

DULCINÉA
CAMPOS SILVA



CLÁUDIA MARIA
MENDES GONTIJO

ALFABETIZAÇÃO NO ESPÍRITO SANTO (1946 A 1960)



 EDUFES

**ALFABETIZAÇÃO
NO ESPÍRITO SANTO
(1946 A 1960)**

Editora filiada à Associação Brasileira das Editoras Universitárias (Abeu)
Av. Fernando Ferrari · 514 · Campus de Goiabeiras
CEP 29 075 910 · Vitória – Espírito Santo, Brasil
Tel.: +55 (27) 4009-7852 · E-mail: edufes@ufes.br
www.edufes.ufes.br

Reitor | Reinaldo Centoducatte

Vice-Reitora | Ethel Leonor Noia Maciel

Superintendente de Cultura e Comunicação | Ruth de Cássia dos Reis

Secretário de Cultura | Rogério Borges de Oliveira

Coordenador da Edufes | Washington Romão dos Santos

Conselho Editorial

Agda Felipe Silva Gonçalves, Cleonara Maria Schwartz, Eneida Maria Souza Mendonça, Gilvan Ventura da Silva, Glícia Vieira dos Santos, José Armínio Ferreira, Julio César Bentivoglio, Maria Helena Costa Amorim, Rogério Borges de Oliveira, Ruth de Cássia dos Reis, Sandra Soares Della Fonte

Secretário do Conselho Editorial | Douglas Salomão

Revisão de Texto | Paulo Muniz da Silva

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa | Yuri Fassarella Diniz

Revisão Final | As autoras

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

A385 Alfabetização no Espírito Santo (1946 a 1960) / Cláudia Maria
Mendes Gontijo, Dulcinéa Campos Silva [organizadoras]. -
Vitória : EDUFES, 2014.
148 p. : il. ; 21 cm

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7772-185-6

1. Alfabetização - Espírito Santo (Estado) - História. 2. Escrita.
3. Leitura. 4. Cartilhas. 5. Livro de Lili. I. Gontijo, Cláudia Maria
Mendes, 1962-. II. Campos, Dulcinéa, 1956-.

**DULCINÉA
CAMPOS SILVA**

**CLÁUDIA MARIA
MENDES GONTIJO**

**ALFABETIZAÇÃO
NO ESPÍRITO SANTO
(1946 A 1960)**



EDUFES

VITÓRIA, 2014



Sumário

| | |
|-----|---|
| 7 | Introdução |
| 13 | O ensino primário no contexto da legislação |
| 13 | O ensino primário no Brasil e no Espírito Santo |
| 29 | Docência no ensino primário |
| 45 | O pedagógico sob o controle administrativo |
| 69 | O ensino da leitura e da linguagem escrita |
| 69 | Bases nacionais para o ensino da leitura e da linguagem oral e escrita |
| 79 | O livro de leitura, pré-livro, cartilha e as atividades propostas para a alfabetização |
| 85 | Alfabetização no Espírito Santo |
| 100 | Cartilhas utilizadas no Espírito Santo |
| 102 | Cartilha Sodré |
| 113 | O livro de Lili |
| 133 | Considerações finais |



Introdução

Este livro tem por objetivo apresentar os resultados de parte de nossos estudos realizados na linha de Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, cuja finalidade central é reconstruir a história da alfabetização no Estado do Espírito Santo. Centramos, neste texto, nossas análises no período de 1946 a 1960, focalizando a alfabetização no contexto das políticas públicas nacionais e estaduais. Buscamos analisar, também, cartilhas utilizadas pelos professores que atuavam nas classes de alfabetização, no período, para ensinar as crianças a ler e a escrever.

O recorte temporal (período de 1946 a 1960) pode ser explicado em função da volta do Brasil à normalidade democrática, após o regime ditatorial de Vargas. Apesar de Skidmore (2010) afirmar que o ditador foi deposto do cargo pelo comando do exército e não pelo poder da oposição civil, o retorno à democracia é consubstanciado, segundo Romanelli (1986, p. 169-170), “[...] na adoção de uma nova constituição, caracterizada pelo espírito liberal e democrático dos seus enunciados”. No plano educacional, após o fim do regime ditatorial, por meio do Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946... Acesso em: 7 maio 2007), conhecido como Leis Orgânicas do Ensino Primário, essa etapa inicial da escolarização que, praticamente não recebera atenção do Governo Central, passou a ter diretrizes nacionais que visavam a certa uniformidade em termos de organização, funcionamento e estrutura.

Ferraro e Machado (2002) assinalam um significativo avanço, no último século, em relação à democratização do acesso escolar pelos alunos de classes populares no Brasil. No entanto, os dados levantados por esses autores demonstram que, apesar da democratização do acesso, uma grande parte das crianças passa pela escola, mas não continua seus estudos. De acordo com o censo de 2010, no Espírito Santo a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou

mais, em dez anos, caiu de 11,7% para 8,1%. O índice registrado no Estado foi menor do que o nacional (9,6). Porém, tal estatística ainda merece atenção dos gestores públicos, principalmente porque ele vem acompanhado de altos índices de analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que são incapazes de fazer uso da leitura e da escrita em práticas sociais e profissionais.

Para Cury (2003), apesar dos avanços possibilitados pelas Constituições de 1930 e de 1988, o Brasil é ainda um País que deve muito à sua população, no que se refere ao direito à Educação. Desse modo, sublinha que as estatísticas mostram que não há motivos de comemoração, principalmente por conta do elevado número de jovens e adultos que ainda não sabem ler e escrever, sem esquecer o grande número de reprovações das crianças em fase de alfabetização e nos anos subsequentes de escolarização.

Essas considerações evidenciam que a Educação continua exigindo atenção especial por parte dos gestores das políticas públicas e dos educadores, bem como da sociedade em geral. Evidentemente, por não se tratar de um fato novo, a problemática no campo de alfabetização vem, no decorrer dos tempos, levando a comunidade científica a dedicar-se a estudar e compreender as raízes históricas dos problemas que teimam em permanecer.

Conforme apontam Frade e Maciel (2006, p. 10), de “[...] 311 teses e dissertações produzidas no período de 1961 a 1998, temos apenas duas pesquisas históricas [...]”. A constatação dessa lacuna e, conseqüentemente, da necessidade de pesquisas de natureza histórica, possibilitou o surgimento de estudos, em diversos Estados brasileiros, com a finalidade de reconstruir a história da alfabetização. Dentre eles, podemos destacar as pesquisas de Mortatti (2000), em São Paulo; de Trindade (2004), no Rio Grande do Sul; de Santos (2001) e de Amâncio (2000), no Mato Grosso; de Maciel (2001) e de Frade e Maciel (2006), em Minas Gerais. No Espírito Santo, tivemos o início desse movimento demarcado por uma pesquisa mais ampla, desenvolvida por Gontijo (2008), intitulada *A alfabetização na história da/o Província/Estado do Espírito Santo (1876 a 1920)*. Como parte do projeto de reconstrução dessa história, podemos mencionar, ainda, os importantes estudos de Campos (2008), que deram origem a este livro, e também as pesquisas de Gomes (2008), Sousa (2008), Assunção (2009) e Falcão (2010).

Segundo Frago (1993, p. 33), as pesquisas históricas possibilitaram uma mudança importante do foco dos estudos no campo da alfabetização, ou seja, o analfabetismo deixou de ter relevância nos estudos para dar destaque à alfabetização. Assim, este livro não se detém nos problemas do fracasso escolar ou da “analfabetização”, mas analisa o processo de alfabetização no contexto das políticas públicas e das práticas, tendo em vista os sujeitos em seus diferentes lugares de atuação, os pressupostos pedagógicos, ideológicos, econômicos, políticos e culturais que impulsionavam, travavam ou consolidavam essas ações e as suas conexões com o processo de modernização do País.

A alfabetização tem demonstrado ser um campo de estudo complexo e multidimensional, dado o seu caráter interdisciplinar. Graff (1994), reconhecidamente um dos pioneiros em investigação da história da alfabetização, defende o estudo apropriado da experiência da alfabetização, pois, para ele, a alfabetização “[...] tem mais que apenas um interesse de antiquário; ela tem muito a dizer para a análise e para a formulação de políticas no mundo em que hoje vivemos” (GRAFF, 1994, p. 45). Assim, esse autor acredita que somente pela perspectiva histórica é possível perceber a fragilidade do poder atribuído à alfabetização e à escolarização das massas, como requisito para o crescimento econômico, para a realização individual e para a democracia nas sociedades modernas.

Ao discutir a tese liberal que supervaloriza a alfabetização, esse autor assinala a necessidade de reconceituação da alfabetização, pois ela comporta historicamente conceitos variados. Nesse sentido, argumenta que definir a alfabetização como “[...] uma tecnologia ou conjunto de técnicas para a comunicação e a decodificação e reprodução de materiais escritos ou impressos” (GRAFF, 1994, p. 33), ou como “[...] uma técnica ou instrumento, uma inovação mecânica” (GRAFF, 1994, p. 33) não é suficiente, porque seus “[...] efeitos são determinados pela maneira por meio da qual a agência humana as explora num contexto específico”. Consideramos a alfabetização “[...] uma prática sociocultural” (GONTIJO, 2005, p. 2). A partir desse ponto de vista, buscamos a sua compreensão, tomando como referência os sentidos atribuídos a ela no período pesquisado.

Bloch (2001) destacou a importância da História, ao abrir o seu livro com esta frase: “Diz-me para que serve a História”. Nessa obra, esse autor responde à pergunta de um filho preocupado com a aparente inutilidade da profissão do seu pai. Ele diz que, além de seu caráter metódico, utilitário e austero, a História carrega em si toda uma carga de sedução, de prazeres estéticos e poéticos que lhe são próprios, tendo em vista o grande espetáculo da vida – o das atividades humanas. Dessa forma, Bloch defende, segundo Le Goff (2001, p. 19), tanto a legitimidade quanto a fragilidade da História:

É preciso, portanto, para fazer a boa história, para ensiná-la, para fazê-la ser amada, não esquecer que ao lado de suas [...] ‘necessárias austeridades’, a história [...] ‘tem seus gozos estéticos próprios’. Do mesmo modo, ao lado do necessário rigor ligado à erudição e à investigação dos mecanismos históricos, existe a [...] ‘volúpia de apreender coisas singulares’, daí esse conselho que me parece muito bem-vindo ainda hoje: [...] ‘evitemos retirar de nossas ciências sua parte de poesia’.

Diante disso, a História, segundo Bloch (1997, p. 89), “[...] é a ciência dos homens no tempo”, pois quem faz a História é o homem social no espaço e no tempo social, com todas as suas diversidades/singularidades. Contudo, o estudo do homem no tempo não caracteriza a História como a ciência do passado, porque, segundo Bloch (1997), o passado é um dado impossível de ser mudado, mas o que é possível mudar é o que dele se pode aprender, de acordo com o olhar e a posição ideológica de quem produz história. Nesse sentido, segundo Bloch (1997, p. 100), passado e presente se interpenetram: “A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas não vale a pena esgotar-se para compreender o passado quando nada compreendemos do presente”. E o autor acrescenta: “O historiador não estuda o presente na esperança de aí descobrir o passado. Procura simplesmente encontrar no presente os meios para melhor compreender e sentir o passado” (BLOCH, 1997, p. 277). Com essa perspectiva, analisamos textos impressos produzidos na época em estudo e, também, entrevistamos professoras que atuavam em classes de alfabetização nesse período.

Tendo em vista a busca da compreensão e organização da escrita da história da alfabetização no Espírito Santo, no período de 1946 a 1960, organizamos este livro em três capítulos e as considerações finais. No primeiro capítulo, evidenciamos as principais mudanças no ensino primário no Brasil e no Espírito Santo. No terceiro, analisamos as bases nacionais para o ensino da leitura e da escrita na escola primária, expressas no programa intitulado *Leitura e linguagem no ensino primário*: sugestões para organização e desenvolvimento de programas. Esse programa foi elaborado por técnicos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) e do Ministério da Educação e Saúde. Publicado em 1949, sua finalidade era orientar a organização dos programas de ensino primário nos Estados. Enfocamos, ainda, dentre outros aspectos, duas cartilhas utilizadas no Espírito Santo, e adotadas pelas professoras em suas salas de aula, para ensinar a ler e a escrever: a *Cartilha Sodré*, de Benedicta Sthal Sodré, e o *Livro de Lili*, de Anita Fonseca. Por último, tecemos considerações da nossa apropriação e compreensão da história da alfabetização no Espírito Santo no período de 1946 a 1960.



O ensino primário no contexto da legislação

Neste capítulo, inicialmente discutimos o Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946 (BRASIL... Acesso em: 7 maio 2007), que regularizou o ensino primário em âmbito nacional. A discussão da Lei Orgânica do Ensino Primário é cotejada pela análise das mudanças legais que ocorreram na legislação educacional do Espírito Santo, com a finalidade de adequar a educação primária estadual às normas nacionais. Em seguida, analisamos a questão da docência na escola primária e as tentativas empreendidas pelos governos de assegurar, pela via da legislação, mecanismos que garantissem o atendimento à exigência de formação específica para o exercício do magistério e, finalmente, apresentamos os mecanismos de controle administrativos instituídos pelo Estado, para acompanhar o desenvolvimento do ensino primário nas escolas.

O ensino primário no Brasil e no Espírito Santo

A realidade nacional da década de 1950, marcada pela forte industrialização, pela abertura de novas estradas, pela modernização dos Estados, teve reflexos na Educação. Apesar das contradições e dos desafios, acreditava-se que as reformas no sistema educacional poderiam contribuir para o desenvolvimento econômico nacional. O Brasil, nesse período, passou por dois processos de profundas repercussões: o primeiro, como foi mencionado, relacionado com o fim da ditadura Vargas, que deu início ao processo de redemocratização do País; e o segundo, ligado ao desenvolvimento econômico e cultural. Trata-se dum momento em que

se pretendia efetuar a transição de uma sociedade eminentemente rural, agrária e comercial, para uma sociedade também de base urbana e industrial. Zotti (2004) assinala que a sociedade brasileira, nesse período, caracterizou-se pela democratização político-social e pelo crescimento nacional advindo do capital estrangeiro que, se, por um lado, proporcionou a ampliação e a diversificação do parque industrial nacional, por outro, trouxe a solidificação do imperialismo norte-americano na definição dos rumos econômicos e políticos nacionais.

Nesse contexto, a educação escolar era pensada no bojo do processo de industrialização/urbanização, pois era considerada necessária e imprescindível ao desenvolvimento econômico e industrial. Apesar de essa visão não ser nova, ela adquire contornos interessantes no período que se inicia com o final da ditadura Vargas até o final da década de 1950, quando as discussões em torno da elaboração da Lei de Diretrizes da Educação Nacional, aprovada em 1961, atingem o seu ápice.

De acordo com Zotti (2004), como consequência ou determinação da realidade socioeconômica e política imposta desde 1937 instituiu-se uma ampla reforma da Educação, com as Leis Orgânicas do Ensino. Essa reforma, porém, ocorreu de modo gradativo, pois somente a partir de 1946 ela atingiu o ensino primário, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário pelo Decreto-Lei nº 8.529 (BRASIL... Acesso em: 7 maio 2007), que estabeleceu, conforme art. 41, a obrigatoriedade do ensino primário elementar para todas as crianças na idade de sete a doze anos “[...] tanto no que se referia à matrícula como no que dizia respeito à frequência regular às aulas e exercícios escolares”.

