-geral do Ensino defende o “ensino analytico de leitura”.

Provou que o methodo analytico era natural e logico: natural, porque, disse com elle, imitamos a natureza. A creança quando começa a balbuciar as primeiras palavras, não distingue os phonemas que as constituem, nem as syllabas que as integram, mas pronunciam o vocabulo completo; lógico, porque, partindo da sentença para o phonema, conserva uma correlação racional, estabelecendo a generalidade decrescente (1909, p. 7).

Para fundamentar sua defesa do método analítico de leitura, Gomes Cardim cita alguns exemplos que expres-

sam a possibilidade de se aprender a ler sem precisar antes aprender as letras e as sílabas e, também, recorre ao trabalho de João Köpke com a mesma finalidade. Finalmente, “Conclue fazendo um apello ao professorado do Estado, dizendo-lhes confia a propaganda do ensino analytico e intuitivo moderno, para que levem avante a crusada santa de reerguimento do ensino publico espírito-santense [...]” (1909, p. 8).

Em 1909, por meio do Decreto n.o 220, de 2 de fevereiro, tendo em vista a determinação contida na Lei n.o 545, de 16 de novembro de 1908, é aprovado o Regulamento da Instrução Pública Primária e Secundária do Estado. Nesse regulamento, no capítulo que trata das classes e seu ensino, foi definido:

Art. 5. As lições sobre qualquer matéria serão cingidas ao programa e serão práticas concretas, essencialmente empíricas e com exclusão completa das regras abstractas.

§ Único. As faculdades da creança serão desenvolvidas gradual e harmonicamente, por meio dos processos intuitivos, tendo o professor sempre em vista desenvolver a observação.

Art. 6. O professor deve sempre explorar os factos accidentais, que se derem em aula ou fora, quando puder tirar deles bons ensinamentos cívicos e moraes.

Art. 7. As lições de linguagem devem ser extremamente práticas, fazendo o professor freqüentes exercícios de copia, dictados, composições com palavras dadas e composições livres [...].

Assim, o Regulamento de 1908 reforça o uso do método intuitivo. Além disso, introduz a composição

como uma das atividades a serem desenvolvidas pelos alunos nas lições de linguagem. Nesse regulamento, os materiais escolares deixam de ser relativos exclusivamente à escrituração das escolas. Em cada classe, para uso do professor, haveria uma mesa, uma cadeira e um armário. Os livros e demais utensílios destinados ao ensino preliminar seriam aprovados pelo governo do Estado, mediante escolha do inspetor-geral da Instrução Pública.

Na mensagem de 24 de setembro de 1908, dirigida ao Congresso Espírito-Santense, Jerônimo de Souza Monteiro, então presidente do Estado, assinala que as escolas públicas estavam desprovidas de todo material necessário, não havia observação do programa e do método de ensino adotados, não existiam livros, objetos escolares e móveis de acordo com as exigências do ensino moderno. Porém, conforme aponta o governador

Já se procedeu á substituição do mobiliário em quasi todas as escolas do Estado, tendo se distribuído muitas carteiras duplas e individuais, alem de mappas, relógios, livros e mais objectos escolares. Em prédios apropriados estão fundados nesta capital e funcionam regularmente as escolas modelo, nocturnas-reunidas, de gymnastica, marcenaria, modelagem e grupo escolar (1908).

Entretanto, não foi isso que se observou nos anos posteriores. Muitos inspetores continuaram a reclamar sobre os mesmos problemas. Era impossível adotar os métodos modernos se os professores não tinham formação adequada nem materiais escolares para o desenvolvimento das aulas. Além disso, há um alto índice de analfabetismo nas escolas. Como escrito por Esmerino Gonçalves, em 6 de setembro de 1928, a Escola Mixta de Cambury apresenta

problemas com relação à alfabetização das crianças. Nessa escola, a situação era tão preocupante que, segundo o inspetor, ele próprio chegou a dar aulas sobre o método mais fácil e rápido de alfabetização para a professora, pois numa sala de 30 alunos, somente quatro eram alfabetizados.

Tal situação não ocorria apenas nessa escola, pois os relatórios, dos inspetores recomendam aos professores, frequentemente, que recorram ao método para solucionar o problema da grande quantidade de alunos analfabetos. O método recomendado pelos inspetores está concretizado na cartilha de Mariano de Oliveira. Segundo Mortatti (2000), a Cartilha ensino-rápido da leitura foi provavelmente escrita na década de 1920. A publicação, datada de 1934, traz, na página de rosto, uma chancela confirmando a sua aprovação e adoção oficial no Espírito Santo. De acordo com essa autora,

Certamente em razão da preocupação com a 'rapidez' do ensino da leitura, essa Cartilha se inicia com palavras, sempre acompanhadas de estampas em letra manuscrita vertical, que vão sendo separadas em sílabas, apresentando-se ao final da página, as vogais. Nas lições seguintes, inicialmente são apresentadas palavras, seguidas de sua divisão em sílabas e reorganização em frases (não historietas), sendo depois novamente separadas e divididas em sílabas. A letra de imprensa redonda é introduzida à página 12 e as historietas, à página 14, misturando-se também os dois tipos de letras. Ao final da Cartilha, é apresentado o alfabeto maiúsculo e minúsculo, em letra de imprensa e manuscrita (MORTATTI, 2000, p. 102, grifos da autora).

A adoção da cartilha de Mariano de Oliveira estava prevista no Programa de Ensino das Escolas Isoladas (1924, p. 23), anexo ao Regulamento da Instrução (Decreto nº 6.501/1924), juntamente com outros livros e cartilhas:

Livros aprovados pela Secretaria da Instrução para uso das Escolas Públicas  
Cartilha Analytica do professor Bodart Junior.

Cartilha de Suzette Cuendet.

Cartilha de Gomes Cardim.

Cartilha das Mães de A. Barreto.

Cartilha de Mariano de Oliveira.

Leitura Rápida de Mariano de Oliveira.

1º livro de leitura de João Kopke.

Leituras preparatórias da serie <Corações de Creanças> de Rita Macedo.

Paginas Infantis de Mariano de Oliveira.

1º livro de Erasmo Braga.

1º livro de Puiggari Barreto.

Além desses, foram aprovados também títulos de livros para as demais séries da escola elementar. A Cartilha analytica de ensino da leitura, do professor Bodart Junior, antigo inspetor da instrução pública, no Espírito Santo, adepto à adoção do método intuitivo e dos métodos analíticos de leitura, traz na capa uma chancela com a sua aprovação e adoção no Espírito Santo e no Rio de Janeiro.

Approvada pelo Conselho Superior de Ensino do Estado do Espírito Santo e adoptada oficialmente nas escolas publicas, pelo Decreto nº 4.660, de 3 de Dezembro de 1920. Approvada e adoptada oficialmente no Estado do Rio de Janeiro.

A cartilha de Bodart Júnior, as cartilhas e os livros de leitura aprovados para adoção nas escolas do Espírito Santo seguiam o método analítico. Este era considerado o mais apropriado para ensinar as crianças a ler e a escrever.

As mudanças pretendidas na educação não dependiam apenas da adoção de métodos e materiais modernos de ensino e leitura. Elas dependiam também da melhoria das condições dos espaços para o funcionamento das escolas e, principalmente, de formação adequada dos professores. Porém, de acordo com os relatórios dos inspetores, os resultados insatisfatórios na alfabetização eram provocados pela não aplicação do método definido e, portanto, pela adoção de métodos antigos baseados na soletração ou ainda pela falta da adoção de um deles. Em seu relatório de 10 de abril de 1928, o inspetor Esmerino Gonçalves assinala que, na escola de Campinho, apesar dos esforços da professora, “[...] as suas aulas de alfabetização não podiam dar um resultado satisfatório, porque a professora não leciona de acordo com as exigências do método actual”. Por outro lado, afirma ainda o inspetor que, nas escolas de Aruaba, Sauanha, Lage e Chapada Grande, as professoras não utilizam um método para ensinar e sugere que a professora de Aruaba pratique na escola-modelo.

De acordo com Razzini (2007, p.22), “[...] a importância dada à formação dos professores e à escolha do material didático para a execução de um programa graduado de estudos”, estava relacionada com o projeto republicano. Desse modo, para haver melhorias na “[...] instrução popular impunha a necessidade de uniformização para garantir a mesma formação elementar aos cidadãos, tanto na escolha do modo e do método de ensino, como na adoção dos conteúdos e condições materiais” (RAZZINI, 2007, p. 21-22).

O Decreto nº 6.501 (1925) mantém como método oficial o intuitivo. Assim, o decreto dispunha, no Art. 74, que: “O ensino terá por base o *systema simultaneo*, não se

devendo prescrever, absolutamente, o emprego accidental, excepcional de outros systemas, mas procurando sempre o adeantamento geral e uniforme da classe". No Art. 75, determinava que era "obrigatório o ensino intuitivo".

Apesar da permanência da obrigatoriedade legal de ensinar por meio do método intuitivo, havia professores que continuavam a não cumprir essa determinação. As razões que levavam à não utilização do método eram variadas. A primeira diz respeito ao fato de muitos professores não conhecerem o método. A professora do Colégio Nossa Senhora da Penha, no município de Alegre, conforme relatado por Aristides Costa, em 3 de outubro de 1928, "[...] desconhece os novos métodos de ensino. Usa o antiquado método de decoração, de maneira que os seus alunos não respondem á uma pergunta si ella se afasta da do livro em que estudam". Flávio de Moraes, em 3 de agosto de 1928, também relata que, em algumas escolas, os professores ditam pontos para os alunos e que é "[...] Impossível se formar uma cultura intellectual sem exercício e desenvolvimento de memoria; mas não um exercicio mnemonico, predominante, absorvente". O relator afirma ainda que "O ensino de uma boa leitura, rigorosamente feita, é quasi sempre descurado, assim como os exercícios de redação e composição, que ficam no primeiro plano como recursos do ensino da linguagem".

Além de desconhecerem os novos métodos, a falta de materiais escolares impedia o trabalho com o método intuitivo, pois, conforme assinalam Buffa e Pinto (2002, p. 50), a "[...] Sua aplicação nas escolas pressupunha uma enorme quantidade e variedade de materiais didáticos". Entretanto, é necessário lembrar as queixas dos inspetores nos relatórios e dos professores sobre a deficiência e até mesmo sobre a inexistência de materiais pedagógicos nas escolas do Estado. Apesar de o professor poder improvisar com meios auxiliares, como desenhos ou gravuras

na aplicação do método intuitivo de leitura, sabemos que chegaria o momento em que esses não seriam suficientes.

Os materiais para o trabalho com o método intuitivo eram importantes, porque conforme aponta o livro de Calkins traduzido por Rui Barbosa, o processo de aprendizagem da leitura era iniciado pela visualização de um objeto escolhido dentre esses materiais,

[...] cujo aspecto, nome e uso lhes sejam familiares. Sempre que exequível fôr, nas primeiras lições de leitura, se mostrará o objeto discorrendo a seu respeito, e proferindo-lhe o nome; após o que exhibirá o mestre uma estampa dêsse objeto, ou o desenhará no quadro prêto, induzindo os alunos a notarem como essa é a imagem ou pintura dêle. Em seguida se lhe imprimirá por inteiro o nome no quadro prêto ou imprimirá impresso numa carta, ou mapa. Então aprenderá o discípulo a distinguir o objeto, a sua imagem e a palavra que o nomeia [...] (BARBOSA, 1956, p. 422).

O autor completa que podem ser ensinados muitos vocábulos a partir da palavra que nomeia o objeto, antes de se iniciar os sons ou letras de cada um. Estudam-se por esse método “[...] palavras como símbolos dos objetos e dos seus nomes falados; de sorte que assim a palavra proferida e a palavra figurada exprimirão igualmente o objeto, possuindo ambas a mesma fôrça de relembrar à mente as qualidades dele [...]” (BARBOSA, 1956, p. 423). Assim, o método intuitivo ainda continua a ser considerado moderno, porque segue, no ensino da leitura a organização do método analítico, pois propõe a palavra como ponto de partida para a aprendizagem das sílabas e letras.

A cartilha de ensino rápido da leitura, utilizada no Estado, como medida para resolver os problemas de não aprendizagem, privilegiava, inicialmente, o ensino de palavras. Essas palavras eram concretizadas nas imagens, conforme proposto no método intuitivo ou objetivo de leitura, o que evidencia a influência das orientações contidas nesses métodos sobre as cartilhas que circularam no início do século XX. Conforme constata Faria Filho (2003), as discussões acerca da aplicação do método intuitivo nas escolas perduraram até a década de 1930 no Brasil, intensificando a produção literária. Os materiais de leitura eram imprescindíveis para que os professores pudessem realizar o trabalho pedagógico com o método intuitivo.

Contudo, conforme apontado, as escolas não estavam devidamente providas de materiais, inclusive de livros. Sem ter os materiais disponíveis para o trabalho com o método, os professores deveriam buscar alternativas. Nessa direção, um plano de aula com o título “Lição de cousas”, publicado na Revista de Educação (n. 30-31, ano IV, jun./jul. 1937), elaborado pela professora normalista Jacy Leão Castello, evidencia os procedimentos metodológicos adotados na concretização do método. No desenvolvimento da aula cujo tema é o “ar”, são utilizados materiais simples, tais como: prato, coto de vela, papel, fósforos, talo de mamão e copo. Desse modo, o planejamento organizado pela normalista mostra a possibilidade de adoção do método com o uso de materiais simples e acessíveis aos professores.

Outra razão que levava à não adoção do método diz respeito ao fato de os professores não terem a necessária prática ou experiência. Em 6 de agosto de 1929, em inspeção às escolas da Capital e dos municípios do Espírito Santo, Aristides Costa relata o caso da escola “Mirabeau Pimentel” e diz que, apesar de o professor ser esforçado e de os alunos terem aproveitamento, só discordou do “[...] methodo de alphabetisação por meio da soletração”.

Aristides Costa, no relatório datado de 20 de agosto de 1929, assinala que, nos municípios de Itapemirim (sede), Rio Novo, Iconha e Benevente, os alunos da escola Pau d'Alho são atrasadíssimos e “[...] a professora mal conhece as 4 operações; é semi-alphabetizada”. Problema semelhante é o da Escola Mixta Capim Angola, cujas crianças, além de serem atrasadíssimas e mal classificadas, têm uma professora provisória e de pouco preparo.

A falta de preparo e de formação dos professores para atuar nas escolas, na visão dos inspetores, era tão séria que o inspetor Flávio de Moraes, em 3 de agosto de 1928, disse que seria necessário se fazer uma rigorosa seleção no magistério para o ingresso de professores nas escolas e acrescenta que há alguns professores que “[...] necessitam de prática pedagógica, e outros que, por incompetência, devem ser afastados do magistério”. Sugere ainda no relatório que o Estado deveria aproveitar os alunos pobres que mais se destacassem na escola primária para atuar como professores. Ele alega que a escola dá instrução a todos – pobres e ricos – mas que os ricos, inteligentes ou não, continuam os estudos, e os pobres vão para a lavoura, para as fábricas. Assim, poderiam ter uma chance se fossem aproveitados para outras funções.

Nos relatórios também há indícios de professores que, na perspectiva dos inspetores, desenvolviam o trabalho com o método adequadamente e, por isso, eram considerados competentes. Archimimo Gonçalves (1929) relata que, na visita que fez à Escola Mixta de Fazendinha,

[...] sob a regencia da zelosa e assaz competente normalista Rosa – deixa esta escola a melhor impressão possível a quantos a visita, ja pelo aproveitamento geral, ordem e disciplina irreprehensíveis e já pela habilidade e proficiencia com que a professora vem applicando o me-

thodo moderno de ensino intuitivo. Tivemos oportunidade de ouvi-la em aula e notamos com prazer que é uma perfeita preceptora, senhora da pedagogia que aplica com maestria.

Esse relato do inspetor confirma que o método intuitivo é considerado a inovação e que estava em prática em pelo menos algumas escolas do Estado, visto que havia outras cujas condições humanas e materiais impossibilitavam tal prática. Assim, ser uma professora competente está relacionado com a aplicação do método moderno, ou seja, do método intuitivo.

## A escola ativa

No ano de 1929, os dirigentes do Estado e da Instrução Pública parecem encontrar a solução para o problema da formação dos professores e para a divulgação de um “novo” modelo de ensino. Assim, nesse momento, tem início a reforma do ensino baseada nos princípios da Escola Nova, proposta por Attilio Vivacqua, que assumira a Secretaria da Instrução em junho de 1928, juntamente com Aristeu Borges de Aguiar, presidente do Estado, cuja posse ocorreu no dia 30 de junho de 1928.