O conjunto de reformas instituídas por Gustavo Capanema, então ministro da Educação e Cultura, de acordo com Saviani (2007), teve um caráter centralizador e burocratizador da Educação. Além disso, segundo esse autor, a “Característica que ficou mais saliente das reformas educacionais empreendidas por Campos e Capanema traz a marca do pacto com a Igreja Católica, costurada por Francisco Campos no início da década de 1930” (SAVIANI, 2007, p. 269). Esse pacto abriu espaço às lideranças católicas na formulação de políticas educacionais e na composição do quadro de pessoal, o que resultou na “[...] aproximação da igreja católica do aparelho

de Estado [...] a igreja acabou, em termos práticos, admitindo a presença ativa do Estado na Educação, muito além do que lhe era permitido no campo doutrinário” (SAVIANI, 2007, p. 270). Com essa aproximação, segundo Saviani (2007), diluíram-se as críticas dos católicos aos renovadores da Educação, pois estes eram vistos como detentores do monopólio estatal do ensino.

Saviani (2007, p. 270) aponta, ainda, que, para Vargas, Campos e Capanema, esses acordos não envolviam valores de caráter dogmático, visto que, para eles, “[...] os princípios da educação cristã, assim como os princípios pedagógicos renovadores, não tinham valor em si, mas eram vistos como instrumentos de ação política”. Dessa forma, essa liderança política não via incompatibilidade entre essas duas visões educacionais. Por isso, de acordo com Saviani (2007, p. 271), entre 1932 e 1947, “[...] as idéias pedagógicas no Brasil foram marcadas por um equilíbrio entre a pedagogia tradicional, representada predominantemente pelos católicos, e a pedagogia nova”. Porém, como adverte esse autor, esse período não se caracterizou por constantes harmonias. A instabilidade ou estabilidade entre esses dois grupos variava conforme as circunstâncias, a correlação de forças e os interesses de cada momento.

Embora a Educação, em seu conjunto, ainda tivesse uma organização unificada, não havia um plano nacional nessa direção, pois a Lei Orgânica do Ensino Primário foi a primeira iniciativa de Governo Federal organizar o ensino primário no Brasil. A esse respeito, Zotti (2004, p. 144) assinala que:

A Lei Orgânica do Ensino primário foi a primeira iniciativa concreta do governo federal no intuito de traçar diretrizes gerais para esse nível de ensino. A única lei de iniciativa do governo central, que a antecedeu, foi promulgada em 1827, mas nunca entrou em vigor. O ensino primário ficava a cargo das províncias ou estados, que muito precariamente atendiam a esse nível de ensino. As iniciativas de maior importância ocorreram entre 1920 e 1930 e foram responsáveis por desencadear discussões relevantes, mas, produziram projetos isolados que eram criados e abandonados de acordo com a política de cada estado.

O ensino primário, até mesmo por entender que sem ele, ou seja, sem a alfabetização/escolarização, não era possível o acesso aos conhecimentos necessários à inserção no mercado de trabalho e ao desenvolvimento capitalista, passou a ter uma importância nunca vista antes na história da Educação brasileira (pelo menos no plano político-ideológico). Nesse contexto, o ensino primário passou a ser concebido como um instrumento de educação comum, portanto, um investimento público valioso, em face de sua postulada relação direta com o desenvolvimento econômico.

A promulgação das Leis Orgânicas do Ensino Primário evidencia a preocupação do Poder Central em nacionalizar essa etapa da escolarização. Por ter sido promulgada após o regime autoritário de Vargas e paralelamente ao movimento da Assembleia Nacional Constituinte, essa Lei traz à tona os princípios inovadores do ideário da *Escola nova*. Dessa forma, ela expressa a necessidade de uma formação integral da criança que envolvesse, além do ler, escrever e contar, a aprendizagem de conhecimentos úteis para a vida em sociedade e a preparação para o trabalho. Nessa perspectiva, conforme dispunha o art. 1º, as finalidades do ensino primário são:

- (a) Proporcionar a iniciação à cultura que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que mantenham e a engrandecem, dentro de elevado espírito de fraternidade humana. (b) Oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade. (c) Elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho (BRASIL, 1946, p. 1... Acesso em: 7 maio 2007).

Os objetivos dispostos na Lei para o ensino primário expressam a influência exercida pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que, conforme assinala Saviani (2004, p. 35), era “[...] um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado [...] a teoria da Educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país”. Nesse sentido, esses objetivos estão de acordo com a proposta da *Escola nova*, especialmente no que se refere à ampliação do conceito de

educação, que era vista como responsável pelo desenvolvimento integral da criança. Havia uma preocupação com o convívio social, com o patriotismo e com a preparação para o trabalho, visto que essas habilidades e atitudes eram desejáveis à nova ordem econômica a que se aspirava nesse período. Nessa direção, a Lei declarou os princípios, do ensino primário:

(a) desenvolver-se de modo sistemático e graduado, segundo os interesses da infância; (b) ter como fundamento didático as atividades dos próprios discípulos; (c) apropriar-se nas realidades do ambiente em que se exerça, para que sirva à sua melhor compreensão e mais proveitosa utilização; (d) desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade social; (e) revelar as tendências e aptidões dos alunos, cooperando para o seu melhor aproveitamento no sentido de bem-estar individual e coletivo; (f) inspirar-se, em todos os momentos, no sentimento de unidade nacional e fraternidade humana (BRASIL, 1946, p. 2... Acesso em: 7 maio 2007).

Esses princípios constituem as bases comuns de uma renovação educacional. Com relação a esse ideário, Lopes, Faria Filho e Veiga (2003, p. 497) dizem que o ensino deveria primar pelos interesses dos alunos, ou seja, considerar, nesse processo, “[...] a centralidade da criança nas relações de aprendizagem”, como principal fator motivador na organização didática, pois se visava à escolarização de toda a população infantil e, conseqüentemente, à “[...] disseminação de valores e normas sociais em sintonia com os apelos da nova sociedade moderna, constituída a partir dos preceitos do trabalho produtivo e eficiente” (LOPES; FÁRIA FILHO; VEIGA, 2003, p. 498).

Tomando por base o espírito desenvolvimentista que envolvia o País, o currículo da escola primária tinha por finalidade educar para o trabalho e enfatizava a formação de atitudes e de valores necessários à vida em sociedade. Nesse sentido, Silva (2005, p. 33) acena que as relações sociais consideradas importantes para qualificar o bom trabalhador eram “[...] obediência às ordens, pontualidade, confiabilidade, no caso do trabalhador subordinado [e] [...] capacidade de comandar, de formular planos, de se conduzir

de forma autônoma, no caso dos trabalhadores situados nos níveis mais altos da escala ocupacional”. Como foi mencionado, a escola primária e, conseqüentemente, seu o currículo não se limitavam apenas a alfabetizar, ou a ensinar a ler e escrever, mas procurava desenvolver padrões de comportamentos sociais adequados à nova ordem social, política e econômica.

Graff (1994) discute a alfabetização e, por extensão, a escolarização, como algo inseparável da ideologia e, portanto, desenvolveu críticas sobre o lugar da alfabetização nas suposições modernas e nas teorias desenvolvimentistas. Nesse sentido, segundo Graff (1994, p. 69), a alfabetização passou a ser usada como meio que proporciona “[...] inculcações de regras para o comportamento social e econômico”. O autor explicita:

No passado como no presente, a estrutura institucional da escola promoveu a inculcação de padrões aprovados de conduta – isto é, na inculcação de comportamentos normativos. A organização racional da escola atua como um ‘sedutor escondido’ que contribui com regras aprendidas para a ação pessoal. Consciente e inconscientemente, formal e informalmente, a organização das relações trabalhistas e sociais está implicitamente encerrada no microcosmo da escola a ser compreendido e assimilado (GRAFF, 1994, p. 69).

Além de mostrar que não há desvinculação da escolarização em relação aos aspectos ideológicos, culturais e às consciências, Graff (1994, p. 88 e 311) esclarece que a conexão entre a alfabetização e o crescimento econômico e social não é linear, pois, em países desenvolvidos o crescimento econômico e industrial se deu independentemente da existência de uma mão de obra escolarizada. Dessa forma, conforme ainda aponta o autor, a história nos convence de que “[...] um modelo de modernização simples, linear, de alfabetização como pré-requisito de desenvolvimento como estímulo a níveis crescentes de escolarização” não basta, o que, de certa forma, se comprovou pelos estudos do autor, pois “[...] as atitudes nutridas pelo processo de escolarização sofrem de conseqüências frustrantes de desemprego”.

Retomando o Decreto-Lei nº 8.529 (BRASIL, 1946... Acesso em: 7 maio 2007), que estruturou o ensino primário no Brasil, não podemos deixar de mencionar, de acordo com Romanelli (2003, p. 161), avanços importantes relacionados com a “[...] previsão do planejamento educacional, como instrumento de implantação da reforma [...] a previsão de recursos para a implantação do sistema de educação primária”. Além disso, segundo essa autora, essa Lei fez “[...] referência ao corpo docente, sua carreira, remuneração, formação e normas para preenchimento de cargos no magistério e na administração”.

Além desses aspectos, essa Lei prevê, no art. 12 (BRASIL, 1946... Acesso em: 7 maio 2007), que o ensino primário obedecerá a programas mínimos e a diretrizes que devem ser elaboradas pelos técnicos do Ministério de Educação e Saúde, com a cooperação dos Estados. Como veremos, essas diretrizes, especificamente para o ensino da leitura e da linguagem escrita na escola foram elaboradas em 1949. A Lei acrescenta, ainda, no parágrafo único do referido artigo, que a adoção de programas mínimos não poderá prejudicar os programas de adaptação regional, mas que esses devem respeitar os princípios gerais dessa Lei.

No Espírito Santo, sob a intervenção de Aristides Alexandre Campos, que assumiu o governo no dia 27 de fevereiro de 1946, foi promulgado o Decreto nº 16.481, de 1º de março de 1946 (ESPÍRITO SANTO, 1947), cuja finalidade foi regulamentar os serviços da Secretaria de Educação e Cultura do Espírito Santo. Esse decreto mantém, com relação ao proposto para organização do ensino primário, similaridades com a Lei orgânica nacional; e foi promulgado aproximadamente dois meses após a publicação da Lei Orgânica Nacional do Ensino Primário. Entretanto, é importante destacar que ele tratou do ensino pré-primário, modalidade de ensino que não é mencionada na Lei Orgânica Nacional e na Lei Orgânica do Ensino Primário do Espírito, de 1º de março de 1947. De certo modo, o Decreto nº 16.481, de 1º de março de 1947 (ESPÍRITO SANTO, 1947), cumpre o estabelecido no art. 26, da Lei Orgânica Nacional, quanto à organização dos sistemas de ensino. Conforme esse artigo, “O sistema de ensino primário, em cada Estado e no Distrito Federal, terá legislação própria, em que se atendam aos princípios do presente Decreto-Lei”.

Com relação ao *ensino pré-primário*, o Decreto nº 16.481, de 1º de março de 1947, define, no art. 89 e incisos, que deveria ser ministrado nos jardins de infância com duração de três anos. Para a matrícula nesse tipo de instituição, era exigida a idade de quatro a seis anos, a apresentação de atestado de vacinação contra varíola, difteria e coqueluche. Para fins de nomeação para atuar nos jardins de infância, o decreto exige, conforme o art. 92, que o professor, além do diploma de normalista, tenha praticado, no mínimo, cinco meses em estabelecimento desse gênero, o que se tornou letra morta, tendo em vista que não havia normalistas para atuar sequer em todas as escolas do ensino primário (ESPÍRITO SANTO, 1947).

Os processos educativos na escola pré-primária, segundo o decreto, deviam levar em conta os seguintes princípios: programa de ensino organizado com base nos interesses das crianças, ensino de caráter eminentemente sensorial, visando ainda a proporcionar o desenvolvimento do sentimento, da solidariedade e da cooperação social, com finalidade não de aprendizagem, mas de desenvolvimento das faculdades das crianças.

Somente os jardins de infância considerados grupos pré-escolares seriam dirigidos por diretoras. Os programas de ensino dessas instituições deveriam ser elaborados pela Divisão de Orientação e Pesquisas Pedagógicas da Secretaria de Educação e Cultura, com a colaboração da Divisão de Ensino Primário, compreendendo, conforme art. 91 (ESPÍRITO SANTO, 1947), canto, jogos recreativos, jogos educativos, exercícios de linguagem, de recitação, de história, de geografia, marchas, danças, ocupações manuais e exercícios físicos.

No que se refere ao *ensino primário*, o Decreto nº 16.481 (ESPÍRITO SANTO, 1947) estabelecia que deveria ser ministrado em quatro anos nos grupos escolares, nas escolas reunidas e nas escolas isoladas das cidades e vilas. Porém, nas escolas rurais, eles teriam duração de três anos. Desse modo, a denominação das escolas estaduais não atendia ao disposto pela Lei Orgânica Nacional. Como veremos posteriormente, a Lei Orgânica Estadual modificará a denominação conforme estabelecido na Lei nacional. Para a primeira matrícula no ensino primário, era exigido documento comprobatório da idade mínima de sete anos, atestado médico

comprovando que a criança não era portadora de doença grave e também se exigia atestado de vacinação.

O currículo da escola primária abrangia de acordo como art. 95 do Decreto as seguintes disciplinas: Linguagem, Matemática, Geografia, História do Brasil, Educação Física, Ciências Físicas e Naturais e noções de agricultura, desenho, trabalhos manuais, educação sanitária, economia doméstica e canto orfeônico. O ensino, segundo o art. 96 do Decreto nº 16.481 (ESPÍRITO SANTO, 1947), “[...] será baseado na observação, na experiência e na capacidade criadora do aluno, proporcionando-lhe oportunidade para o trabalho em cooperação, os jogos educativos e as atividades extra classes”.

De acordo com esse decreto, somente os portadores de diploma de curso normal expedido por estabelecimento oficial ou oficializado do País, devidamente registrado, poderiam ingressar na carreira de professor primário. Assim, no art. 100 do mesmo Decreto (ESPÍRITO SANTO, 1947), estabelece que, para o ingresso, por meio de concurso de títulos, “[...] será preponderante o diploma do Curso Normal”. Para posse no cargo, o professor aprovado no concurso deveria apresentar documentos que comprovassem, dentre outros dados, nacionalidade brasileira, idade mínima de 18 anos completos, boa conduta, gozo de boa saúde. O laudo de boa saúde deveria ser emitido por serviço próprio estadual.

As escolas de ensino primário foram classificadas, de acordo com esse decreto (ESPÍRITO SANTO, 1947), em: grupo escolar, escolas reunidas, escolas isoladas e escolas supletivas. Estas últimas eram noturnas e dirigidas ao atendimento a adolescentes e adultos. Os grupos escolares só poderiam ser criados mediante existência de prédio que comportasse pelo menos cinco classes. Para cada classe, seria destinado um professor com a responsabilidade de ministrar todas as disciplinas do currículo.

Para a criação de escolas reunidas, seria necessário prédio com capacidade para abrigar duas classes sob a regência e direção do mesmo professor. Para a criação das escolas isoladas, era exigida a existência de 40 alunos analfabetos em idade escolar (7 a 12 anos). Para a definição da localização da escola isolada, seria observada a existência de prédio apropriado em lugar que facilitasse a frequência dos alunos. Esse tipo de escola não poderia

funcionar com matrícula inicial inferior a 30 alunos e frequência inferior a 20. As escolas supletivas somente poderiam funcionar com matrícula de 30 alunos, maiores de 12 anos.