No Espírito Santo, de acordo com Soares (1998), ao assumir o cargo de Secretário da Educação, Vivacqua não tinha ainda uma proposta bem organizada de escola ativa. Apenas trazia as ideias principais do que pleiteava desenvolver e, assim, passou a trabalhar diretamente ligado ao Departamento do Espírito Santo da Associação Brasileira de Educação, ajudando a organizá-la. Também propôs a adoção de modernos instrumentos de ensino: o jornal, o rádio e o cinema nas es-

colas. Para isso, teve que conseguir vitória num debate com os conservadores, principalmente sobre o cinema.

Soares (1998, p. 40) assinala que “O uso do jornal, já incorporado como elemento civilizador e só acessível aos alfabetizados, portanto, reproduzidor da discriminação social, não foi contestado” pelos conservadores. Dessa forma, foi lançado pela Secretaria de Instrução um jornal quinzenal – que posteriormente passou a ser mensal – denominado *Resumo Escolar*. Esse jornal era destinado à divulgação da escola ativa “[...] com noticiário atualizado, nacional e internacional, inclusive com assuntos infantis, e matérias visando o aperfeiçoamento dos professores” (SOARES, 1998, p. 40). No primeiro número, havia a recomendação de que se tornasse obrigatória a sua leitura na sala de aula como um importante exercício recreativo e não como “um livro de leitura escolar”. No *Resumo Escolar* eram utilizadas imagens coloridas e houve a participação de alunos em sua impressão. Ele teve sua circulação suspensa após a “Revolução de 1930”. Em 1932, a sua circulação foi retomada com a edição do n. 10, mas não teve continuidade.

O cinema chegou a ser utilizado, provocando “debates apaixonados” e “desconfianças”. Soares (1998, p. 41) afirma que “[...] Um argumento elitista sempre repetido era comparar o teatro, a ‘verdadeira arte’, com o cinema, que não passaria de uma ‘diversão’ vulgar”. Archimimo Gonçalves, inspetor da Educação no Espírito Santo, assinala as dificuldades de uso do cinema nas escolas, em seu relatório de 5 de dezembro de 1928, referente às visitas às escolas dos municípios de São Matheus, Conceição da Barra, Santa Cruz e Riacho, durante os meses de outubro e novembro. Diz o inspetor que “É oportuno aclamar aqui a mim o direito de ter applicado em primeira mão com serias dificuldades financeiras o cinema nas escolas”.

O inspetor assinala também que, nos municípios de Itaguassu e Afonso Cláudio, obteve bons resultados nas

aulas práticas com demonstrações cinematográficas, mas que, nos municípios de Santa Cruz e Riacho, ainda não tinha sido possível fazer o mesmo, devido à escassez dos recursos para transportar o aparelho e os acessórios. Archimimo Gonçalves (1928) diz que, como forma de estabelecer o “intercâmbio didático” e estimular as escolas mais atrasadas, filmou todas as escolas em flagrante. A intenção do inspetor, com as filmagens, era mostrar ao secretário da Instrução, conforme escreve em seu relatório, a “[...] realidade desoladora da instrução primária no interior”.

No ano de 1929, em uma entrevista concedida ao jornal *Diário da Manhã*, Attilio Vivacqua enfatiza a importância do cinema educativo, destacando os bons resultados da aplicação dessa inovação em outros países. Anuncia ainda a criação da Fimoteca da Secretaria da Instrução, com o objetivo de centralizar a tarefa de selecionar, preparar, guardar, catalogar e trocar os filmes pedagógicos, bem como a tarefa de conservação dos aparelhos cinematográficos e epidiascópicos.

Na mesma entrevista, Vivacqua (1929) anuncia que o Grupo Escolar Gomes Cardim e a Escola Normal da cidade de Vitória, capital do Espírito Santo, estavam providos de instalações cinematográficas. Além disso, assinala a encomenda de vários aparelhos portáteis para uso dos inspetores e que a adoção desse novo aparato didático foi acolhida com muito interesse nos meios escolares e fora deles. Porém, reconhece a necessidade de os inspetores e os professores se prepararem para praticar essa inovação.

Apesar dos esforços empreendidos na aquisição de projetores para algumas escolas e de filmes, o cinema não atingiu todas as escolas e professores. Porém, de acordo com Soares (1998), Attilio Vivacqua fez algumas tentativas para convencer a comunidade escolar e a sociedade dos benefícios do uso dessa nova tecnologia. Uma das tentativas consistiu na realização de uma sessão de cinema fala-

do no Teatro Carlos Gomes de Vitória, em que mais de três mil pessoas disputaram ingressos. A outra foi a projeção, no Grupo Escolar Gomes Cardim, do filme Centenário do cafeeiro na abertura do Curso Superior de Cultura Pedagógica. Além disso, o secretário argumentava que o cinema seria um importante meio para suprir as deficiências na formação de professores.

O projeto de Atílio Vivacqua sobre o uso do rádio, conforme aponta Soares (1988, p. 40), consistia na instalação de radiotelefonia para “[...] proporcionar o contato das escolas do interior com as da Capital, facilitando ‘a transmissão de música, cursos, lições, conferências, encontradas mais facilmente em um ‘centro grande e civilizado’”. Dessa forma, o rádio seria utilizado como “[...] elemento didactico de informação e aproximação, a serviço da unidade nacional” (SOARES, 1988, p. 40).

Em julho de 1935, foi publicada, na contracapa da Revista de Ensino, uma nota explicativa sobre as vantagens da “radiophonía” para os povos e anunciado que foi fundado na Capital o “Rádio Club do Espírito Santo”. Em março de 1936, na mesma mídia, consta, num artigo sem autor, que o serviço de “Cine-Rádio Escolar” estava crescendo animadoramente, revelando o avanço pedagógico do Estado.

O professor Luiz Edmundo Malizek, inspetor regional do ensino e técnico, dirigia esse serviço, nomeado pelo governo do Espírito Santo. Era ele também o responsável pelo desenvolvimento de tal serviço nas escolas públicas do Estado. Em 12 de março de 1936, a direção do “Serviço de Educação pelo Rádio e Cinema” recebeu a visita do governador Capitão João Punaro Bley. Nessa ocasião, “O Prof. Luiz Edmundo Malizek fez a projecção de vários jornaes educativos, por elle mesmo confeccionados, de factos e aspectos interessantes desta bonita e moderna Capital” (1936, p. 36).

A reforma de Vivacqua previa ainda o preparo dos professores e dos inspetores para o trabalho com os preceitos da escola ativa. Em 1929, conforme aponta Soares (1998), Attilio Vivacqua trouxe para o Espírito Santo o professor paulista Deodato de Moraes, para que organizasse o Curso Superior de Cultura Pedagógica. Para tal, já havia desencadeado, nas reuniões de professores e na imprensa, a defesa da Escola Activa e, na cerimônia de abertura do curso, a um público composto de professores e, na presença do presidente do Estado e de autoridades do meio educacional, o professor Deodato de Moraes criticou veementemente o ensino tradicional.

A proposta de implantação da Escola Ativa no Estado era o principal tema de discussões no campo da educação. Vivacqua (1930, p. 3) informa no livro sobre a aplicação da Escola Ativa no Estado que:

A introdução da escola activa em nosso Estado, autorizada mediante a Lei nº 1.693, de 29 de dezembro de 1928, que prevê sobre a reforma do ensino, representa uma das mais significativas e fecundas realizações de política educacional. Depois de um intenso e largo trabalho, de preparação da opinião pública, por uma constante e criteriosa propaganda dos objectivos e methods da escola nova, iniciámos a obra, que consideramos fundamental em empreendimentos dessa natureza, da formação do primeiro corpo de inspetores e professores destinados a servir de vanguardeiros das idéas e praticas da pedagogia activa.

Assim, o primeiro passo dado nesse sentido foi selecionar pessoas (inspetores comissionados, professores e candidatos estranhos à Secretaria), por meio de um con-

curso para inspetores escolares, cargo considerado por Vivacqua como “base da construção pedagógica” que pretendia realizar. O segundo passo foi o “exame de suficiência técnica” dos professores rurais provisórios “de concurso”, que antes passavam por um estágio no Grupo Escolar e recebiam instruções preparatórias.

A criação do Curso Superior de Cultura Pedagógica ocorreu após os dois primeiros passos para a introdução da Escola Ativa no Estado. Esse curso foi instituído pelo Decreto nº 9.750, de 30 de agosto de 1929, em caráter provisório, e “[...] destinava-se ao aperfeiçoamento de inspetores escolares e professores indicados pelo Secretário de Instrução, para formar o núcleo reprodutor da reforma do ensino. Estava aberto até a pessoas estranhas ao magistério, como assistentes” (SOARES, 1998, p. 51). Mesmo sendo provisório, o curso equivalia, para seus formandos, ao ensino superior.

Vivacqua (1930) expõe, em sua obra, as condições para o funcionamento do Curso Superior e os programas aprovados pela Resolução nº 257, de 30 de agosto de 1929. Esses programas foram distribuídos em quatro partes: Pedagogia Científica, Didáctica, Escola Activa e Questões Técnicas e Sociais e, em cada uma das partes, eram explicitados os conteúdos respectivos, cuja organização teve a colaboração de Deodato de Moraes, também diretor e professor da maior parte das disciplinas.

Deodato de Moraes, com amplos poderes, orientou a aplicação da Escola Activa nos estabelecimentos estaduais e fez verificações e coleta de dados sobre o ensino. Assim, em setembro de 1930, no congresso organizado pela Associação Brasileira de Educação (ABE), Attilio Vivacqua apresentou a Escola Ativa como inovação educacional, a qual foi “[...] aprovada como padrão e reconhecida como modelo para todo o país” (SOARES, 1998, p. 14). De acordo com Vivacqua (1930, p. 17-18), o Curso funcionou no

Grupo Escolar “Gomes Cardim”, conforme determinado no decreto de sua criação, uma escola ativa de ensaio

[...] adaptada às necessidades e exigências da observação e pratica dos cursistas. Essa instituição, que representa uma interessante e auspiciosa experiencia pedagogica, foi a base para a installação, naquele estabelecimento, de 2 padrões de escola activa – a integral e a transitoria.

Assim, foi instalada, anexa ao Grupo Escolar Gomes Cardim, a primeira Escola Activa do Estado, organizada pelo professor Deodato de Moraes e sob a direção do professor Placidino Passos e do inspetor escolar Luiz Edmundo Malisek. Essa escola tinha 134 alunos matriculados, “[...] distribuídos em seis turmas mistas, que recebem grupos de aulas de 90 minutos, três vezes por dia, das 11 às 16,30” (VIVACQUA, 1930, p. 18). As aulas eram ministradas em salas ambiente: sala de expressão; sala da medida; sala da observação terra e vida; sala da observação espaço e tempo; sala da saúde; sala da documentação; sala dos trabalhos. Para cada uma delas, encontravam-se especificados os conteúdos que deveriam ser desenvolvidos.

Os programas que determinavam a técnica das aulas eram organizados pelo Curso Superior de Cultura Pedagógica e apresentavam flexibilidade tanto em relação ao mestre quanto ao aluno. O movimento dos alunos era rotativo pelas salas, onde ficava o respectivo professor das disciplinas. As lições eram todas orientadas de acordo com o ensino ativo, ou seja, respeitava a individualidade do aluno, e propiciava o seu desenvolvimento,

[...] sem a interferencia dos exames, das promoções e da disciplina classica. Toda aula, compreendendo uma parte acti-

va, uma de lição e outra de aplicação, termina sempre por um relatório colectivo, afim de desenvolver no trabalho, o sentimento da solidariedade, e por outros individuais, afim de fixar com precisão e clareza, as noções aprendidas (VIVACQUA, 1930, p. 20).

As visitas e excursões, com caráter instrutivo e educativo, previamente traçadas e previstas na organização da Escola Ativa, também já haviam sido iniciadas. A disciplina adotava o regime “[...] ‘do self government’, onde cada criança é levada á idéia da responsabilidade pessoal, a ter emfim, personalidade definida” (VIVACQUA, 1930, p. 20). Nos grupos formados naturalmente, havia a eleição de um líder que era incumbido do bom andamento e também do bom rendimento dos trabalhos desenvolvidos. Assim, cada grupo avançava de acordo com as personalidades de seus membros. “[...] O professor é, apenas, na Escola Activa, um guia zeloso, um amigo inteligente e solícito, a distribuir conselhos e a dar o bom exemplo da delicadeza e do amor ao trabalho” (VIVACQUA, 1930, p. 20).

O autor assegurou que, ainda no ano de 1930, teriam idêntica organização as escolas anexas à Escola Normal Pedro II, os grupos escolares de Castelo, Cachoeiro de Itapemirim, Muqui, Alegre, Colatina, Veado e Mimoso que funcionariam como institutos-modelo, onde os professores do Estado seriam iniciados e treinados nos novos métodos de ensino. Estava também sendo preparado um “padrão de escola rural unitária”, que obedeceria às normas da nova remodelação didática do Estado. Essas escolas seriam, segundo Vivacqua (1930, p. ), “[...] centros organizados de experimentação e irradiação dos princípios da reforma”. A intenção era “animar a organização escolar existente, do espírito novo ‘[...]’ depois transformá-la-o gradativamente segundo as conveniências e recursos de cada escola, para

finalmente intergral-a no systema de educaçãõ activa” (VIVACQUA, 1930, P. 21).

Esse movimento renovador também foi estendido às escolas particulares de ensino e vinha ganhando aceitação entre o professorado, que se propôs a colaborar, de acordo com suas possibilidades, na execução do programa do governo. Sobre a questão regulamentar, Vivacqua (1930, p. 27) declarou que

O regulamento provisório baixado pelo decreto nº 10.171, de 24 de maio de 1930, provendo sobre a adaptação gradual do ensino normal ao regimen planejado, a criação de elementos educacionais novos no paiz, como os clubes escolares agricolas, as missões culturais [...] e outros [...], a constante preocupação de elevar a cultura do magisterio estadual, a par das variadas instruccões especiaes da propaganda social do valor do ensino e da necessidade do aperfeiçoamento dos methodos – eis um conjunto organico de iniciativas e actividades que, dentro da orientação traçada de um criterioso regimen transitorio, se vem realizando a todo instante, segundo as possibilidades encontradas.

Ele previu, inicialmente, em seu plano de reforma, capacitar os professores de acordo com os princípios e práticas da escola ativa e acreditava que os decretos regulamentares nºs 6.501 e 7.994, de 1924 e 1927, respectivamente, complementados “[...] pela autorização legislativa contida na lei nº 1.693, de 1929, que habilitou o governo a reformar o ensino, permittiriam iniciar, sem tropeços, o programma governamental” (VIVACQUA, 1930, p. 28).

Attilio Vivacqua (1930) expõe ainda, em sua obra, o

projeto do Regulamento do Ensino Primário em artigos não numerados, anunciando: “O extracto seguinte do projecto do regulamento define, em linhas geraes, os objectivos do ensino primario, como devemos organizal-o no Estado” (VIVACQUA, 1930, p. 30). No primeiro desses artigos não numerados, consta que: “O ensino primario sera organiza-do de accordó com os principios da pedagogia scientifica, para ministrar a educação integral adaptada ás condições e finalidades da civilização, sob o seu aspecto humano e brasileiro” (VIVACQUA, 1930, p. 30).

As outras deliberações diziam respeito a como deveria ser a escola; onde deveria estar localizada; como deveria se adaptar à região que se “propõe a servir”; como seria a colaboração da escola juntamente com a família e os alunos; onde seria fornecido o ensino primário e em que “graus”; como deveria ser a escola rural localizada na zona agrícola e na zona marítima; como as escolas deveriam estar aparelhadas. Continham ainda especificações sobre as atribuições da Secretaria da Instrução para atender aos objetivos da escola rural; a elaboração de planos de extensão educativa extraescolar e como seriam organizados esses planos. Nessa exposição, Vivacqua (1930) não emite nenhum parecer ou previsão sobre o projeto do regulamento. Dessa maneira, a reforma que previu foi sendo colocada em prática.