Em 18 de setembro de 1946, foi promulgada a nova Constituição brasileira. Essa Constituição, segundo Romanelli (1986), estava fundada no espírito liberal e democrático que passava a imperar no Brasil após o fim da ditadura Vargas. Ela assegurou a liberdade de manifestação do pensamento, estabelecendo que a publicação de livros e periódicos não dependeria mais de licença do Poder Público. Em relação à Educação, estabeleceu, no art. 166 da Constituição Federal de 1946, que é direito de todos, devendo ser ministrada no lar e na escola e inspirar-se “[...] nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade” (BRASIL, 1946... Acesso em: 7 maio 2007). No art. 167, proclamava que o ensino era livre à iniciativa privada e, no art. 168 e incisos, definia que o ensino primário era obrigatório, devendo ser ministrado em língua nacional. Nos estabelecimentos de ensino oficiais, esse tipo de ensino seria gratuito e as empresas industriais e comerciais eram obrigadas a manter o ensino primário para os seus servidores e os seus filhos. O ensino religioso teria horário nas escolas oficiais, mas deveria ser de matrícula facultativa para os alunos. Desse modo, havia avanços na Constituição, em relação à proclamação do direito à Educação, à obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário nos estabelecimentos oficiais, mas, no que diz respeito ao ensino religioso, ela definia, também, a obrigatoriedade de oferta. Na Lei Orgânica do Ensino Primário, tal oferta era facultativa.

Segundo Romanelli (1986, p. 170), a Constituição de 1946 se aproxima da Constituição de 1934 em relação ao direito, à obrigatoriedade e à gratuidade do ensino primário e, também, na exigência de concurso de títulos e provas para preenchimento de cargo no magistério e “[...] na forma como propunha a organização do sistema educacional, descentralizando-o administrativa e pedagogicamente, de forma equilibrada, sem que a União deixasse de assumir o seu papel, quanto à proposição das linhas gerais pelas quais deveria organizar-se a educação nacional”. Como ainda assinala essa mesma autora, a Constituição de 1946, diferentemente da Constituição de 1937, estipulou, no art. 169:

“Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino”. Certamente, esses recursos eram insuficientes para atender às necessidades de ampliação do sistema e, portanto, da crescente demanda pela Educação. Entretanto, conforme sublinha Romanelli (1986), a previsão de obrigatoriedade de aplicação de recursos na Educação demonstra, por parte do Estado, a preocupação de estabelecer condições mínimas para a garantia de direito à Educação. A autora acrescenta, ainda, que a Constituição de 1946 era

[...] um documento de inspiração ideológica liberal-democrática. O seu liberalismo, todavia, difere da filosofia liberadora inspiradora da política econômica européia dos séculos XVII e XIX, aquela do *laissez-faire* e *laissez passer*, tão cara aos propugnadores da total liberdade de empresa e, particularmente, da livre iniciativa em matéria de educação (ROMANELLI, 1986, p.171).

A lei que organizou a Secretaria da Educação e Cultura, no Espírito Santo e, também, o ensino pré-primário e primário, em 24 de fevereiro de 1947, após a promulgação da nova Constituição, no segundo governo do interventor Moacyr Ubirajara da Silva, iniciado em 12 de dezembro de 1947, foi alterada pelo Decreto-Lei Estadual nº 18.471, que reorganizou a Secretaria de Educação e Cultura e deu outras providências relativas, principalmente, à organização e à estrutura do ensino primário. Esse Decreto-Lei mantinha no organograma da Secretaria o Setor de Ensino Primário e Pré-Primário. Entretanto, diferentemente do Decreto Estadual nº 16.481, de 1º de março de 1946 (ESPÍRITO SANTO, 1947), ele não tratou do ensino pré-primário, exceto, quando definiu que esse ensino se articulava verticalmente com o ensino primário elementar.

Em relação ao ensino primário, ele repetia fielmente diversos artigos da Lei Orgânica Nacional, Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946... Acesso em: 7 maio 2007), buscando adequar a legislação estadual às normas definidas nacionalmente. Assim, o Decreto-Lei nº 18.471 estabelecia as categorias de ensino primário e seus cursos, observando as determinações da

Lei federal. De acordo com o art. 2º, o ensino primário se dividia em duas categorias: ensino primário fundamental, dirigido às crianças de sete a doze anos, e ensino primário supletivo, voltado aos adolescentes e aos adultos. O primeiro tipo seria ministrado em dois cursos sucessivos, denominados elementar e complementar. Os dois cursos estavam articulados verticalmente, pois, para a matrícula no ensino complementar, passou a ser exigida a aprovação final no curso elementar. Este último curso foi articulado com os cursos de artesanato e de aprendizagem industrial agrícola. Por outro lado, o curso complementar estava articulado verticalmente com o curso ginásial, agrícola, industrial e de formação de regentes em ensino elementar. Assim, ao final do primário complementar, os alunos poderiam pleitear a entrada em qualquer um dos cursos.

De certo modo, a expansão e a divisão do ensino primário em dois cursos limitavam a entrada dos estudantes no curso ginásial ou profissional; e a articulação do primário elementar com os cursos de artesanato e de indústria agrícola poderia, também, contribuir para que os estudantes encontrassem uma profissão e não buscassem ingressar no primário complementar e, conseqüentemente, nos níveis mais elevados de ensino. Nesse sentido, essa estrutura ajudava a conter a demanda pelo ensino secundário, historicamente dirigido às elites, criando um sistema dual: primário e profissional, para pobres; primário e secundários, para os ricos.

O Decreto Estadual nº 16.481, de 1º de março de 1946, prevê uma estrutura semelhante: ensino primário, ensino complementar e ensino supletivo. Porém, os cursos ou tipos de ensino (primário e complementar) não estavam articulados entre si. O ensino complementar visava à consolidação dos resultados obtidos no curso primário e à preparação dos candidatos ao curso secundário. Nesse sentido, não havia previsão de um currículo para o ensino complementar e nem mesmo a sua articulação com cursos profissionalizantes, conforme previsto na Lei Orgânica Estadual e Nacional do ensino primário.

No currículo previsto no Decreto-Lei Estadual nº 18.471, são encontradas as mesmas matérias definidas na Lei Orgânica Nacional. Se compararmos essas matérias com as previstas no Decreto Estadual nº 16.481, de 1º de março de 1946, poderemos observar que os conhecimentos gerais aplicados à vida social, à

Educação para saúde e ao trabalho tomam o lugar das ciências físicas e naturais. Também as noções de agricultura não constam da listagem, demonstrando que o currículo foi adequado ao ideário desenvolvimentista.

Quanto ao programa do ensino primário, assim como a Lei Orgânica Nacional, o Decreto-Lei Estadual nº 18.471 define que deveria obedecer às diretrizes essenciais estabelecidas pelos órgãos técnicos do Ministério da Educação e Saúde, com cooperação do Estado. Segundo esse Decreto-Lei, os estabelecimentos de ensino primário poderiam ministrar o ensino religioso, porém, esse não constituiria obrigação de mestres ou professores e nem seria de frequência obrigatória para os alunos. Com relação a esse aspecto, tanto a Lei Orgânica Nacional como o Decreto-Lei Estadual nº 18.471 reproduziam o texto da Constituição de 1937. A presença desse dispositivo nas Leis e Constituições evidenciava a influência da Igreja (particularmente a católica) nos debates sobre a organização do ensino primário.

As crianças analfabetas com sete anos de idade poderiam ser admitidas na 1ª série do ensino primário elementar. Também poderiam ser aceitas as crianças que completassem essa idade até 1º de junho, no ano da primeira matrícula, desde que apresentassem maturidade para os estudos. Porém, a Lei não definia critérios ou testes que poderiam avaliar a maturidade das crianças.

Os estabelecimentos de ensino, segundo o art. 25, da Lei Orgânica Nacional e o Decreto-Lei Estadual nº 18.471, passavam a ter as seguintes designações: Escolas Isoladas (E. I.), quando possuísem apenas uma turma entregue a um único docente; Escolas Reunidas (E. R.), quando houvesse de duas a quatro turmas e número correspondente de professores; Grupos Escolares (G. E.), quando existissem cinco ou mais turmas e número igual ou superior de professores; Escolas Supletivas (E. S.), quando ministrassem ensino supletivo com qualquer número de turmas ou de professores. As escolas elementares e reunidas deveriam ministrar somente os cursos elementares, e os grupos escolares poderiam ofertar os elementares e complementares.

De acordo como art. 39, o ensino primário elementar era obrigatório para todas as crianças nas idades de sete a doze anos, tanto no que se referia à matrícula como no que dizia respeito à

frequência regular às aulas e exercícios escolares. A obrigatoriedade se tornaria efetiva mediante criação, em cada Município, de serviço de Cadastro Escolar, porém a responsabilidade pela obrigatoriedade recaía, principalmente, sobre os pais que estariam sujeitos a penalidades previstas no Código Penal se não mantivessem os filhos na escola. Além disso, assim como a Constituição de 1937, a Lei Orgânica Nacional do Ensino Primário e o Decreto-Lei Estadual nº 18.471 proclamavam a gratuidade do ensino primário elementar sem deixar de manter a legalidade de organização de caixas escolares.

Quanto aos cursos primários e sua articulação com o ginasial e profissional, a Lei Orgânica do Espírito Santo não alterou a organização prevista na Lei Orgânica Nacional e já instituída pelo Decreto-Lei Estadual nº 18.471. Com relação ao currículo preconizado para o ensino primário, podemos assinalar o mesmo, ou seja, não havia modificações em relação às legislações mencionadas. O exercício docente na escola primária, conforme dispõe o Decreto-Lei nº 18.471, só poderia ser exercido por brasileiros maiores de dezoito anos, em boas condições de saúde física e mental, e que tivessem recebido preparação apropriada, ou prestado exame de habilitação na forma da lei.

Em 11 de março de 1947, onze dias após a promulgação do Decreto-Lei nº 18.471, por meio do Decreto nº 16.490, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Primário do Espírito Santo que também visava a adequar as leis estaduais à Lei Orgânica Nacional. Em relação ao Decreto-Lei nº 18.471, de 1º de março de 1947, ele acrescentava artigos relacionados com as finalidades da Educação estabelecidas na Lei Orgânica Nacional. No que se refere a essas finalidades, a Lei Orgânica Estadual repetia quase integralmente a Lei Orgânica Nacional. A Lei Orgânica Estadual foi aprovada no final do segundo governo do interventor Moacyr Ubirajara da Silva. Em 29 de março de 1947, assumia o governo Carlos Fernando Monteiro Lindemberg, eleito por voto popular.

Assim, após a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário, em nível nacional, foram colocadas em vigor, no Espírito Santo, três medidas legais que visaram a organizar o sistema estadual de ensino e adequar a organização e a estrutura do ensino primário às determinações do Ministério da Educação e Saúde. Essas medidas foram instituídas no período em que o Estado era

governado por interventores federais. A Lei Orgânica Estadual vigorou durante a década de 1950, dando ao ensino primário capixaba os contornos definidos na Lei nacional.

Com relação à docência no ensino primário, a Lei Orgânica Nacional estabelece:

Art. 34. O magistério primário só pode ser exercido por brasileiros, maiores de dezoito anos, em boas condições de saúde física e mental, e que hajam recebido preparação conveniente, em cursos apropriados, ou prestado exame de habilitação, na forma da lei.

Art. 35. Os poderes públicos providenciarão no sentido de obterem contínuo aperfeiçoamento técnico do professorado das suas escolas primárias (BRASIL, 1946).

Assim, de com o Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946 que deu origem a Lei Orgânica do Ensino Normal, dispõe que esse tipo de ensino tinha a seguinte estrutura: curso de regentes de ensino primário e cursos de formação de professores primários. Segundo Tanuri (2000... Acesso em: 10 maio 2006), a Lei Orgânica do Ensino Normal não introduziu mudanças significativas nesse tipo de formação; ela apenas uniformizou o que vinha ocorrendo em alguns Estados para todo o território nacional. Seguindo a mesma estrutura de outros tipos de ensino, dividiu o ensino normal em dois ciclos: o primeiro ciclo tinha por objetivo formar os regentes de ensino em quatro anos de duração, e funcionaria nas Escolas Normais Regionais. Dessa forma, correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário com o mesmo tempo de duração. O segundo ciclo, com dois anos de duração, visava à formação do professor primário. Era ministrado nas escolas normais e em institutos de Educação e correspondia ao ciclo colegial da escola secundária. A Lei Orgânica do Ensino Normal também estabeleceu que os institutos de Educação fossem responsáveis por ofertar cursos de especialização de professores (educação especial, curso complementar primário, ensino supletivo, e artes aplicadas, música e canto). Esse tipo de instituição ficou responsável pela formação dos diretores, orientadores e inspetores nos cursos de administradores escolares. É necessário acrescentar ainda que essa Lei Orgânica estabeleceu

o funcionamento de anexo às escolas normais do jardim de infância e escolas primárias.

De acordo com a exposição de motivos que acompanha a Lei Orgânica do Ensino Normal, ele foi dividido em dois ciclos conforme os demais cursos secundários. Além disso, o ingresso no segundo ciclo dependeria de conclusão do primeiro ou do curso ginásial. Tanuri (2000, p. 76... Acesso em: 10 maio 2006) sublinha:

O currículo do curso de primeiro ciclo incorria nas velhas falhas que motivaram críticas às escolas normais, ou seja, contemplava predominantemente disciplinas de cultura geral, restringindo a formação profissional tão-somente à presença de duas disciplinas na série final: psicologia e pedagogia, bem como didática e prática de ensino. Já a escola normal de segundo ciclo, de par com algumas disciplinas de formação geral, introduzidas na série inicial, contemplava todos os “fundamentos da educação” que já haviam conquistado um lugar no currículo, acrescidos da metodologia e da prática de ensino.

A autora destaca ainda a proibição, na Lei Orgânica do Ensino Normal, do ingresso de maiores de 25 anos em ambos os ciclos, o que impediria a formação dos inúmeros professores leigos que atuavam nas escolas estaduais. É importante destacar ainda, conforme a Lei Orgânica do Ensino Normal, como os cursos ou ciclos se articulavam com outros tipos de ensino:

Art. 6º O ensino normal manterá da seguinte forma ligação com as outras modalidades de ensino:

1. O curso de regentes de ensino estará articulado com o curso primário.
2. O curso de formação geral de professores primários, com o curso ginásial.
3. Aos alunos que concluírem o segundo ciclo de ensino normal será assegurado o direito de ingresso em cursos da faculdade de filosofia, ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula (BRASIL, 1946).

Nesse sentido, segundo Tanuri (2000... Acesso em: 10 maio 2006), a Lei Orgânica do Ensino Normal ampliou a redu-

zida articulação entre o ensino nacional. Desse modo, articulou o ensino primário com o curso de regentes de ensino (primeiro ciclo do ensino normal); o segundo ciclo com o curso ginásial, porque, como mencionado, os concludentes do ginásial poderiam se tornar professores primários. Em relação ao ensino superior, estabeleceu que os concludentes do segundo ciclo tivessem assegurado o direito de ingresso em cursos da Faculdade de Filosofia. Assim, segundo a autora, apoiada em Mello (1985), haveria para o professor uma trajetória definida de formação: *do ensino das crianças ao ensino dos adolescentes*.

Conforme apontam Romanelli (1986), Tanuri (2000... Acesso em 10 maio 2006) e Saviani (2009), a Lei Orgânica do Ensino Normal centralizou as diretrizes para o ensino normal, dando uniformidade ao ensino nacional. Essa mesma observação pode ser feita em relação à Lei Orgânica do Ensino Primário. No Espírito Santo, o caráter que esta última Lei impôs pode ser evidenciado pela quase total reprodução dos dispositivos contidos na Lei Orgânica Nacional, que teve, na Lei Estadual, a mesma denominação.