Conforme demonstraram os dados, o Curso Superior de Cultura Pedagógica foi desenvolvido e, assim, no dia 3 de setembro de 1930, segundo Soares (1998), o professor Sezefredo Garcia de Rezende, sob aplausos, defendeu sua monografia sobre Cooperação e extensão cultural. Esse era um dos 35 trabalhos que foram publicamente apresentados pelas alunas e alunos concludentes do Curso Superior de Cultura Pedagógica em Vitória. “[...] De acordo com o projeto de Attilio Vivacqua, estavam prontos para iniciar o processo de transição entre a velha escola tradicional e

a orgulhosamente denominada Escola Activa Brasileira do Estado do Espírito Santo” (SOARES, 1998, p. 20, grifos do autor).

Porém, Dr. Lopes Ribeiro escreve, em seu relatório de 25 de outubro de 1933, referente à inspeção escolar dos municípios de Alegre, Muniz Freire, Rio Pardo e Siqueira Campos, uma nota sobre a impossibilidade dos professores em trabalhar com os métodos modernos de ensino:

Os metodos modernos de ensino são absolutamente impraticaveis nas zonas que percorri, até mesmo nos centros mais povoados, para alfabetização dos alunos e, ainda, o ensino coletivo nas classes mais adiantadas.

Varios motivos levam os professores a abandoná-los: a falta de cartilhas no comercio, a pobresa dos alunos para adquirir outra coisa que não seja a carta de a b c, a matricula em qualquer tempo do ano, a ignorancia de certos pais espalhada no ambiente que envolve as professoras e faz com que élas cedam, afinal é pressão do meio.

A manifestação do inspetor assinala os motivos que levam à não adoção dos modernos métodos nas escolas. Além dos motivos expostos, aponta a “[...] falta absoluta de material em grande número de escolas que muito perturba [...] o desenvolvimento do ensino público” (RIBEIRO, 1933).

Paralelamente aos problemas enfrentados nas escolas e à sua não aceitação por parte das famílias, a difusão da escola ativa continuava a ser feita com muito entusiasmo pelos seus adeptos. Em 29 de setembro de 1930, o inspetor Francisco Generoso da Fonseca diz que, no município de São Matheus, nas escolas por ele inspecionadas,

tem explicado em sucessivas palestras os “novos e eficientes métodos da Escola Activa”. Nessas escolas, tem encontrado boa receptividade por parte das professoras e preparou, inclusive, uma demonstração pública das aulas ativas na cidade de São Matheus, localizada no norte do Estado.

O relatório do inspetor Alberto d’Almeida, de 10 de setembro de 1930, sobre sua inspeção às aulas ativas do Grupo Escolar Gomes Cardim, também traz informações de como estava o andamento do trabalho. Ele afirma que as aulas são “cheias de vida”, todos trabalham e, portanto, a escola ativa não é como supõem alguns professores e algumas pessoas leigas – “[...] uma casa de loucos; mas um lugar onde as crianças buscam livremente a educação completa para a vida”.

Tanto que, em uma escola onde já esteja funcionando regularmente tal ensino, o silêncio que se pode notar é um sinal de que todos estão trabalhando, interessados nos múltiplos assuntos das aulas variadas. Porém, conforme o inspetor, “Infelizmente, isso não notamos ainda aqui, pois bem podemos declarar que, apesar das aulas serem ativas, o período ainda é de transição. Ainda o barulho de uma aula é ouvido na outra, atrasando assim a marcha do ensino” (D’ALMEIDA, 1930). O inspetor complementa o relatório sobre as aulas ativas na referida escola afirmando que “Cêdo, felizmente, cêdo, pode chegar até nós a bem dita reforma do ensino, substituindo as nossas escolas tristonhas, em verdadeiras colméas de alegria”.

Newton Ramos, lente de História Natural da Escola Normal “Muniz Freire”, da cidade de Cachoeiro de Itapemirim, escreveu um artigo para a Revista de Educação, n. 14 (1935, p. 76-77) elogiando também o novo método de ensino no interior do Estado, com o título: A conquista do novo methodo de ensino. Nesse artigo, ele diz que o trabalho que vem sendo feito no Estado ultimamente, em relação à instrução difundida da cidade ao sertão, “[...] onde centenas de crianças buscam luzes para os seus pe-

queninos cerebros, é realmente grandioso e digno dos nossos melhores applausos e acolhimento” (RAMOS, 1935, p. 76). No artigo, o autor noticia ainda que:

Hoje, quem se der ao trabalho de se embrenhar pelo interior do Estado, há de sentir-se, de momento em momento, sacudido de alegria, tocado de contentamento, em contemplar, aqui e alli, bando de crianças garrulas, de sacolas ao hombro, encaminhando-se ás escolas (RAMOS, 1935, p. 76).

Complementando a exposição, Ramos (1935) diz que é possível perceber que há entusiasmo nos alunos na “busca do saber” e que não são somente as crianças as beneficiadas, há rapazes com idade superior a 18 anos em algumas fazendas que, depois do trabalho nos campos, se dirigem às aulas. Nas escolas, o clima é de alegria e é possível perceber “comunhão”, cordialidade entre educador e alunos.

O desenvolvimento dos trabalhos estimula o interesse dos alunos que têm mais aproveitamento, sem o “espantinho” da palmatória ou da vara de marmelo, “[...] empregada abusivamente pelos velhos professores, que só sabiam ministrar rudimentares conhecimentos à custa de pancadarias. Veio no entanto, a Escola Nova, despertando na criança interesses relativos á vida” (RAMOS, 1935, p. 77). Na visão do inspetor, aquela escola que coagia os alunos a ficar presos às carteiras por várias horas foi desaparecendo aos poucos, dando lugar a um ambiente de espontâneas manifestações, tornando a escola um lugar de liberdade e atividade.

Assim, na opinião de Newton Ramos, a escola ativa havia sido implantada com êxito em algumas escolas e as reações manifestadas pelos alunos demonstravam que a mudança tinha sido bastante benéfica. Contudo, há indícios de que o método intuitivo não foi abandonado pelos

professores, pois, além de as cartas do ensino intuitivo ser um dos materiais constantes nas escolas, havia professores, embora fossem poucos, que as requisitavam aos inspetores.

Os relatórios e termos de visitas dos inspetores nos anos que se seguem trouxeram menos denúncias sobre o insucesso das escolas do Estado e do pouco aproveitamento dos alunos. Em muitos relatórios, os registros dos inspetores apontaram que os alunos tiveram aproveitamento regular ou bom e que os professores são esforçados e/ou competentes e ensinam de acordo com o método.

Esmerino Gonçalves expõe, em um termo de visita à Escola Pública Mixta Rural de “Mucuratá” do município de Santa Cruz, em 29 de abril de 1932, que a professora de concurso da escola “[...] ensina com methodo e dedicação, desempenhando a contento a missão de educadora”. Sobre os alunos, ele diz que os que foram “[...] arguidos nas principaes materias do programma, revelaram aproveitamento satisfatório”. O mesmo inspetor afirma ainda sobre a Escola Pública Mixta de Piranema, município de Fundão, em 26 de abril de 1932, que orientou a professora sobre a escola ativa e que essa continua trabalhadora e esforçada.

Em 1930, quando é dada posse à Junta Governativa constituída por João Punaro Bley, Afonso Corrêa Lírio e João Manuel de Carvalho, encontravam-se em desenvolvimento nas escolas a aplicação da escola ativa e a utilização do jornal, cinema e rádio. Essas mudanças continuaram em prática no decorrer do período. Mas Soares (1988) assinala que a Junta Governativa, logo depois de assumir o poder, desfez a equipe que preparava as mudanças para a Escola Activa. O capitão João Punaro Bley, interventor federal, “[...] convocou os professores comissionados para aquele trabalho, mas só Paulo Gomes Cardim compareceu, prestando solidariedade ao governo deposto [...]” (SOARES, 1988, p. 91).

O autor diz ainda que o inspetor Bodart Junior, que havia trabalhado com Attilio Vivacqua, sem, contudo, ser indicado para o Curso Superior de Cultura Pe-

dagógica, escreveu um livro dividido em capítulos no jornal *Diário da Manhã*, criticando a escola ativa cujo ponto central era o estímulo à “liberdade em excesso”.

Mesmo assim, ao que tudo indica, o legado de Vaccua não foi totalmente desmontado. No ano de 1931, foi aprovada, em conformidade com o disposto no Art. 41 do Decreto nº 7.994, a Resolução nº 375, que adotou “[...] programas de ensino para uso das escolas primárias do Estado”. Esse mesmo artigo dispõe que: “A Secretaria da Instrução organizará os programmas de ensino, distribuindo as matérias pelos diversos annos do curso das escolas”. Dessa maneira, compunham o programa as seguintes matérias e conteúdos: Leitura por sentencição, Linguagem oral, Linguagem escrita, Aritmética, Instrução moral e cívica (Conselhos), Noções de Higiene (Conselhos), Canto e Ginástica.

Para cada disciplina, encontravam-se dispostos os procedimentos que deveriam ser adotados pelos professores, os materiais que deveriam ser utilizados (inclusive a cartilha), os conselhos que deveriam ser dados aos alunos em Instrução Moral e Cívica, os assuntos sobre os quais eles deveriam ser aconselhados em Noções de Higiene, os tipos de música na matéria Canto e os tipos de exercícios em Ginástica para o desenvolvimento do programa. Após a exposição do programa da matéria “Leitura por Sentencição”, há uma nota explicativa: “Com a recordação da cartilha (findo o primeiro semestre) a classe devera estar lendo correntemente e conhecendo a pontuação”.

A apresentação das matérias e dos conteúdos feita no documento se estende do 1º ao 4º ano do curso primário elementar. A complexidade e as exigências em relação aos conhecimentos são gradativas e complementares, e são mencionados, ainda, em alguns procedimentos, sob a forma de sugestões, os materiais pedagógicos ou recursos de ensino e aprendizagem que os professores usavam para alcançar os objetivos do trabalho.



## Considerações finais

Discutiremos algumas questões que são importantes para alinhar os capítulos construídos ou dar um acabamento a este texto. A noção de acabamento é muito interessante, porque permite pensar a alternância das vozes. Nessa direção, acabar um texto não significa enunciar a última palavra, mas sim dar lugar para que outras vozes se manifestem.

Mikhail Bakhtin tem razão, quando assinala a importância do trabalho com textos. Este trabalho leva ao reconhecimento dos sujeitos que o produziram. Não são os textos, como conjunto de símbolos colocados em uma página em branco, que permanecem, são os seres humanos e suas ideias concretizadas neles. Em alguns casos, garantem permanências das ideias; em outros, seu esquecimento provisório, até que alguém as encontre escondidas em uma gaveta ou arquivo, ou em outro texto. O que garante a continuidade, a permanência das ideias, é o fato de os textos sempre se constituírem pelas mãos, sentimentos, pensamentos do autor, mas também por influência de inúmeros anônimos, dentre eles, nós, pesquisadores.

Por um lado, o ensino da leitura e da escrita, no período de 1870 a 1930, como apresentado pelos diferentes atores sociais, era concebido como a alavanca capaz de edificar uma nova sociedade. Assim, de acordo com esse pensamento, a sociedade é mutável, porque segue as leis do desenvolvimento natural. Se a sociedade se modifica, os seres humanos precisam passar por mudanças para se adaptarem às transformações sociais e econômicas que seguem o seu curso natural. A educação, o ensino da leitura e da escrita e a alfabetização passam, então, a ser elementos fundamentais na constituição do ser humano “novo”, portanto, capaz de atender às demandas sociais.

No contexto republicano e nas décadas anteriores

à Proclamação da República, o discurso que prevalece se apoia na ideia de que a reforma dos métodos e do pensamento do magistério é essencial para garantir o desenvolvimento da sociedade. Como exemplo, podemos, novamente, retomar os debates em torno do método Lição de coisas que ocuparia o lugar do antigo método mútuo e, também, os debates sobre o uso da leitura “palavrada” que ocuparia o lugar dos antigos métodos de soletração e de silabação adotados na escola de ensino mútuo. Nesse contexto, conforme apontam artigos veiculados nos jornais da Província e relatórios dos presidentes, é fundamental reformar o pensamento do professorado, pois o existente na Província e em todo o território nacional não estava em condições de realizar a reforma do ensino e dos métodos de que dependia “[...] a elevação da intellectualidade brasileira” (A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, 1882).

No plano da linguagem, a concepção que orientou a organização dos métodos e dos livros de leitura pressupõe que ela pode ser decomposta em unidades (palavras, sílabas e fonemas). Essa decomposição visa a facilitar a aprendizagem. Nessa direção, a palavra, que passa a ser o ponto de partida para ensinar os sons ou as sílabas e que gera um movimento considerado de inovação metodológica, é tributária da linguística do século XIX, que desconhecia as reais unidades das línguas: os enunciados. A adoção de métodos e de cartilhas de marcha analítica (partindo da unidade palavra) foi motivada por quatro fatores relacionados entre si: a) as palavras, os nomes (como preconizado no método intuitivo ou objetivo de leitura) têm referentes objetivos; b) sendo assim, elas podem ser concretizadas respondendo ao imperativo de que a origem do conhecimento abstrato é a sensibilidade, as impressões globais e totais; c) as palavras possibilitam a aprendizagem da linguagem viva, ou seja, pronunciando-as, as crianças podem identificar os diversos sons; d) a mente infantil, para se desenvol-

ver e alcançar a capacidade de pensar abstratamente, primeiro precisa partir do concreto. A escrita é um conjunto de símbolos cujas formas precisam ser aprendidas por meio de treino de habilidades motoras e visuais. A concepção de leitura não é diferente, pois ler é produzir sons correspondentes às letras.

A proposição de um novo método de ensino da leitura parte da crítica aos métodos de soletração e de silabação. Esses dois últimos são inadequados à concepção do processo de formação da linguagem referente às necessidades de expressão e comunicação dos seres humanos e, particularmente, das crianças. Nesse sentido, no final do século XIX, a leitura “palavrada”, base do ensino da leitura no Método João de Deus, é mais adequada, pois se baseia na linguagem viva, ou seja, por meio de palavras, pode-se expressar e comunicar sentimentos, pensamentos. Dessa forma, é questionado o uso de unidades da língua, como letras e palavras, como ponto de partida para o ensino da leitura. Porém, essas unidades, denominadas de unidades com/de significado, são apenas pretextos para o ensino das unidades da língua (sílabas ou letras).

As críticas aos métodos de soletração e de silabação se baseiam na ideia de que a unidade palavra é uma unidade de significado enquanto as unidades da língua (letras e sílabas) não são. Dessa forma, as unidades de significado seriam mais apropriadas, porque, como vimos, estariam de acordo com as necessidades de comunicação e expressão dos pequenos aprendizes da leitura e da escrita. Apesar disso, as atividades de soletração ou de silabação permanecem ao longo da história do ensino da leitura e da escrita no Espírito Santo. Dessa forma, podemos dizer que os métodos propostos e as cartilhas utilizadas nas escolas integram diferentes concepções de leitura, como decodificação e como compreensão de significados. Entretanto, a escrita é pensada apenas como processo de codificação

e, também, como cópia cuja finalidade é a aprendizagem das formas das letras.

Infelizmente, permanece, na atualidade, o desafio de romper com concepções de educação, de linguagem e de ensino que não foram bem-sucedidas no passado, mas que tendem a continuar com nomenclaturas diferentes.



## Referências

**ALMEIDA**, Jane Soares de. O legado educacional do século XX. Apresentação. In: SAVIANI, Dermeval et al. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 1-8. (Coleção Educação Contemporânea).

**ARAÚJO**, Durval (Org.). Diretoria de Estatística Educacional: o ensino primário no Estado – 1941. Vitória: [s.n.], 1942.

**BAKHTIN**, Mikhail. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

**BASTOS**, Maria Helena Câmara. O ensino mútuo no Brasil (1808-1827). In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: Ediupf, 1999. p. 95-118.

**BITTENCOURT**, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros escolares. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004.

**BLOCH**, M. Introdução à história. Tradução de Maria Manuel, Rui Grácio e Vítor Romeneiro Lisboa: Publicações Europa-América, 1987.

**BUFFA**, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893 -1971. São Carlos: Brasília: EdUFSCar, INEP, 2002.

**CURY**, Carlos Roberto Jamil. In: FÁVERO, Osmar (Org.). A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção Memória da Educação).

**ESPÍRITO SANTO** (Província). Falla com que foi aberta a sessão extraordinaria da Assembléa Provincial pelo exm. snr. presidente, o doutor João Thomé da Silva, em maio de 1873. Victoria, Typ. Espirito-Santense, 1873.