Docência no ensino primário

Por força do regime político em curso, o Espírito Santo contou com interventores federais durante o período ditatorial de Vargas e, como vimos, mesmo depois do fim desse regime. A primeira eleição para governador e para deputados, conforme previsto no art. 11 do Ato das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1946, ocorreu em 19 de janeiro de 1947. O governador eleito pelo voto popular foi Carlos Fernando Monteiro Lindemberg, que assumiu o Governo em 29 de março de 1947. Sua gestão durou até 1951. Em termos econômicos, conforme aponta Bittencourt (2006, p. 378), o Governo Lindemberg

[...] representou um momento favorável ao investimento em obras públicas. Além de promover importantes estudos para a implantação de novas usinas hidrelétricas, base para qualquer projeto industrial de então, seu governo deu mostras de incentivar um processo de industrialização, mas que devia caminhar em paralelo com a agricultura.

Por outro lado, segundo esse mesmo autor, quando Jones dos Santos Neves, em 31 de janeiro de 1951, assumiu o governo do Espírito Santo, a grande aspiração nacional era a transição para a economia industrial. Esse governador, influenciado pelos ideais desenvolvimentistas de Getúlio Vargas, lançou imediatamente o Plano de Valorização da Economia do Espírito Santo, “[...] fundamentado em obras infra-estruturais para a implementação do Porto de Vitória, ampliação da produção de energia elétrica, abertura de rodovias para escoamento da produção agrícola, que deveria ser fomentada” (BITTENCOURT, 2006, p. 378).

Apesar das dificuldades particularmente relacionadas com a falta de técnicos, de estudos para orientar o desenvolvimento das políticas públicas e de mão de obra especializada, Jones dos Santos Neves, como aponta o autor, buscou soluções para problemas que afetavam a infraestrutura capixaba, com a finalidade de construir a Grande Indústria Siderúrgica. Segundo Silva ([19 - -], p. 21) esse governo tinha como meta central inserir a economia capixaba na rota industrializante. Assim, após Moniz Freire, que governou o Estado no período de 1892 a 1896, ele foi o primeiro governador

[...] que afirmou que o Espírito Santo possuía uma localização geográfica privilegiada. Para Moniz Freire, tal localização seria estratégica para o desenvolvimento de uma grande praça comercial em Vitória. Para Jones (1951-55), o vínculo seria com o desenvolvimento industrial. Este seria dado por meio da indústria siderúrgica, pois o Espírito já contava com a CVRD [Companhia Vale do Rio Doce] e, além disso, estava equidistante dos mercados brasileiros e dos mercados internacionais, portanto a localização de uma siderúrgica no ES seria um investimento estratégico para o desenvolvimento industrial.

Tendo em vista os esforços empreendidos por esse governo, apesar dos problemas, Vitória, conforme aponta o autor, “[...] não era apenas um porto. Esforços industrializantes começavam a vingar, a partir daí. O Moinho de Trigo do ‘Grupo Buaiç’ e a reformulação da fábrica de cimento de Cachoeiro do Itapemirim datam desse período” (SILVA, [19 - -], p. 379). Sem estarem livres de problemas, outras indústrias se desenvolveram no Espírito Santo

após o fim da ditadura Vargas. Dentre elas, podemos citar a Usina Paineiras, localizada no meio rural do Município de Itapemirim, a Fábrica de Tecidos de Cachoeiro do Itapemirim, a Fábrica de Chocolates Garoto etc.

Conforme Bittencourt (2006, p. 384), apesar de Jones dos Santos Neves e Carlos Lindemberg (este último governou o Espírito Santo duas vezes) serem homens autoritários, “[...] o projeto de industrialização que vinha sendo realizado em nível nacional começou a ter desdobramentos no Espírito Santo”. Para isso, segundo Silva ([19 - -], p. 22), Jones dos Santos Neves, por exemplo, vivenciou disputas internas no PSD e com o PTB, seu principal aliado político, porque não conseguiam perceber a importância de o Espírito Santo seguir o modelo econômico nacional. Ainda como assinala essa autora, Carlos Lindemberg, diferentemente de Jones dos Santos Neves, considerava, como aventado, que “[...] o desenvolvimento estadual deveria seguir a rota industrial, nem concordava que o Espírito Santo deveria dar um salto nesse rumo capitalizando sua localização na geografia nacional”.

O Governo Carlos Lindemberg, em primeiro lugar, dedicou-se ao equilíbrio financeiro do Tesouro Estadual, abalado no período do Estado Novo, mas, também, à readaptação de toda a administração aos novos ditames constitucionais. Tendo governado em dois períodos (1947-51 e 1958-61), no primeiro mandato, não se empenhará fortemente com a industrialização capixaba. Somente no segundo, de acordo com Silva (SILVA, [19 - -]), tendo o País como presidente Juscelino Kubsticheck (1956-60), fazendo-se sentirem os efeitos do desenvolvimentismo no Espírito Santo, Carlos Lindemberg começou a enunciar um discurso sobre o desenvolvimento industrial como complementar ao desenvolvimento agrícola. Como registrado no trabalho de Silva ([19 - -], p. 22), no plano de governo construído para a disputa eleitoral de 1958, está expressa a visão de desenvolvimento do candidato:

[...] Como não compreendo industrialização sem produção agrícola, entendo que a agricultura, em todos os seus ramos, deverá ter todo o amparo, toda a assistência técnica, social e financeira, como seu mais legítimo direito [...]. A meu ver, a

industrialização em nosso país está intimamente ligada ao desenvolvimento agrícola. Precisam caminhar paralelamente. Qualquer desequilíbrio será fatal, desastroso para a economia nacional.

Certamente, esse tipo de divergência era comum entre os políticos que estiveram à frente do governo do Espírito Santo e, obviamente, afetava os rumos da Educação no Estado, porque uma das grandes motivações para a expansão e democratização da escola primária estava pautada, desde o início do século XX, nos ideais de desenvolvimento industrial.

Na mensagem do Governo (1947), encaminhada à Assembleia Legislativa, o governador Carlos Fernando Monteiro Lindemberg relata que em 1946 o Espírito Santo contava com uma população predominantemente rural, calculada em cerca de 850.000 habitantes. Para essa população, havia 52.272 matrículas nas escolas de ensino primário. O governador avaliava que cerca de 70.000 crianças não frequentavam a escola, devido à falta de recursos do Estado em prover a ampliação do número de escolas.

Na mesma mensagem (1947), o então governador fez menção às ações do secretário de Educação e Saúde, Dr. Eurico Aguiar Salles. Esse secretário atuou no Governo do interventor Jones dos Santos Neves, que governou o Estado como interventor federal de 1943 a 1945. Segundo o governador, esse secretário havia encomendado ao professor Rafael Grisi, professor atuante em escolas normais e faculdades de São Paulo, um estudo sobre o estado da Educação do Espírito Santo. O professor, conforme escrito na mensagem do Governo do Estado (1947, p. 25), apresentou, na ocasião, um bem elaborado relatório com farta documentação, mostrando o quadro da Educação no Estado e, também, fornecendo elementos básicos para uma projetada reforma, que não foi efetivada, segundo escrito na mensagem, devido às mudanças na situação política nacional e estadual.

A mensagem aponta um quadro de decadência do organismo educacional do Estado e apresenta como causas para essa situação o êxodo dos professores normalistas,¹ o crescente número de docentes leigos, a falta de estímulo para o trabalho e de cursos de aperfeiçoamento, a carência de acompanhamento pedagógico,

o baixo padrão de vencimentos e a inexistência de uma carreira para o magistério.

Quanto ao crescente número de docentes leigos, vale destacar que em 1946 havia “[...] 2.231 docentes de ensino primário, [...] 921 eram normalistas, 310 eram professores ‘de concurso’ (não tinham formação específica, mas prestavam concurso para dar aulas) [...] 1.000 eram cooperadores de ensino rural” (COSTA, 1998, p. 121). Os cooperadores de ensino rural eram legalmente amparados pelo Decreto-Lei nº 16.145, de 16 de abril de 1946 (ESPÍRITO SANTO, 1946), o qual autorizava a Secretaria da Educação a aceitar a cooperação de pessoas idôneas para atuar na regência de escolas de ensino primário elementar sem a devida formação. O Regulamento da Secretaria da Educação e Cultura, no capítulo que tratava do Provimento de Cargo do Professor Primário, completava que para atuar como cooperador era preciso “ter boa conduta”, conforme o Decreto nº 16.481, de 1º de março de 1947, art. 102, I (ESPÍRITO SANTO, 1947). Dessa forma, a idoneidade e a boa conduta eram os requisitos indispensáveis para investidura no cargo e, assim, funcionavam como substitutivos da devida titulação acadêmica para o exercício do magistério. Conforme Mensagem (1947), os professores cooperadores não recebiam salários, mas um auxílio mensal de CR\$ 200,00 (duzentos cruzeiros).

Com o intuito de resolver o problema da falta de professores normalistas e, ao mesmo tempo, enfrentar os desafios dos poucos recursos financeiros do Estado, o Governo potencializou essa prática, ao instituir o Decreto-Lei nº 16.248, de 2 de setembro de 1946, que definiu a elevação do número de contratação de cooperadores de ensino. O governador explica que essa era a forma de atender a demanda da população por mais educação, uma vez que o governo não detinha recursos financeiros suficientes para investir na educação do povo.

Segundo Costa (1998), essa medida gerou críticas que foram veiculadas na imprensa local, principalmente porque era forte a tendência de vincular a atuação dos cooperadores de ensino ao baixo rendimento escolar. Conforme apontado pela autora, a imprensa afirmava que “[...] muitos [professores] deveriam figurar na lista dos alunos matriculados, porque eram praticamente anal-fabetos (muitas não possuíam sequer o primário completo)” (COS-

TA, 1998, p. 122). Ademais, acrescenta a autora, “[...] criticava-se também a preponderância de critérios políticos (favorecimentos, apadrinhamentos de chefes políticos locais) sobre critérios técnicos na nomeação das cooperadoras de ensino”, na contratação dos cooperadores da Educação.

Diante das críticas da imprensa, medidas foram anunciadas, conforme Mensagem do Governo (1947, p. 25), para amenizar o problema de despreparo dos professores e do baixo rendimento dos alunos. Essas medidas se referem ao oferecimento de cursos de aperfeiçoamento aos professores, com o propósito de criar “[...] condições necessárias para que se transformem num elemento básico capaz e eficiente, do ensino fundamental, e da própria estruturação da nacionalidade”. Segundo o governador, essas ações seriam desenvolvidas sob as bases gerais da Educação, firmadas sobre os dois grandes esteios da integração nacional: a unidade da língua e a unidade da crença fornecida pela religião católica.

Para realizar cursos intensivos, de rápida duração, aos professores, segundo sua Mensagem (1947, p. 25), o Governo contratou “[...] uma conceituada missão pedagógica,² formada por cinco professores, de autorizada reputada e capacidade técnica [...]”. Essa equipe era formada por professores de Pedagogia, Metodologia, Didática, inspetores de ensino, diretores de grupos escolares e regentes de classe. Com essa medida, o Governo considerava estar lançando as bases sólidas para a solução progressiva dos muitos problemas apresentados na educação primária.

Além das medidas que visavam ao aperfeiçoamento dos professores que atuavam nas escolas primárias, o Governo instituiu o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, de 26 de julho de 1947, que dispõe, no art. 12, sobre a efetivação dos atuais cooperadores do ensino rural que, até aquela data, tinham acumulado mais de cinco anos de exercício e que, também, tinham prestado concurso ou prova de habilitação.

Ainda na perspectiva de regularizar o exercício da docência, o Governo no Espírito Santo instituiu a Lei nº 112, de 12 de outubro de 1948, que estabeleceu no art. 1º que o quadro do magistério do ensino primário deveria ser constituído de: a) professores primários, diplomados pelas antigas escolas normais e pelas atuais escolas normais de dois ciclos e por institutos de educação;

b) professores regentes diplomados pelas escolas normais regionais; c) professores de concurso diplomados na forma das legislações anteriores; d) cooperadores de ensino, nova denominação dada aos docentes de emergência. Segundo o art. 6º dessa Lei, podem ser efetivados os cooperadores de ensino

[...] que prestam concurso ou prova de habilitação para o magistério e os que obtiverem o 'certificado' de aprovação no Curso Intensivo das Missões Pedagógicas itinerantes, desde que completem cinco anos de serviços prestados exclusivamente ao magistério Estadual. Os docentes de emergência serão equiparados aos funcionários públicos para efeito de licença, férias etc. (ESPÍRITO SANTO, 1948).

Dessa maneira, observando a Lei Orgânica Nacional, a Lei nº 112 instituiu a configuração do quadro do magistério e, ainda, estabeleceu uma estratégia para efetivação dos cooperadores de ensino, garantindo-lhes os mesmos direitos dos funcionários públicos. Para efetivação do professorado leigo, definiu, então, mecanismos distintos daqueles que eram utilizados para o ingresso dos professores primários e regentes primários.

Dessa forma, os direitos dos docentes de emergência seriam equiparados aos mesmos direitos dos demais funcionários públicos como forma de reparação do tratamento desigual até então conferido a essa categoria. Porém, essa Lei manteve a desigualdade ao criar duas classes de docentes de emergência: “[...] os efetivos que compreende os que se habilitaram por meio de provas e contam mais de cinco anos de exercício e os sem quaisquer garantias que são os que não satisfizeram as duas exigências” (ESPÍRITO SANTO, 6 dez.1951, p. 18).

Apesar dessas medidas que visavam à regularização das atividades de docência, a situação do rendimento escolar no ensino primário continuava a exigir medidas ainda mais rápidas, visto que, “Para uma matrícula de 70.499 alunos, apenas 30.192 foram promovidos em 1948, o que evidencia a necessidade de aperfeiçoamento na capital e nas principais cidades do interior, a fim de elevar o nível de ensino na casa desse grau” (ESPÍRITO SANTO, 9 jul. 1950, p. 11).

Assim, foram elaborados e encaminhados pelo setor de Orientação e Pesquisa Pedagógicas, “[...] para cada estabelecimen-

to de ensino, orientação constante e adequada sobre método de trabalho e execução de planos e programas” (ESPÍRITO SANTO, 9 jul. 1950, p. 11). Segundo Coutinho (1993, p. 94), a década de 1950, apesar dos problemas enfrentados para o desenvolvimento da indústria, foi especialmente auspiciosa para o ensino em nosso Estado:

Durante a administração de Jones Santos Neves (1951-55), a educação mereceu destaque especial nos planos fixados para o desenvolvimento educacional. Em seu discurso de posse, o governador afirmava sua preocupação com a instrução, declarando ser ‘função primordial do Estado zelar pela continuidade dos melhores destinos da pátria, através da educação de sua mocidade’. Com efeito, várias providências foram tomadas visando melhorar a qualidade do ensino e ampliar o sistema educacional, sendo o ensino primário reestruturado.

No dia 28 de junho de 1951, no Governo Jones dos Santos Neves, em substituição ao secretário provisório, Sr. Jaime dos Santos Neves, assumiu a pasta da Educação o reconhecido “técnico do Ensino Primário”, professor Rafael Grisi. Conforme foi assinalado, esse professor realizou, para o mesmo Governo, por ocasião da sua intervenção no Estado, um estudo sobre a situação do ensino primário no Espírito Santo. Rafael Grisi, segundo o *Jornal A Gazeta* (28 maio 1951, p. 10), era um nome de realce nos meios educacionais do País e vinha “[...] exercendo as funções de professor das Faculdades de Filosofia da Universidade de São Paulo, da Universidade de Mackenzie e do Instituto de Educação Caetano Campos da capital paulista”.