**ESPÍRITO SANTO** (Província). Relatório de Dr. Luiz E. H. Barbosa e do Cel. Manoel R. C. Mascarenhas de 29 de abril de 1874

**ESPÍRITO SANTO** (Província). Relatório apresentado pelo exm.o sr. dr. Manoel José de Menezes Prado na installação da Assembléa Provincial do Espirito-Santo na sessão de 15 de outubro de 1876. Victoria, Typ. do Espirito-Santense, 1876.

**ESPÍRITO SANTO** (Província). Relatório da Inspectoria Geral da Instrucção Publica escrito por Dr. Ernesto Mendo de Andrade e Oliveira (Inspector Geral) em março de 1877.

**ESPÍRITO SANTO** (Província). Relatório apresentado pelo exm. sr. dr. Manoel da Silva Mafr[a] a Assembléa Legislativa Provincia[l] do Espirito-Santo no dia 22 de outubro de 1878. Victoria, Typ. da Actualidade, 1878.

**ESPÍRITO SANTO** (Província). Relatório apresentado a Assembléa Legislativa da provincia do Espirito-Santo em a 20<sup>a</sup> da vigesima primeira legislatura provincial pelo

presidente desta provincia, Manoel Ribeiro Coitinho Mascarenhas, aos 1 de setembro de 1874. Victoria, Typ. do Espirito-Santense, 1877.

**ESPÍRITO SANTO** (Província). Relatório apresentado a Assembléa Legislativa da provincia do Espirito-Santo em a 2.a sessão ordinaria da vigesima primeira legislatura provincial pelo presidente desta provincia, dr. Antonio Joaquim de Miranda Nogueira da Gama, aos 3 de março de 1877. Victoria, Typ. do Espirito-Santense, 1877.

**ESPÍRITO SANTO** (Província). Relatório apresentado á Assembléa Legislativa da provincia do Espirito-Santo em sua sessão ordinaria de 8 de março de 1881 pelo presidente da provincia, exm. sr. dr. Marcellino de Assis Tostes. Victoria, Typ. da Gazeta da Victoria, 1881.

**ESPÍRITO SANTO** (Província). Relatório com que o Ex. Sr. Dr. Herculano Marcos Inglez de Souza entregou no dia 9 de dezembro de 1882 ao Exm. Sr. Dr. Martim Francisco Ribeiro de Andrada Junior a administração da provincia do Espirito-Santo. 1882.

**ESPÍRITO SANTO** (Província). Relatório com que o exm. sr. dr. Miguel Bernardo Vieira de Amorim, 2. vice-presidente, passou a administração desta provincia ao exm. sr. dr. Joaquim José Affonso Alves no dia 12 de janeiro de 1884. Victoria, Typ. do Horisone [sic], 1884.

**ESPÍRITO SANTO** (Estado). Relatório com que o presidente José de Carvalho Moniz Freire, passou a administração do estado do Espirito Santo ao exm. sr. Graciano dos Santos Neves no dia 23 de maio de 1896. Victoria, Typ. do Horisone [sic], 1884.

**ESPÍRITO SANTO** (Província). Relatório apresentado á Assembléa Legislativa Provincial do Espirito-Santo pelo presidente da provincia, desembargador Antonio Joaquim Rodrigues, em 5 de outubro de 1886. Victoria, Typ. do Espirito-Santense, 1886.

**ESPÍRITO SANTO** (Estado). Relatório do conselheiro Joaquim Maria Nascentes de Azambuja, da inspetoria da instrução pública, de 10 de setembro de 1886.

**ESPÍRITO SANTO** (Estado). Relatório apresentado á Assembléa Legislativa Provincial do Espirito-Santo pelo presidente da provincia, desembargador Antonio Joaquim Rodrigues, em 5 de outubro de 1886. Victoria, Typ. do Espirito-Santense, 1886.

**ESPÍRITO SANTO** (Estado). Relatório do conselheiro Joaquim Maria Nascentes de Azambuja apresentado ao presidente Antônio Joaquim Rodrigues em 5 de outubro de 1886

**ESPÍRITO SANTO** (Estado). MENSAGEM do Exm. Sr. Presidente do Estado do Espirito Santo lida na Installação do Congresso Legislativo em 22 de Setembro de 1896

**ESPÍRITO SANTO** (Estado). MENSAGEM dirigida pelo Dr. Jeronymo de Souza Monteiro, presidente do Estado ao Congresso Espirito-Santense na Segunda Sessão da 6 Legislatura 1908

**ESPÍRITO SANTO** (Estado). MENSAGEM dirigida pelo Dr. Jeronymo de Souza Monteiro, presidente do Estado ao Congresso Espirito-Santense na Terceira Sessão da Sexta Legislatura 1909.

**ESPÍRITO SANTO** (Estado). MENSAGEM dirigida pelo Dr. Jeronymo de Souza Monteiro, presidente do Estado ao Congresso Espirito-Santense na 1 Sessão da 7 Legislatura 1910.

**ESPÍRITO SANTO** (Estado). MENSAGEM de Florentino Avidos, em 15 de junho de 1928.

**FARIA FILHO**, Luciano Mendes de. Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF, 2000.

**FARIA FILHO**, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.135-150.

**FARIA FILHO**, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 347 -370.

**FRAGO**, Antônio Vi<sup>^</sup>não. Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos. Tradução de T. T. Silva, A M. Hypolito e H. B. M. Souza. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

**GRAFF**, H. J. Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

**GUMPERZ**, Jenny Cook (org). A construção social da alfabetização. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médica, 1991.

**HORTA**, José Silvério Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. Cadernos de Pesquisa, Cortez, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

**LE GOFF**, Jacques. História e memória. Tradução de Bernardo Leitão et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

**LESAGE**, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FILHO, Luciano Mendes de Faria (Org.). A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: Ediupf, 1999. p. 9-24.

**LINS**, Ana Maria Moura. O método Lancaster: educação elementar o adestramento: uma proposta para Portugal e Brasil no século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FILHO, Luciano Mendes de Faria (Org.). A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: Ediupf, 1999. p. 73-94.

**MAGALHÃES**, J. P. Linhas de investigação em história da alfabetização em Portugal. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: Anped, n. 2, p. 42-60, maio/jun./ago. 1996.

**MANACORDA**. Mario Alighiero. História da educação: da antiguidade aos nossos dias. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

**MONTEVERDE**, Emilio Achilles. Methodo Facillimo Para Aprender a Ler Tanto Letra Redonda Como a Manuscripta no Mais Curto Espaço de Tempo Possível 16. ed. Disponível em: <<http://www.redalfa.estudantesunlu.com.ar/galerias/portugal/galmethodo>>

facillimo1899/index.php?list=1 &page=1>. Acesso em: 18 dez. 2007.

**MORTATTI**, Maria do Rosário Longo. Os sentidos da alfabetização: São Paulo /1876-1994. São Paulo: Editora Unesp: Conped, 2000.

**NASCIMENTO**, Maria Isabel Moura. Grupos escolares na região dos Campos Gerais (PR). In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893 -1971). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 323-340.

**NORMAN**, Calkins A. Tradução de Rui Barbosa. Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1956.

**PANIZZOLO**, Claudia. O ensino da leitura pela método analítico: ideário, práticas pedagógicas e disputas. Disponível em: < [www.Sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais - coautorais/eixo03/Claudia%20Panizzolo%20 -%20Texto.pdf](http://www.Sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Claudia%20Panizzolo%20-%20Texto.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2008.

**RAZZINI**, Marcia de Paula Gregorio. Livro didático e expansão escolar em São Paulo (1889-1930). Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/linguaescrita/artigo.php?id=53>. Acesso em: 11 jan. 2012.

**REIS**, Ruth. Percursos do jornalismo no Espírito Santo: Correio da Victória, primeiro jornal capixaba: reminiscências de um lugar. Disponível em <[http://www.jornalismo.ufsc.br/redealcar/anais/gt1\\_imprensa](http://www.jornalismo.ufsc.br/redealcar/anais/gt1_imprensa)>. Acesso em: 31 mar. 2006.

**SAVIANI**, Dermeval. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2007 (Coleção Memória da Educação).

**SAVIANI**, Dermeval et al. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004 (Coleção Educação Contemporânea).

**SOUZA**, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTA, Marcus Levy Albino (Org.). Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p. 163 -189

**TANURI**, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <[redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/27501405.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/27501405.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2007.

**TRINDADE**, Iole Maria Faviero. A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler? Bragança Paulista: Editora Universitária, São Francisco, 2004.

**VALDEMARIN**, V. T. Estudando as lições de coisas. São Paulo: Autores Associados, Fapesp, 2004.

**VALDEMARIN**, V. T. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SAVIANI, Dermeval et al. O legado educacional do século XIX. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 85 -132. (Coleção Educação Contemporânea).

**VASCONCELLOS**, João Gualberto Moreira. A invenção do coronel: ensaio sobre as raízes do imaginário político brasileiro. Vitória: Ufes, 1995.

**VIVACQUA**, Attilio. Educação brasileira: diretrizes e soluções do problema educacional no Espírito Santo. Vitória: Vida Capichaba, 1930.

**VIVACQUA**, Attilio. Escola activa brasileira: sua aplicação no Estado do Espírito Santo. [s.l.]: Secretaria da Instrução, 1930.

**VIVACQUA**, Attilio. O ensino público no Espírito Santo: entrevista concedida ao Diário da Manhã pelo Dr. Attilio Vivacqua, secretário da Instrução. Vitória: Typ. do Diário da Manhã, 1929.

**WARDE**, Mirian Jorge. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n.2, p. 37-43, 2000.

## RELATÓRIOS DOS INSPETORES

**COSTA**, Aristides. Relatório apresentado, em 26 de julho de 1928, ao Sr. Dr. Secretário da Instrução. Vitória, 1928.

**COSTA**, Aristides. Relatório apresentado, em 3 de outubro de 1928, ao Sr. Dr. Secretário da Instrução. Vitória, 1928.

**D'ALMEIDA**, Alberto. Relatório apresentado, em 28 de junho de 1929, ao Sr. Dr. Secretário da Instrução. Vitória, 1929.

**D'ALMEIDA**, Alberto. Relatório apresentado, em 10 de setembro de 1930, ao Sr. Dr. Secretário da Instrução. Vitória, 1930.

**FONSECA**, Francisco Generoso. Relatório apresentado, em 29 de setembro de 1930, ao Sr. Dr. Secretário da Instrução. Vitória, 1930.

**GONÇALVES**, Esmerino. Relatório apresentado, em 14 de junho de 1928, ao Exmo. Sr. Dr. Secretário da Instrução. Vitória, 1928.

**GONÇALVES**, Archimimo. Relatório apresentado, em 18 de agosto de 1928, ao Sr. Dr. Secretário da Instrução. Vitória, 1928.

**GONÇALVES**, Esmerino. Relatório apresentado, em 6 de setembro de 1928, ao Sr. Dr. Secretário da Instrução. Vitória, 1928.

**GONÇALVES**, Archimimo. Relatório apresentado, em 18 de agosto de 1928, ao Sr. Dr. Secretário da Instrução. Vitória, 1928.

**GONÇALVES**, Archimimo. Relatório apresentado, em 5 de dezembro de 1928, ao Exmo. Sr. Dr. Secretário da Instrução. Vitória, 1928.

**GONÇALVES**, Archimimo. Relatório apresentado, em 1929, ao S. Ex<sup>a</sup> Sr. Dr. Secretário da Instrução. Vitória, 1929.

**GONÇALVES**, Archimimo. Relatório apresentado, em outubro de 1929, ao Exmo. Sr. Dr. Secretário da Instrução. Vitória, 1929.

**GONÇALVES**, Archimimo. Relatório apresentado, em 10 de abril de 1930, ao Sr. Dr. Secretário da Instrução. Vitória, 1930.

**LEMOS**, Alfredo. Relatório apresentado, em 3 de dezembro de 1928, ao Sr. Dr. Secretário da Instrução. Vitória, 1928.

**LOPES**, Ribeiro. Relatório apresentado, em 25 de outubro de 1933. Vitória, 1933.

**MALISEK**, Luiz. Relatório apresentado, em 30 de abril de 1929, ao Sr. Dr. Secretário da Instrução. Vitória, 1929.

**MORAES**, Flávio de. Relatório apresentado, em 12 de abril de 1928, ao Sr. Dr. Secretário da Instrução. Vitória, 1928.

**MORAES**, Flávio de. Relatório apresentado, em 3 de agosto de 1928, ao Snr. Dr. Secretário da Instrução. Vitória, 1928.

**MORAES**, Flávio de. Relatório apresentado, em 6 de abril de 1929, ao Sr. Dr. Secretário da Instrução. Vitória, 1929.

**RELATÓRIO** de Dr. Luiz E. H. Barbosa e do Cel. Manoel R. C. Mascarenhas de 29 de abril de 1874

**RELATÓRIO** apresentado, em 6 de agosto de 1929, ao Sr. Dr. Secretário da Instrução. Vitória, 1929.

**RIBEIRO**, Claudionor. Relatório apresentado, em 2 de abril de 1929, ao Exmo. Snr. Dr. Secretário da Instrução. Vitória, 1929.

**RIBEIRO**, Lopes. Relatório apresentado, em 25 de outubro de 1933. Vitória, 1933.

## LEGISLAÇÃO

ESPÍRITO SANTO (Província). Regulamento das escolas de primeiras letras da Província do Espírito Santo promulgado em 20 de fevereiro de 1848 e aprovado provisoriamente pela Lei de 4 de maio do mesmo ano.

ESPÍRITO SANTO (Província). Regulamento da Instrução Publica. 1o de dezembro de 1861.

ESPÍRITO SANTO (Província). Resolução do Exmo. Sr. Presidente da Província Dr. João Thomé da Silva reformulando da instrução publica do Espírito-Santo. 20 de fevereiro de 1873.

ESPÍRITO SANTO (Província). Regulamento da Instrução Publica da Província do Espírito-Santo. 17 de dezembro de 1877.

ESPÍRITO SANTO (Província). Regulamento da Instrução Publica da Província do Espírito-Santo. 15 de setembro de 1882.

ESPÍRITO SANTO (Província). Regulamento da Instrução Publica da Província do Espírito-Santo. 15 de setembro de 1882. (manuscrito).

ESPÍRITO SANTO (Estado). Decreto nº 2, de 4 de junho de 1892.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Decreto nº 118, de 11 de julho de 1908.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Decreto nº 230, de 2 de fevereiro de 1909.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Lei nº 545, de 16 de novembro de 1908.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Decreto nº 6.501, de 20 de dezembro de 1924. Regulamento da Secretaria da Instrução. Vitória, 1924.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Lei nº 1.693, de 29 de dezembro de 1928. Leis votadas pelo Congresso Legislativo do Estado do Espírito Santo: sessões extraordinária e ordinária de 1928. Vitória, 1928.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Decreto-lei nº 7.994, de 10 de fevereiro de 1927. Secretaria da Instrução.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Constituição do Estado do Espírito Santo. Vitória: Assembléia Legislativa, 1928.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Constituição do Estado do Espírito Santo. Vitória: Assembléia Legislativa, 1935.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Lei nº 1.693, de 29 de dezembro de 1928. Leis votadas pelo Congresso Legisla-

tivo do Estado do Espírito Santo: sessões extraordinária e ordinária de 928. Vitória, 1928.

Decreto-lei nº 7.994, de 10 de fevereiro de 1927. Secretaria da Instrução. Victoria: Oficinas do “Diário da Manhã”, 1927.

MUNICIPIO DA CORTE. Decreto nº 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1874.

## PUBLICAÇÃO EM JORNAL E REVISTA

A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, Vitória, n. 4, 22 mar. 1882.

A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, Vitória, n. 5, 24 mar. 1882.

A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, Vitória, n. 50, ano 1, 12 jul. 1882.

A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, Vitória, n. 51, ano 1, 14 de julho de 1882.

A PROVINCIA DO ESPIRITO-SANTO, Vitória, n. 53, ano 1, 19 jul. 1882.



Este impresso foi composto utilizando-se as família tipográficas Optima e Kozuka Gothic Pro. Sua capa foi impressa em papel supremo 300g/m<sup>2</sup> e seu miolo em papel Pólen soft areia 80g/m<sup>2</sup> medindo 14 x 21 cm, com uma tiragem de 300 exemplares.

É permitida a reprodução parcial desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para qualquer fim comercial.