Conforme o jornal *A Tribuna* (11 ago. 1951), em uma matéria sob o título *Novos rumos no ensino do Espírito Santo*, havia uma grande aceitação no meio político da indicação desse nome para estar à frente da Secretaria da Educação. O texto identificava as ideias do secretário nomeado com as da pedagogia moderna e apontava que, para assumir um cargo de tão grande relevância, nada mais indicado do que um técnico da velha escola de Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Mario Casa Santa e Carneiro Leão.

Em entrevista concedida ao jornal *A Tribuna de agosto de 1951*, Rafael Grisi foi indagado sobre as questões salariais dos professores. Respondeu que essa questão deveria ser tratada juntamente com os padrões de rendimento dos alunos, pois, sem essa relação, disse ele, seria *fazer demagogia, não pedagogia*. Ainda nessa entrevista, Rafael Grisi declarou o seu empenho para que as normalistas chegassem às escolas do interior, em especial, as rurais, sob o lema “o magistério: os normalistas”. Portanto, para viabilizar a ida desses profissionais titulados para o meio rural, anunciou que seria instituído o concurso de remoção e, mais ainda, as gratificações de magistério diferenciadas, ou seja, de acordo com a dificuldade de acesso a essas escolas.

Logo após assumir a pasta da Educação, Rafael elaborou a Portaria nº 1.289, publicada no Diário Oficial, em 4 de julho de 1951 (ESPÍRITO SANTO, 1951), suspendendo a admissão de professor docente de emergência, além de encaminhar à Assembleia Legislativa, por meio do governador do Estado, em agosto de 1951, uma solicitação de apreciação do projeto de Lei que revogava o art. 6º da Lei nº 112, de 12 de outubro de 1948. Conforme mencionamos, esse artigo conferia aos docentes de emergência direitos funcionais (licenças, férias etc.) que eles antes não tinham. Essa solicitação, conforme Ofício do Gabinete nº 1.406/1951, foi fundamentada da seguinte maneira:

O art. 6º da Lei n. 112, de 12 de outubro de 1948, ampliou com generosos intuitos, o benefício constitucional que determina a efetivação nos quadros do magistério primário, dos Docentes de Emergência com cinco anos de exercício. Entretanto, parece ter passado despercebido no Legislador o fato de que, com esse dispositivo, abria uma brecha na lei maior – que é o Estatuto – dispensando, para efeito de efetivação, a exigência do rigoroso exame médico pré-magisterial imposta aos candidatos normalistas e no de estágio probatório. Estabelece desse modo o art. 6º da Lei n. 112, e seus critérios diferentes para a confirmação no funcionalismo docente: um de máximo rigor para os portadores de título profissional específico; outro, frouxo e benévolo, para os que não apresentem prova de habilitação para o exercício da carreira (ESPÍRITO SANTO, 4 jul. 1951, p. 20).

Nesse sentido, o ofício aponta para uma das distorções provocadas pelo art. 6º da Lei, ou seja, para os professores de concurso, com o título de normalista, havia a exigência de exame médico para a investidura no cargo e após o período probatório. Porém essa não foi uma exigência na Lei que efetivava os professores de emergência. Nesse sentido, os direitos dos docentes de emergência passavam a ser os mesmos dos funcionários públicos concursados, mas os critérios para “confirmação no funcionalismo são diferentes”. Além disso, a Lei descumpria a exigência de exames de títulos e provas para o exercício do magistério nas escolas públicas.

A solicitação do secretário provocou ampla discussão, conforme descrito no Parecer da Comissão de Educação e Saúde da Assembleia Legislativa, publicado no Diário Oficial, de 6 de dezembro de 1951. Segundo esse Parecer, a iniciativa do Governo de revogação do artigo da Lei implicaria também a revogação de direitos. Contudo, sob a alegação de que, embora reconhecessem os bons serviços que esses professores leigos tinham prestado ao Estado, na “falta de professor capaz” que atendessem às exigências do ensino, julgavam importante ter como princípio o prestígio ao Ensino Normal, criando condições de trabalho capaz de atrair as normalistas a exercerem a função do magistério. Nesse sentido, “[...] o ideal é que todas as cadeiras do ensino primário sejam dirigidas por normalistas” (ESPÍRITO SANTO, 6 dez.1951, p.18). Dessa forma, o relator esclareceu que era muito mais justo revogar o art. 6º, hoje, do que amanhã o Estado se encontrar “[...] em dificuldades, frente ao problema dos Docentes, com os mais tremendos males causados ao ensino primário, com profunda e desastrosa repercussão no meio da nova geração, esperança radiosa do futuro” (ESPÍRITO SANTO, 6 dez. 1951, p.18-19). O relator afirma ainda que

Nos dias que corre mais do que nunca a criança deve receber proteção do Estado, nos países civilizados. A criança de hoje será o adulto de amanhã e com o cabedal intelectual e moral que reunir hoje, é que irá transpor os maiores obstáculos na sua trajetória futura. Não pode haver progresso sem trabalho inteligente e o maior fator de progresso de um povo é o ensino primário bem conduzido e orientado por mãos hábeis, convenientemente

aparelhadas para isto, como soe acontecer com as normalistas saídas de nossas Escolas de Ensino Normal especializado. A instrução e educação da criança requer o concurso e solicitude de elementos de alta cultura no ramo da Biologia Educacional, a Psicologia Educacional, da Sociologia educacional, etc. Além de conhecimentos humanos indispensáveis a quem se dedica no mister sagrado do ensino (ESPÍRITO SANTO, 6 dez. 1951, p. 19).

Dessa forma, o parecer fundamenta o apoio à solicitação do secretário no dever do Estado de proteger as crianças e, também, aponta que os professores que lidam com os pequenos precisavam ter qualificação condizente com a importante tarefa que realizavam. Acrescenta ainda a esses comentários que os conhecimentos da Biologia Educacional, da Psicologia Educacional, da Sociologia Educacional etc. eram considerados fundamentais a quem se propunha a ensinar a criança, pois eles funcionam “[...] como chave da educação e como meio para abrir a mente do aluno, que talvez ficará cerrada para sempre se não for penetrada por alguém que saiba subir com segurança ao Olimpo desse lugar sagrado” (ESPÍRITO SANTO, 6 dez. 1951, p. 19).

Paralelamente à discussão da revogação do art. 6º da Lei 112, em 30 de outubro de 1951, Rafael Grisi anunciou uma série de medidas de caráter econômico e administrativo que possibilitariam a reorganização da carreira do magistério, a criação e manutenção de um sistema educacional dinâmico, com a oferta de condições necessárias e suficientes ao desenvolvimento e melhoria progressiva da produção pedagógica, sob o tríplice aspecto: o da matrícula, o da frequência e o do aproveitamento escolar, ou seja, o acesso, a premência e a qualidade do ensino ofertado. Novamente, o secretário manifestava a sua preocupação com o crescimento vertiginoso, desde 1939, dos professores leigos em exercício, enfatizando que quando surgiram pela primeira vez, representavam apenas 4% do professorado. Contudo, esse número aumentou, passando a 700 em 1945, “[...] quando já constituíam mais de 30% e chegaram a ser 1.300 em 1951, totalizando mais da metade do magistério oficial em exercício que, na presente data, são exatamente 1.225” (A GAZETA, 30 out. 1951, p. 1).

Apesar do grande número de professores leigos, o secretário considerou importante a tentativa de o Governo oferecer escolas ao povo, preocupando-se com o aspecto quantitativo, mas aponta que, na prática, essa tentativa foi frustrada em decorrência do decréscimo da aprovação dos alunos, demonstrado pelas estatísticas das escolas. Considerava, ainda, o secretário que essa situação era como se fosse “[...] uma crise de crescimento, como cotejo de distúrbios inevitáveis do organismo educacional” (A GAZETA, 30 out. 1951, p. 1). Nesse sentido, anunciou que o Programa de Governo por ele elaborado objetivava:

[...] a) reavivar o interesse pela profissão pedagógica; b) promover a volta da atividade docente dos que dela se tem afastado, conservando-se embora, às vezes nas fileiras do magistério; c) acaracoar, numa espécie de bandeirismo educacional, a penetração dos professores jovens no ‘hinterland’, até a zona rural, distante dos centros de cultura urbana e industrial, e que frequentemente não se tem beneficiado de escolas verdadeiras senão apenas de improvisadas agências de alfabetização a cargo de Docentes de Emergências a cargo de Docentes Provisórios, via de regra, faltos de formação básica e técnica (A GAZETA, 30 out. 1951, p. 1).

Rafael Grisi (1951, p. 1) justificou que as condições de trabalho que vinham sendo oferecidas ao exercício da carreira do magistério não eram susceptíveis de atrair profissionais qualificados. Por isso, seu programa buscava atrair para o magistério professores jovens e incentivá-los a trabalhar em regiões distantes dos meios urbanos, onde a maioria das cadeiras era regida por pessoas sem habilitação. Ele também apontou que o problema do “[...] êxodo dos professores em relação à atividade docente” se apresentava de duas formas: havia professores que, apesar de possuir o diploma de normalista, se desviavam para outra atividade produtiva no mercado; e existiam aqueles que, no interior do magistério, mesmo ocupando cargos de professores, encontravam-se fazendo outras atividades, em desvio de função, na administração.

Outro problema aventado pelo secretário dizia respeito à “[...] ausência de critério na distribuição das escolas no território estadual, havendo lugares com escolas a mais, e lugares com

escolas a menos que a demanda da população” (GRISI, 1951, p. 1). Essa distribuição, conforme aponta Gontijo (2008), vinha se fazendo, no Espírito Santo, considerando critérios político-eleitorais. Na matéria publicada em *A Gazeta* (30 out. 1951, p. 1), Grisi apontou o baixo nível de produção escolar, “[...] que tem oscilado no último decênio, entre os quantitativos mínimo e máximo de 19.881 a 37.149 alunos aprovados, correspondentes a 38 e 40% das matrículas correspondentes”.

A intenção do secretário de Educação, diante do quadro apresentado, era promover uma reforma sistemática, progressiva e orgânica, capaz de proporcionar uma melhoria crescente e duradoura no sistema de ensino primário. Isso se daria pelo “[...] estímulo ao trabalho docente, pela recompensa ao mérito, pelo incentivo à produção, enfim, por um sistema de permanente concurso de produção e melhoria técnica” (*A GAZETA*, 30 out. 1951, p. 1). Desse modo, na sessão realizada no dia 21 de novembro de 1951, na Assembleia Legislativa, conforme registrou o jornal *A Gazeta*, de 15 de dezembro de 1951, sob o título *Novos destinos para o ensino no Espírito Santo*, com um único voto desfavorável, foi aprovada a Lei nº 549 que, no dia 7 de dezembro de 1951, foi sancionada pelo governador do Estado. Essa Lei, conforme declarou o artigo do jornal *A Gazeta*, representava, na opinião dos deputados, a moralização do ensino primário no Espírito Santo. Dessa forma, como afirma Coutinho (1993, p. 94), ela compreendia direcionamentos para que fosse efetivada uma reforma geral do ensino primário:

Batizada pelo nome de ‘Lei Áurea do Ensino’ capixaba, fixava critérios para a classificação dos estabelecimentos escolares em categorias e entrâncias, segundo seu porte e localização, reorganizava a carreira do magistério, instituindo os concursos de remoção e ingresso, e assegurando gratificações proporcionais ao trabalho e às dificuldades do meio em que esse trabalho se realizava.

Assim, conforme sublinha o autor, a Lei, em seu art. 1º, classificava os estabelecimentos de ensino primário em cinco entrâncias: os de 1ª entrância seriam aqueles estabelecimentos localizados nos Municípios da Capital e os da sede dos Distritos com

população acima de 1.000 habitantes; os de 2ª entrância seriam aqueles localizados nas sedes Municipais e distritais servidas por estradas de ferro, ou as que se encontrassem num raio de 2km da estrada de ferro; as de 3ª entrância seriam os estabelecimentos localizados à distância máxima de 5km das sedes dos Municípios e que não tinham os itens acima citados; os de 4ª entrância, localizados nas sedes dos Distritos e nos núcleos de população superior a 1.000 habitantes; e, por último, os de 5ª entrância, os estabelecimentos que não se encaixavam nas categorias apresentadas.

Nessa legislação, as escolas conhecidas como *isoladas* passaram a ser denominadas *escolas singulares* e, segundo as suas localizações, foram classificadas em urbanas, distritais ou rurais. Quanto aos estabelecimentos de ensino primário, denominados grupos escolares, suas classificações em categorias poderiam mudar no início de cada ano, mediante ato do secretário de Educação, levando em conta o número de alunos. Elas seriam, assim, classificadas em cinco categorias. Para receber a classificação de primeira categoria, a escola deveria de ter mais de 20 classes de alunos, com frequência média regular de 600 alunos. Para a segunda categoria, 16 a 20 classes e frequência média de 450 alunos. Para a terceira categoria, 11 a 15 classes, com frequência média de 300 alunos. Para a quarta categoria, 7 a 10 classes, com frequência média de 180 alunos e, por último, para a quinta categoria, seriam as escolas com 5 ou 6 classes, com frequência média de 120 alunos.

Essas escolas, de acordo com a Lei, seriam providas de um diretor, escolhido não por indicação política, mas pelo resultado comprovado de seu trabalho na função docente no ensino primário, ao longo de três anos. Esse critério estava diretamente vinculado ao caráter meritocrático da Lei, pela qual as vantagens promocionais atribuídas aos professores eram automaticamente vinculadas ao cumprimento dos padrões mínimos exigidos de frequência e de promoção dos alunos, ao longo do período de três anos consecutivos.

Com relação à docência, a Lei, conhecida como Lei Áurea, criou também um mecanismo de controle de rendimento e frequência para o Concurso de Remoção. Ela instituiu e democratizou o Concurso de Remoção para todos os professores indistintamente de suas classificações.³ Desse modo, todos, igualmente, se tornaram por-

tadores desse direito, visto que, antes, pela falta de normatização, os professores ficavam à mercê das benesses dos políticos para se locomoverem. Em mensagem (1953) enviada à Assembleia Legislativa, o governador Francisco Alves Ataíde (substituto de Jones Santos Neves) falou sobre os benefícios dessa legislação, pois ela outorgou ao magistério primário uma legítima carta de alforria, libertando-o das algemas de interferências políticas e conferindo-lhe prerrogativas de inamovibilidade, antes somente reconhecidas aos magistrados.

A Lei definiu também parâmetros que vinculavam a pontuação para as suas classificações nos concursos de remoção ao objetivo maior dessa Lei: aumento da frequência à escola e rendimento satisfatório. Com esse propósito, para efeito de classificação no concurso de remoção, ela privilegiou os seguintes elementos:

[...] número de dias de trabalho, conferindo-se cinco, seis, oito, onze ou quinze pontos, segundo o número corresponda a cinco, seis, sete, oito ou nove décimos, respectivamente, do total de dias letivos; índice de frequência média, conferindo-se três pontos para cada conjunto de dez, nove, oito sete ou seis alunos, freqüentes, segundo se trate de escola ou classe de 1ª, 2ª, 3ª, 4ª ou 5ª entrância, respectivamente; rendimento escolar, conferindo-se dois pontos por aluno aprovado, acrescentando-se ao total mais dois, cinco, oito ou dez pontos, conforme se trate de escola ou classe de 2ª, 3ª, 4ª ou 5ª entrância, respectivamente (ESPÍRITO SANTO, 7 dez. 1951... Acesso em: 2 maio 2007).

As pontuações recebidas pelo professor ao término do ano letivo privilegiavam, dessa maneira, aspectos relacionados à frequência do professor, dos alunos e, também, ao rendimento escolar. Além disso, era importante que os filhos dos imigrantes fossem alfabetizados na língua portuguesa; para isso, o professor recebia uma pontuação a mais em sua promoção por mérito para cada aluno de colonização estrangeira que fosse alfabetizado, conforme apontado a seguir:

Nos casos de estabelecimentos localizados em zonas de colonização estrangeira, devidamente comprovada por autoridade escolar a falta de domínio da língua portuguesa por parte dos alunos, o número de pontos relativos a alínea 'c' obtidos

pelo candidato, será ainda acrescido de quantitativo, correspondente a um, dois, três, quatro ou cinco décimos do total, conforme se trate de escola ou classe de 1^a, 2^a, 3^a, 4^a ou 5^a entrância, respectivamente (ESPÍRITO SANTO, Lei n° 549, 7 dez. 1951... Acesso em: 2 maio 2007).

Essa Lei também não ficou indiferente à promoção funcional desses profissionais do magistério. Assim, de acordo com o art. 17 da Lei, “A nomeação para cargos da carreira de professor primário e de regente do ensino primário [...] far-se-á, exclusivamente, através de concurso anual de títulos a realizar-se no período de férias de dezembro a janeiro”. No concurso, seria considerado, conforme institui o art. 20, os títulos que se seguem:

Como comprovantes dos méritos dos candidatos para efeito de classificação no concurso de que trata o art. 17, serão apreciados os seguintes títulos e elementos: a) notas obtidas pelo candidato nas diversas disciplinas do curso normal ou média final de conclusão do mesmo; b) diplomas e certificados de outros cursos oficiais ou reconhecidos; c) publicações sobre assuntos pedagógicos; d) atividade didática anterior; e) número de dias de comparecimentos não remunerados como substituto permanente, atestado pela autoridade competente; f) contribuição docente à Campanha de Educação de Adultos (ESPÍRITO SANTO, 7 dez. 1951... Acesso em: 2 maio 2007).

De acordo com essa Lei, como processo de medida de valorização do magistério, os professores receberiam reconhecimento pelo seu trabalho por lhes conferir uma gratificação pelo exercício da função, ou seja, essa gratificação era destinada a professores ou diretores, enquanto estes se encontrassem em efetivo exercício como regentes de escola ou classe própria.

Era assegurado o pagamento de uma gratificação mensal de magistério, na conformidade da tabela elaborada que apresentava discriminadamente os valores para cada função: regente de classe ou escola singular, regente de escola ou classe e delegado de ensino, diretor de escolas reunidas sem o encargo de regência de classe, diretor de escolas reunidas com o encargo de regência de classe,

diretor de escolas reunidas com regência de classe e função de delegado de ensino, diretor de escolas reunidas e delegado de ensino, diretor de grupo escolar e para cada categoria e entrância.

O pedagógico sob o controle administrativo

O Estado instituiu mecanismos de controle e de acompanhamento do ensino em todas as escolas, por meio de técnicos colocados em pontos estratégicos da administração para esse fim. Essa estrutura constava do Decreto-Lei nº 16.481 de 1º de março de 1947 que consistia no regulamento da Secretaria de Educação e Cultura, que, em seu organograma, previa, nesse grau de ensino, a Divisão de Orientações e Pesquisas Pedagógica, Divisão de Ensino Primário e Pré-Primário e, para subsidiar essas divisões ou esses departamentos, encontravam-se os delegados de ensino, o Serviço de Inspeção Escolar e o diretor escolar.

A Divisão de Orientação e Pesquisas pedagógicas, conforme consta no Regulamento (1947), tinha por finalidade planejar e elaborar programas, sistemas de verificação do rendimento escolar, orientar o magistério e promover a seleção de professores, diretores e inspetores. A Divisão de Ensino Primário e Pré-Primário funcionava como um setor de administração desse ensino, tendo como pressuposto o cumprimento da obrigatoriedade do ensino primário. Quanto aos delegados de ensino, era uma função de livre nomeação e exoneração, exercida por um diretor de estabelecimento de ensino e este não conta com remuneração, sob a justificativa de tratar-se de uma função relevante. Os inspetores regionais do ensino primário eram auxiliares imediatos da Divisão do Ensino Primário, encarregados de inspeção e fiscalização dos estabelecimentos de ensino, juntamente com orientações técnica e profissional do professorado.

Essa estrutura permaneceu, porém de forma melhorada, com um requinte técnico mais apurado no sentido de melhoria da qualidade desses serviços, como podemos exemplificar com uma súmula publicada pelo secretário no Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, de 4 de março de 1952. Essa súmula ratificava, em detalhes, o que se esperava do delegado de Ensino no exercício

de sua função, que consistia em: acompanhar a vida escolar e as atividades letivas e realizações dos professores da região sob sua jurisdição; fiscalizar e visitar essas escolas; propor, por intermédio do inspetor escolar, medidas que julgar necessárias ao bom andamento das atividades escolares; comunicar, por escrito, ao inspetor regional quaisquer irregularidades ou desvio por parte dos professores; zelar pela observância dos dispositivos legais de obrigatoriedade de frequência escolar, mandando proceder à matrícula “ex-ofício” das crianças analfabetas de sete a doze anos de idade, cujos pais ou responsáveis não tenham tomado essa providência voluntariamente e na época própria; receber e encaminhar, na época própria e na ausência do inspetor regional, à Divisão de Ensino Primário as reclamações, queixas e representações; dar exercício a professores nomeados, removidos ou admitidos para escolas singulares ou primárias auxiliares; comunicar à Divisão de Ensino Primário as datas em que os professores assumirem o exercício, licença, ou interrupção dos trabalhos por qualquer outro motivo; prestar à Secretaria, quando solicitada, qualquer informação de escolas sob sua jurisdição; atestar a frequência dos professores; promover reuniões pedagógicas, mensais ou bimestrais dos professorados das escolas singulares, dando-lhes conhecimento das leis, decretos, atos e instruções sobre o ensino, assim como orientação didática para o aperfeiçoamento de métodos e técnicas de trabalho; convocar, por turma ou individualmente, a cada dois meses, os professores das escolas singulares para assistirem, durante um dia letivo, aos trabalhos escolares realizados em classes do grupo escolar ou das escolas reunidas. Conforme visto, essas delegacias se constituíam numa espécie de sucursal da Secretaria de Estado da Educação. Nesse sentido, além dos técnicos da Secretaria da Educação, havia os inspetores e, ainda, os diretores de escolas. Tudo isso para acompanhar o trabalho desenvolvido nas escolas pelos professores.

Assim, o Estado, dividido em regiões, tinha cada uma: um delegado de ensino responsável por resolver as questões de ordem mais imediatas e ligadas à sua região; os inspetores escolares que visitavam as escolas, para verificar o rendimento mensal dos alunos, frequência e assiduidade do professor, além de auxiliar nas orientações pedagógicas, nos grupos escolares e nas escolas reunidas; e o diretor para, também, desempenhar esse papel. No topo dessa

estrutura, estava o Departamento de Estudos Pedagógicos e Estatísticos, de onde saíam todas as orientações de funcionamento e para onde convergiam todas as informações, em forma de relatórios e reuniões. No alto do organograma, o secretário de Educação.

Diante de tal estrutura, é possível vislumbrar a eficiência do controle, por meio de um acompanhamento sistemático e rígido do desempenho do professor e da aprendizagem dos alunos e tudo o que estiver com ela relacionado. Nessa gestão, havia uma preocupação em manter esses agentes bem orientados no que se referia às suas atividades diante dessa nova estrutura administrativa, e isso era, frequentemente, feito no momento da abertura do ano letivo. Conforme consta do Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, de 4 de março de 1952, o secretário de Educação encaminhou Circular a todos esses agentes de acompanhamento, com orientações claras e detalhadas sobre o que se exigia deles em termos de ação e desempenho. Inclusive, para exemplificar como se efetivava essa sistemática de comunicação, citamos a Circular nº 3/52, de 21 de fevereiro de 1952, da Secretaria Estadual da Educação, em que ele chamou a atenção para duas instituições importantes na escola: a Caixa Escolar e o Clube Agrícola.

Segundo essa Circular (1952), do Secretário de Estado da Educação, a Caixa era uma instituição de caráter assistencial, de auxílio à escola e à obra da educação popular e visava a prover os meios e amparo à infância necessitada, proporcionando-lhe roupa, alimentação, material escolar, enfim, tudo que lhe pudesse assegurar melhores condições de vida e maior assiduidade e aproveitamento escolar. Quanto ao Clube Agrícola, esclarecia a referida Circular (1952), era uma instituição com o objetivo de ensinar a criança a trabalhar e a amar o trabalho, experimentar a alegria de produzir e de ser eficiente, desenvolver atitudes de companheirismo e cooperação, adquirir senso de responsabilidade, preparar-se, enfim, para ser homem útil a si mesmo e à coletividade. “Sob o ponto de vista metodológico, o Clube Agrícola tem a vantagem de corrigir o excesso de ‘intelectualismo’ comum nas atividades escolares, introduzindo na escola práticas de educação ativa e funcional” (ESPÍRITO SANTO, abr.1952, p. 3).⁴

Como observamos, o secretário se cercava de todos os cuidados administrativos, como forma de direcionar a condução

dos trabalhos no ambiente escolar e no sistema educacional como um todo, no sentido de garantir o cumprimento de seus propósitos para o ensino primário, que tinha como centro a melhoria do rendimento escolar, principalmente a alfabetização, ou seja, a frequência e a promoção dos alunos em virtude da aprendizagem.

Porém, sabemos que um dos grandes problemas enfrentados nas administrações públicas era a falta de continuidade das políticas públicas. Cada Governo quer marcar o seu período de gestão de uma forma muito pessoal, desconsiderando, muitas vezes, os avanços e os projetos que foram construídos pelos gestores que o antecederam. O conceito de continuidade, segundo Graff (1994, p. 40) permitia pensarmos a relação entre “[...] elementos de mudança e continuidade operando simultaneamente em qualquer situação ou momento histórico”. De acordo com esse autor, em “[...] todas as épocas e em todos os casos, a continuidade deve ser vista como um instrumento forjado pelo historiador antes que como algo inerente e invariavelmente contido no material histórico”. Dessa forma, Alexandre Gerschenkron, citado por Graff (1994, p. 40), esclarece que esse conceito denota mais que do que a estabilidade. “É precisamente porque a continuidade e a descontinuidade podem estar relacionadas a um certo tipo de mudança que se pode esperar que os dois conceitos se mostrem úteis na pesquisa histórica”.

Como foi apontada, a gestão de Rafael Grisi à frente da Secretaria da Educação esteve marcada por iniciativas que visaram a revitalizar o sistema educacional e, em especial, o ensino primário e, como consequência, a alfabetização. Desse modo, a reforma administrativa colocada em vigor produziu, dentre outros, ao final dessa gestão, comparado com seu início, avanços relacionados com o crescimento do número de escolas. Enquanto em 1951 funcionaram, no Estado, 2.053 unidades escolares de ensino primário, em 1952, esse total chegou a 2.163. Outro dado importante e que está de acordo com o proposto na legislação é com relação ao aumento do número de professores normalistas, isto é, ao passo que, no primeiro ano dessa gestão, eram apenas 130 professoras normalistas que exerciam o magistério em escolas singulares rurais, esse número se elevou a 331, no final da gestão. Além disso, a porcentagem de leigos, que era de 53%, em 1951, baixou para 40% no último ano.

Assim, de acordo com o artigo veiculado no Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, de 1º de abril de 1954, houve uma revitalização de todo o ensino primário no Estado; o número de unidades escolares, de 2.053 unidades em 1951, passou para uma perspectiva de 2.571 unidades. O número de professores leigos caiu consideravelmente, de 1.442, em 1950, para 1.077, em 1953, e o de normalistas subiu de 1.086 para 1.579. Dessa forma, afirma o governador Francisco Alves Ataíde (substituto de Jones dos Santos Neves, que governou o Estado no período de 10-10-1952 a 30-01-1955), que o Espírito Santo apresentava uma “[...] armadura educacional de vasto alcance, com capacidade de matrícula e frequência de mais de 100.000 crianças, o que corresponde um cálculo aproximado de 60% de sua população infantil escolarizável” (ESPÍRITO SANTO, 1 abr. 1954, p. 8).

Mesmo com todos esses avanços, os professores leigos continuaram a exercer o magistério, principalmente nas regiões que demonstravam carência de escolas normais, o que é comprovado pela instituição do Decreto Estadual nº 1.182, de 31 de janeiro de 1953, ancorado nos pressupostos legais do art. 47 da Lei Estadual nº 19.490, de 11 de março de 1947, e no § 2º da Lei Estadual nº 549, de 7 de dezembro de 1951, que dispõe sobre critérios de admissão desses profissionais, o que possibilitou o envio das missões pedagógicas a essas regiões para oferecer cursos intensivos, destinados ao aprimoramento da cultura geral e técnico-pedagógica dos professores leigos candidatos à admissão e à recondução à função. Esse curso intensivo, de caráter teórico-prático, tinha “[...] duração mínima de 50 horas e máxima de 100 horas, num período variável de 25 a 50 dias de aulas, abrangendo o seu currículo de nível fundamental comum” (ESPÍRITO SANTO, 6 nov. 1952, p. 1-2).

Nesse contexto, o sistema de vigilância e acompanhamento das escolas, baseado na frequência e produtividade, funcionava plenamente. Isso é evidenciado no “Comunicado do Gabinete”, publicado no Diário Oficial de 20 de março de 1953, que responde ao questionamento sobre a transferência de uma escola singular, ocupada por docentes de emergência, para outro Município. Nesse comunicado, o secretário esclarece que a transferência ocorria sempre que a escola apresentasse escassa população, funcionamento esporádico e reduzidos índices de frequência. No caso dessa escola, ela não apresentava

a devida produtividade e, por conta disso, os professores docentes de emergência não seriam reconduzidos, visto que, nessa escola, 40 alunos foram matriculados nos três anos consecutivos, 1949, 1950 e 1951, mas, em cada um desses períodos letivos, apresentavam quantitativos ínfimos de frequência e os seguintes resultados: em 1949, quatro alunos aprovados; em 1950, dois; e, em 1951, não houve aluno aprovado. “Os Docentes de Emergência até a presente data admitidos para a sua regência não apresentam a eficiência elementar mínima que justifique sua recondução” (ESPÍRITO SANTO, 20 mar.1953, p. 2). Diante de tais esclarecimentos, o secretário propõe o “[...] restabelecimento da escola logo que se verifique a existência de candidato à sua regência, portador de diploma de normalista e, no caso de haver mais de um, ao que melhor títulos apresentar”. Com isso, observamos o intento da sua política de Educação de que, para haver melhoria no ensino, era preciso haver pessoal qualificado para a função e essa qualificação se daria via a realização do curso normal.

Contudo, o próprio governador Francisco Alves Ataíde (1954), no momento de fechamento e despedida do seu Governo, alerta às futuras administrações para que persistam nessa política de revitalização do ensino primário, para que esse processo não sofra com o problema da falta de “continuidade”. Para isso, “[...] será necessário prosseguir com perseverança e denodo, por algum tempo ainda, ao menos pelo tempo necessário à formação de novos contingentes de formação de professores pelas Escolas Normais” (ESPÍRITO SANTO, 23 maio 1954, p. 9 e 29). Se essa política permanecesse, seria possível a constituição de um “[...] magistério integrado, com seus quadros, exclusivamente ou quase, por esses elementos – no esforço de valorização do ‘diploma de Normalista’, e de ‘dignificação do professor que produz’”. Com isso, seria necessário manter essa política, no sentido de que o professor não se afastasse da docência, mantendo o nível de assiduidade, eficiência e aptidão, o que seria representado pelas frequências dos alunos e pelo rendimento letivo.

Os dados apresentados comprovam que o objetivo dessa política de Educação, entre outros, consistia em criar meios de evitar, ou ao menos reduzir ao mínimo possível, os afastamentos dos ocupantes do cargo de professor para outras funções fora ou dentro do magistério.

No Governo de Francisco Lacerda de Aguiar, que se iniciou em 1º de fevereiro de 1955, assumiu, nessa mesma data, a pasta da Educação, o advogado Dr. Manoel Moreira Camargo. Durante o seu discurso de posse, veiculado pelo jornal *A Gazeta*, de 2 de fevereiro do ano corrente, sob o tema, *Um grande programa*, ele apresentou o que seria a sua proposta de governo em frente à Secretaria de Educação.

Posteriormente, ele as reafirmou, quando esteve na Assembleia Legislativa, por força de uma convocação para prestar contas de seu primeiro ano de gestão na Secretaria de Educação e Cultura. Isso ocorreu na 2ª sessão extraordinária, em 19 de abril de 1955, conforme requerimento nº 10, de 17 de março de 1955. De acordo com essa convocação, o secretário seria arguido com relação aos seguintes pontos: em que situação encontrou a sua Secretaria e qual o plano do Governo no âmbito dos negócios de sua pasta. O então secretário esclarece que sua proposta consistia em estabelecer reuniões mensais dos pais dos alunos com os professores, a fim de traçar normas e diretrizes, para maior aproveitamento do ensino; também restabelecer o preceito constitucional relativo ao ensino religioso nas escolas, sempre com a colaboração das autoridades eclesiásticas. Além disso, faria cumprir a Lei Estadual nº 330, de 26 de julho de 1950, dispondo sobre os professores catedráticos de diversos graus de ensino e estabelecendo, no art. 7º, o direito de indicar os seus substitutos na regência das aulas suplementares.

Disse, ainda, que aprovaria o Regimento Interno dos estabelecimentos de ensino dos graus médios e superior, visando à obrigatoriedade de reunião mensal da congregação desses estabelecimentos, além de outras vantagens para o magistério. Esperava, também, nesse programa, realizar um Congresso Educacional com a participação de representantes de todos os Municípios e de técnicos do Ministério da Educação e do Departamento do Serviço Público. Ainda como programa, firmou, com o Ministério da Educação, dois convênios: um do ensino primário; e outro programa cooperativo de Educação de Base para execução em todo o Estado. Os meios e métodos que seriam postos em prática com esses convênios incluiriam a assistência técnica e financeira da Campanha Nacional de Educação Rural no planejamento e a execução de projetos que fossem elaborados de comum acordo, obedecendo ao seguinte objetivo:

Levantamento dos níveis de padrão de vida das populações rurais do Estado, pelas técnicas modernas de educação de base; estudos das condições de vida do homem do campo; aquisição de equipamento necessário à execução do projeto; difusão de práticas agrícolas e técnicas e trabalho que venham promover a promoção dos rurícolas; utilização de quaisquer outros meios que venham ser convenientes a realização do programa traçado (ESPÍRITO SANTO, 1955, p. 48).

É importante dizer que o secretário, nessa mesma ocasião, manifestou ser de linha partidária contrária ao Governo que o antecedeu ao dizer: “[...] sempre fui oposicionista ao governo passado” (ESPÍRITO SANTO, 1955, p. 46). Como foi mencionado, os dois governos (Carlos Lindemberg e Jones dos Santos Neves) antecessores eram do PSD. Diante disso, havia uma tendência de esse secretário dar mais atenção ao ensino médio e superior, reduzindo, assim, a atenção ao ensino primário e, conseqüentemente, à alfabetização. Esse secretário teceu severas críticas a alguns setores da Educação que não haviam sido prioridades do Governo anterior, e disse, com relação ao ensino primário, que a necessidade de escolas para atender à população ainda era muito grande, visto que, para uma população aproximada de 130.000 indivíduos, havia mais ou menos 3.000 unidades escolares.

Quanto ao seu plano, em resposta ao segundo questionamento feito pela Assembleia, para o qual foi convocado, disse que manteria, “[...] para maior eficiência e aproveitamento da mocidade escolar, toda a legislação elaborada e obtida pelo meu antecessor” (ESPÍRITO SANTO, 1955, p. 26). Segundo o secretário, essa legislação vinha “[...] dando, nos Estados do Sul, de São Paulo e do Rio de Janeiro e, também, em nosso Estado, os mais promissores resultados” e, por isso, não havia razões para alterá-la. As alterações também não poderiam desconsiderar as definições fundamentais da Lei orgânica do ensino primário estabelecida nacionalmente.

Todavia, apesar de tais afirmações, as proposições do atual secretário, não evidenciavam uma continuidade na política de Educação para o fortalecimento do ensino primário e, em especial, para a alfabetização. A falta de política para esse grau de ensino, possivelmente, foi um dos motivos de sua convocação pela As-

sembleia Legislativa. Um dos pontos polêmicos em sua administração foi a instituição da Lei Estadual nº 870,⁵ que, de certa forma, veio contribuir para a promoção da descontinuidade da política de localização e efetivação de professores, que vinha sendo implementada pela última gestão. Essa Lei modificava o art. 24 da Lei nº 549, de 7 de dezembro de 1951. Nesse artigo, dispunha-se, originalmente que, para o professor docente de emergência se efetivar ao fim de cinco anos, ele precisava atender aos seguintes critérios: 150 comparecimentos anuais à atividade docente na mesma escola ou classe; frequência média não inferior a 28, 26, 24, 22 e 20 alunos, segundo se trate de classe ou escola de 1ª, 2ª, 3ª, 4ª ou 5ª entrância, respectivamente; rendimento escolar anual correspondente, em média a 20, 18, 16, 14 ou 12 alunos aprovados, conforme se trate, respectivamente, de classe ou escola de 1ª, 2ª, 3ª, 4ª ou 5ª entrância.

De acordo com a alteração desse artigo proposta pela Lei Estadual nº 870, o período exigido para efetivação dos professores leigos encurtou, passando de cinco para dois anos; os dias de frequência, na Lei anterior, que seriam verificados a cada ano, passaram para o final de dois anos; as efetivações não estavam mais condicionadas ao requisito da frequência nem ao rendimento dos alunos.

Moreira Camargo, no decorrer do discurso na Assembleia, disse que, mesmo cumpridor dessa Lei, reconhecia os seus efeitos desastrosos para o ensino primário do Espírito Santo, dada a diminuição das exigências técnicas para a efetivação de docentes de emergência, muitos deles sem prova de habilitação de espécie alguma. Para amenizar essa realidade e demarcar politicamente a sua gestão, propôs uma nova perspectiva de formação de professores para esses profissionais, opondo-se, conforme o tom oposicionista dado a seu mandato, à política de formação empreendida por Rafael Grisi. Dessa forma, ele diz:

Como estudar a criança dentro das exigências da escola renovada, quem nunca ouviu falar em anatomia humana, fisiologia humana, psicologia infantil, higiene escolar, didática, sociologia e outros pontos em que se firma o estudo da pedagogia?

Há quem queira despejar ciências sobre elementos dessa natureza, e com arrogância falar-lhes em educação normal e educação corretiva, e mais que lhes vem à cabeça, pelos conhecimentos que adquiriram (ESPÍRITO SANTO, 1955, p. 36).

Em oposição à política de formação anterior dispensada aos docentes de emergência, o então secretário afirma que o seu desejo é solucionar o problema “[...] de modo mais objetivo, isto é, fazendo funcionar Cursos Permanentes de Aprendizagem, de 2 anos no mínimo, preparando auxiliares para o ensino rural, orientados por técnicos da secretaria e por elementos preparados para esse fim” (ESPÍRITO SANTO, 1955, p. 36). Dessa forma, o secretário reconhece a importância de investir em formação, porém, em cursos com mais tempo de duração, para que esses professores com o domínio do conhecimento sobre o desenvolvimento da criança e sobre as teorias e tendências pedagógicas pudessem realizar uma prática pedagógica consciente, não se resumindo, segundo ele, em seguir um programa ou uma cartilha.

Ainda nessa mesma fala de Moreira Camargo, conforme anunciado sobre os convênios que firmaria com o Ministério de Educação, ele anunciou a forma como isso foi conseguido, quando disse ter uma notícia boa para o Estado do Espírito Santo em relação ao fortalecimento do ensino primário no meio rural. Revelou que, em março daquele ano, esteve o governador em reunião com o ministro de Educação e Cultura, professor Cândido Mota Filho, mas, antes da reunião, teve a oportunidade de conversar com Anísio Espíndula Teixeira, Carlos Pasqualli e Dona Neita Ramos. Durante esse contato, ficou sabendo que o Ministério de Educação iria levar para Minas Gerais o Centro Nacional de Treinamento de Ensino Rural. Com isso, demonstrou ao diretor do Departamento Nacional de Ensino, Carlos Pasqualli, o seu interesse em trazer esse Centro para o Espírito Santo e que, inclusive, já tinha em mente a cidade e o local para o seu funcionamento. A sua instalação se daria na cidade de Colatina, no prédio em que antes funcionava a escola Normal Rural Estadual, que se encontrava fechada havia mais de cinco anos.

Com base nessas considerações, continua o secretário dizendo que o diretor-geral do Departamento Nacional de Educação o notificou, mediante um ofício datado de 25 de março de 1955, que encaminharia um técnico do Ministério de Educação ao Estado para verificar a viabilidade de instalação do Centro de Treinamento de Professores Rurais na região e no local indicados. Nessa perspectiva, Moreira Camargo disse, em seu discurso que:

[...] havia entrado em entendimento com altas autoridades do ensino do país, no sentido e no intuito de restabelecer o equilíbrio entre as duas zonas brasileiras: urbana, considerada por ela como a privilegiada, e a rural, prejudicada, apesar do valor que ela encerra na economia do país e na sobrevivência da 'raça'. Ressalta que a educação é o instrumento por excelência de reforma social, é o único meio de se evitarem lutas sangrentas e que possibilita alcançar meios superiores de vida (ESPIRITO SANTO, 1955, p. 50).

Com base nesse convênio, instalou-se, no Estado, o Centro Regional de Educação de Base que passou a funcionar na cidade de Colatina (CREB), sob a orientação do Centro Nacional de Educação Rural (CNER). Conforme assinala o secretário (1955), esse centro se destina ao preparo dos professores primários que atuam no meio rural. Os cursos eram oferecidos com a duração de três meses e os professores ficavam em regime de internato, comportando 80 professores em cada curso oferecido.

De acordo com o relatório do Governo (1958) enviado à Assembleia Legislativa, o Curso de Treinamento de Professores Rurais, realizado no ano de 1957, teve a duração de cinco meses. Funcionou sob o regime de internato e se destinou a professores leigos dos Municípios de Itaguaçu, Santa Teresa, Colatina, Ibirapu e Baixo Guandu.

Os Cursos de Treinamento de Professores Rurais e os Cursos de Treinamento de Educadores de Base são de âmbito nacional e dois desses cursos (9º e 11º) foram realizados em Colatina. Além desses cursos, ocorreu também, em outubro de 1956, um estudo sobre a formação de professores para as escolas rurais. Participaram dessa reunião 16 técnicos do Estado de Minas Gerais, a direção do CREB

e dois representantes desse Estado. Entre outras medidas adotadas, realizou-se um curso de 18 meses de duração, com a denominação de Cursos de Habilitação de Professores Rurais.

No entanto, a gestão de Moreira Camargo se mostrou tensa devido à correlação de forças político-partidárias. Isso é demonstrado em uma carta escrita por ele e endereçada ao senador Carlos Lindemberg, líder do PSD, na qual se defende de acusação feita por esse senador e por alguns outros membros da Assembleia Legislativa de praticar “Politicagem de Aldeia”, bem como ilegalidades e irregularidades à frente da Secretaria de Educação e Cultura. As ilegalidades e irregularidades das quais o secretário se defende são:

Colocar o professor numa escola à disposição em outra escola; dar exercício do professor numa escola diferente da em que foi lotado no decreto de nomeação; transferir a escola em que estava lotado o professor; colocar o professor à disposição de outro estabelecimento (foram 38 professores colocados nessa situação); remoções disfarçadas sob a forma de transferência de escola; nomeações de professores para escolas inexistentes; atos ilegais relativos a Concurso de Ingresso do Magistério; remoções disfarçadas sob a capa de determinação de exercício; diretores de grupos dispensados da função por perseguição política; nomeações concomitantemente como interina e estágio probatório; designações de professores para funções inexistentes; colocar a disposição de Grupos onde não existem vagas; [...] (ESPÍRITO SANTO, 1956, p. 77).

Na carta, o secretário fez uma ampla defesa, na qual buscou a legislação em vigor para respaldar as suas ações e caracterizou essas denúncias como infundadas, tendo, como fundo, as rivalidades políticas. Apesar das disputas políticas, o que se verifica, no entanto, é que essa gestão abandonou o processo de revitalização do ensino primário, no Estado, tão necessário ao processo de industrialização iniciado nas gestões anteriores.

Após o término do mandato de Francisco Lacerda de Aguiar, assume a governadoria do Estado o então senador Sr. Carlos Fernando Monteiro Lindemberg, tendo como titular da pasta da

Educação o secretário Bolívar de Abreu. Esse governador ratifica as acusações feitas anteriormente a seu antecessor, por ocasião da realização de uma sessão ordinária, realizada na Assembleia Legislativa em 1959, na qual relata que, deste o período inicial de seu trabalho, observando e examinando, com critério, todos os setores de atividades da Secretaria de Educação e Cultura, constatou uma série de irregularidades. As irregularidades relacionadas com a Divisão de Ensino Primário e Pré-Primário são:

Funcionários colocados à disposição de outras instituições, professores nomeados para fazer cursos fora do Estado, excesso de diaristas admitidos [...] no ano findo, só com referência ao ensino primário, houve mais de 450 professores colocados à disposição [...]. A situação 'à disposição' trouxe, como consequência lógica, o acúmulo de professores em estabelecimentos de zonas privilegiadas, incluindo a Capital e cidades prósperas com flagrantes prejuízos para a zona rural (ESPÍRITO SANTO, 1959, p. 48).

Relata, ainda, nessa sessão ordinária, que 516 novas escolas foram criadas em 1957 e 1958, sem atender às verdadeiras necessidades locais e sem apoio nos estudos criteriosos dos dados populacionais, resultando daí a localização indevida e inconveniente de escolas próximas uma das outras, com baixa matrícula. Por outro lado, certos Municípios foram muito mais beneficiados do que outros. Além disso, o referido relatório mostrava que era preciso adotar medidas urgentes no sentido de prover o maior número possível de classes e escolas vagas, com professores titulados, principalmente na zona rural, onde havia Municípios, como Ecoporanga, Conceição da Barra, Barra de São Francisco, Iúna, Mantenedópolis, São Mateus, Nova Venécia e outros com mais de 60% de escolas vagas. Decorrentes desse fato surgiram altíssimas taxas de analfabetismo que atingiram Conceição da Barra (84%), Linhares e São Mateus (73%), em contraste com a Capital do Estado, onde a taxa era de apenas 28%, aproximadamente, segundo os dados do último recenseamento.

Ao final da década de 1950, o Espírito Santo contava com o ensino primário fundamental comum, ministrado em 2.752 unidades escolares, das quais 73,8% eram estaduais, 22,1%, municipais

e 3,1% eram particulares. Nas escolas, havia 4.066 turmas, e 80,1% delas eram mantidas pelo Estado. Em Vitória, havia 275 turmas distribuídas em suas 43 unidades escolares, resultando em uma média de 6,4 por escola. Os demais Municípios possuíam coeficientes inferiores. No Espírito Santo: Vila Velha (4,9), Cariacica (3,0), Cachoeiro de Itapemirim (1,4), Afonso Cláudio e Colatina (1,2) etc. Colatina possuía a maior rede escolar (427 unidades); em 2º lugar estava o Município de Cachoeiro de Itapemirim, com 227 escolas, seguindo-se Nova Venécia, com 126; Linhares com 115; Castelo com 114; Mimoso do Sul com 110; Alegre com 105; Afonso Cláudio com 101 e outros. O professorado estava assim distribuído: 2.481 professores normalistas e 1.885 professores leigos. Desses 4.366 professores, 81,2% estavam subordinados à administração estadual; 14,6% à municipal, dos quais apenas sete professores eram normalistas.

Comparando-se o efetivo escolar, da faixa das idades típicas de instrução primária (7 a 11 anos), com o correspondente demográfico, nota-se que a taxa da escolarização se elevou de 72%, em 1956, para 77%, em 1959, aumento esse significativo para um período de um ano. As idades mais escolarizadas eram as de nove a dez anos, com, respectivamente, 86,5% e 79,8%. É justo ressaltar que a escolarização das crianças de sete anos (64,8%) era considerada das mais elevadas do País, cuja taxa, em 1956, era apenas de 36,7%.

Dentre a estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação e Cultura (Diretoria-Geral de Administração; Ensino Pré-Primário; Ensino Primário; Programa de Construção de Prédios Escolares Rurais; Divisão de Orientação e Pesquisas Pedagógicas do Ensino Primário; Ensino Secundário; Ensino Normal e Educação Física), o Governo implementou, por meio da Divisão de Ensino Primário, ações como: elaboração de calendário escolar; realização de curso de treinamento para professores da 1ª série; realização de curso sobre a nova nomenclatura gramatical; realização de cursos de treinamentos para docentes de emergência leigos; elaboração de provas supletivas para professores leigos; orientações sobre organização de classes selecionadas e aplicação dos testes ABC; classificações dos grupos escolares em entrância e categorias; cursos de orientação e supervisão para professores primários, com aproveitamento do pessoal especializado nos cursos do Inep e do Programa

de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (Pabae); levantamento do rendimento escolar, matrícula e frequência média dos grupos escolares, escolas reunidas e escolas singulares, por série; realização de reuniões pedagógicas para orientação sobre alfabetização; apuração dos quantitativos de comparecimento, frequência média e rendimento escolar para efetivação dos professores primários em estágios probatórios; elaboração dos textos e instruções para aplicação das provas de leitura oral e das provas finais impressas com as respectivas chaves de correção; boletim informativo para divulgação e orientação às escolas; organização dos centros de correção de provas finais; orientação sobre bibliotecas escolares e distribuição de livros; seleção de candidatos para receberem bolsas de estudos concedidas pelo Inep e pelo Pabae para participarem de cursos desse programa; realização de curso para professores docentes de emergência, incluindo conhecimentos de saúde, como saneamento, nutrição, enfermagem e puericultura e, também, conhecimentos de agricultura, ministrado por médicos do Departamento Estadual de Saúde. Com isso, observamos, nessa nova gestão, em certa medida, uma retomada das proposições de Grisi, quando esteve à frente da Secretaria de Educação.

O Pabae foi um programa de formação de professores adotado no Brasil, juntamente com a chegada de Juscelino Kubitschek à Presidência da República, em 1956, e surgiu de um acordo assinado entre o Brasil e os Estados Unidos, visando à configuração de um programa de assistência ao ensino primário.

Conforme Paiva e Paixão (2002), esse acordo teve em sua orientação a perspectiva de que o ensino primário era fundamental para o desenvolvimento mais geral e que esse nível de ensino no Brasil revelava problemas, como o analfabetismo, falta de vagas para todos os alunos, baixo orçamento, educação deficitária dos professores e a centralização do sistema de ensino. Diante de tais problemas e para o seu enfrentamento, o programa propõe, como objetivos, formar docentes para atuar nas escolas normais no Brasil, além de elaborar, publicar e comprar material didático para as escolas primária e normal.

De acordo ainda com essas autoras, o Pabae constituía-se, basicamente, em um programa que visava à qualificação do professor primário e isso estava em conformidade com as prio-

ridades do Inep e também com demandas formuladas pelos intelectuais do campo pedagógico, que se ocupavam das questões relativas aos problemas do ensino primário. Nessa direção, dois eixos orientariam aquela assistência: o treinamento de professores de escolas normais e a produção de materiais didáticos para apoio ao ensino em escolas primárias e normais de todo o País. Como estratégia, seria montado um centro piloto, em Belo Horizonte.

A participação de professores de nosso Estado nesse programa de formação foi noticiada pelo jornal *A Gazeta* (15 set. 1959, p. 1): “Professores bolsistas seguirão dia 20 em estágio patrocinado pelo PABAAE”. Conforme o Diário Oficial (de 22 de maio de 1959, p. 2), em edital da Divisão de Orientação e Pesquisa Pedagógica, constava a divulgação da disponibilidade de dez bolsas de estudos de aperfeiçoamento de professores de escolas normais para cursos a serem realizados pelo Pabaae. Poderiam se candidatar também professores primários com boa experiência de ensino e que tivessem três anos, no mínimo, de efetivo exercício no magistério primário do Estado. Os cursos teriam início em 20 de julho, no Centro Regional do Inep, sediado em Belo Horizonte, com duração prevista de quatro meses e meio. De acordo com o referido edital, o curso contaria com o ensino de Linguagem na Escola Primária; Ensino da Matemática, Estudos Sociais e Psicologia Aplicada à Educação.

É interessante observar, segundo Paiva e Paixão (2002), que o Pabaae foi uma tentativa de reviver o clima inovador de Francisco Campos, visto que, quando secretário de Negócios do Interior, pasta que incluía os negócios da Educação, na década de 1920, instituiu a

Reforma do Ensino Primário e Normal [...], fundou a Escola de aperfeiçoamento, organizada a partir de um núcleo de professoras enviadas para estudar na Universidade de Colúmbia, nos Estados Unidos: Lúcia Shmidt Monteiro de Castro (depois Monteiro Casassanta), Alda Lodi, Inácia Guimarães, Amélia de Castro Monteiro e Benedita Valadares. Ao mesmo tempo, Francisco Campos convidou um grupo de professores europeus para trabalhar algum tempo com os mineiros: Theodoro Simon, da Universidade de Paris e colaborador de Binet; Leon Walter a Artus Perelet, do Instituto Jean-Jacques Rousseau; Helena Antipoff, assistente de Belas Artes de Bruxelas (PAIVA; PAIXÃO, 2002, p. 15).

Como nos mostram as autoras, Francisco Campos, influenciado pelo ideário da Escola Nova, buscou, no exterior, inspiração para implementar mudanças na Educação mineira, o que resultou no envio de um grupo de professores para realizar cursos nos Estados Unidos e, ao mesmo tempo, trouxe professores estrangeiros para trabalhar na execução de projetos. Dessa forma, Lúcia Casassanta participou desse grupo fundador da Escola de Aperfeiçoamento e foi uma das enviadas por Francisco Campos para realizar estudos na Universidade de Colúmbia. Após seu retorno, assumiu, na Escola de Aperfeiçoamento, a responsabilidade pela disciplina Metodologia do Ensino de Leitura e Escrita, bem como introduziu e defendeu o método global, a partir de conhecimentos teóricos que combinavam o “[...] pragmatismo de Dewey com as pesquisas psicológicas realizadas no Instituto Jean-Jacques Rousseau sobre os testes de inteligência e ainda os pressupostos teórico-metodológicos de método Ovide Decroly e outros estudiosos [...]” (MACIEL, 2001, p.19). Nessa perspectiva, até a implantação do Pabae, Lúcia Casassanta teve influência tanto na qualificação de supervisores mineiros, quanto na divulgação da abordagem metodológica do método global.

Todavia, conforme nos informam Paiva e Paixão (2002), o centro piloto do Pabae, instalado em Belo Horizonte, especificamente no Instituto de Educação de Minas Gerais, local onde se realizava a Escola de Aperfeiçoamento, do qual era diretor o professor Mário Casassanta, encontrou resistências. Algumas dessas resistências viriam de setores nacionalistas associados a grupos de educadores católicos e outras de professores dentro do Instituto de Educação. É importante ressaltar que esse instituto, que deveria acolher o Pabae, inicialmente, mostrou-se receptivo à ideia da assistência técnica americana, somente depois, devido a conflitos de interesses, principalmente no campo teórico-metodológico da alfabetização, se iniciou o processo de resistência em seu interior.

Nessa direção, com a implantação da sede do Pabae no próprio Instituto de Educação, foi construído, em torno de Lúcia Casassanta, “[...] um núcleo de oposição ao Pabae dentro do Instituto de Educação” (PAIVA; PAIXÃO, 2002, p. 40) visto que o “[...] PABAE não trabalhava com o método global de alfab-

tização defendido por Lúcia Casassanta” (p. 41). Além disso, os educadores que vinham desenvolvendo trabalho nas bases teóricas da escola renovada esperavam que o Instituto de Educação, como centro piloto, que contava com a liderança desses profissionais empenhados em um processo de renovação, assumissem também a liderança do Pabaee, inclusive mantendo o controle do processo de renovação, mas isso não ocorreu. Contudo, observamos aí, mais uma vez, na história dos métodos de ensino da leitura e da escrita, a sua ruptura ou descontinuidade, descontinuidade essa como marca de uma nova mudança nos métodos de ensino de alfabetização que também pretendia ser hegemônico devido à sua forma orgânica de implementação.

Conforme apontamos e reitera o depoimento da professora Ana Bernardes da Silveira Rocha, que participou do programa, os professores, no Espírito Santo, obtiveram formação ministrada pelo programa:

[...] o Pabaee [...]. O que esse programa fez? Ele selecionou as lideranças educacionais de todas as Secretarias de Educação de todos os Estados brasileiros. Era o Inep, mas era resultado de acordo, mas quem vinha para dar curso eram americanos que vinham e preparavam professores para continuar os trabalhos deles, depois, na continuidade do curso. Os americanos tinham dois tipos de preparos. Eles preparavam os multiplicadores no Estado ao mesmo tempo em que eles preparavam professores para continuar oferecendo curso aos multiplicadores estaduais [...]. Esses professores eram todos de Minas Gerais, porque o programa se desenvolveu em Minas. Então, como outros professores não iriam de outro Estado para lá para ficar no Centro de Recursos Humanos João Pinheiro, que era onde se realizava o curso, então eles utilizaram professores, como Ivonilde Morrone, Maria Ivone Araújo [...]. Maria Ivone fez um pré-livro e Ivanilde Morrone fez outro pré-livro. O da Ivonilde Morrone era: *Os meninos travessos*. Introduziram fortemente o método global treinando toda a Secretaria de Educação para isso (ROCHA, 2007, informação verbal).

O depoimento permite antever que a questão do método de alfabetização não estava clara no que se refere à sua orientação

teórica, visto que a proposta do programa era um método de alfabetização sob novas bases teóricas, diferentemente das apregoadas pelo método global defendido pela Educação renovada. Mais uma vez, uma nova hegemonia estava se propondo organicamente. A forte influência do modelo norte-americano provocou questionamentos, como o enunciado pela professora Ana Bernardes da Silveira Rocha, pois era estranho que os americanos pudessem ensinar os brasileiros a ensinarem até mesmo a língua nacional.

Com referência à formação de lideranças multiplicadoras desse ideário, Paiva e Paixão (2002) assinalam que o Pabae assumiu uma dimensão de assistência técnica que privilegiava os professores de escola normal, supervisores de escolas primárias e consultores de Departamentos Estaduais de Educação. Para isso, havia uma equipe de técnicos americanos, constituída por especialistas em Linguagem (Luella Keithahn), em Aritmética (Evelyn Bull), em Psicologia (Louis Fitzgerald), em Ciências (Stanley Brown) e em Estudos Sociais (John Searles).

Ana Bernardes da Silveira Rocha faz também observações sobre uma possível vinculação dos técnicos americanos a interesses alheios aos educacionais:

[...] Eles atuavam assim: eu me lembro já de saída que, no primeiro dia que estivemos lá, eles colocavam um dicionário. O que o dicionário perguntava? [naquela época do 'petróleo é nosso']. Você acha que este movimento do 'petróleo é nosso' é válido para o País? Você acha que, se o Brasil se fechar para só ele explorar o petróleo isso não vai acarretar um problema grande de fracasso nas iniciativas? Você acha que a ESSO pode colaborar com o País na exploração do petróleo? (ROCHA, 2007, informação verbal).

Quanto a essa possível vinculação, Paiva e Paixão (2002) sugerem que eles usavam suas tarefas pedagógicas para ocultar outros objetivos, por exemplo, o que a professora supracitada relatou, que eram levantamentos de informações sobre o minério, visto que houve insinuações de que alguns desses técnicos americanos seriam vinculados a órgão de informação. Nessa direção, “[...] seria ingenuidade desconsiderar, num momento particularmente

delicado, as relações entre técnicos do PABAE e outras instâncias americanas que atuavam no Brasil” (p.149). Dessa forma:

Os americanos [...], apoiados por Renault, evitaram a incorporação, entre os bolsistas brasileiros a serem enviados aos EUA e futuros participantes do PABAE, de elementos ‘subversivos’, deixaram de fora professoras da universidade, talvez mais críticas, e deram preferência a professoras recém-saídas do curso de Administração Escolar ou jovens diretoras e professoras em exercício no sistema de ensino primário. É interessante recordar que boa parte do curso que seguiram no exterior tinha como objetivo aproximá-las do modo de vida americano. Essa orientação curricular, provavelmente, não é estranha às estratégias mais globais dos americanos de atuação na América Latina nos tempos da Guerra Fria e do enfrentamento do ‘perigo comunista’ cubano. Estes dados não autorizam, no entanto, a adoção de uma visão simplista de que houve imposição de valores e de perspectiva de análise da escola primária (PAIVA; PAIXÃO, 2002, p. 149-150).

Usamos essa citação para ratificar o relato apresentado pela professora na entrevista sobre a sua experiência no programa, em que desvela a ideologia que o perpassava, apesar de se mostrar aparentemente neutro. No que se refere ao sentido do programa, relata a professora:

[...] eles levavam também para esses programas os professores das escolas normais que eram os formadores de professores dos Estados brasileiros. Eu considero que a presença do Pabae no Estado foi assim um... Porque eles pretenderam, em muito pouco tempo, produzir escritores de livro de alfabetização para os Estados brasileiros e, ao mesmo tempo, eles estiveram preparando toda essa liderança para uma imposição em relação aos métodos de alfabetização, e eu fui sempre contrária a isso, porque toda a minha experiência era uma experiência que as crianças sempre aprendiam como podiam, que cada uma tinha um jeito de aprender. A minha filha, por exemplo, a primeira sílaba que ela leu foi *glo*. Ora, ninguém começa a ensinar por esta sílaba. Aprendeu a ler a primeira palavra gló-

ria porque era o leite que ela tomava. Eu ficava muito tempo batendo o leite à sua frente [...] (ROCHA, 2007, informação verbal).

Paiva e Paixão (2002) nos informam que, dentre os 864 bolsistas de todo o Brasil que participaram do curso, entre 1959 e 1964, 49 deles eram do Espírito Santo e muitos destes, ao retornarem a seus Estados, assumiram postos de direção, difundindo as orientações do Pabaee. Essas bolsistas continuavam a receber formação à distância, em seus próprios Estados, “[...] pela leitura de boletins e de outras publicações produzidas em Belo Horizonte [...]. Assim estabeleceu-se uma rede em que os vínculos pessoais e profissionais eram fortalecidos” (PAIVA; PAIXÃO, 2002, p.150-151).

Então, marcando uma perspectiva tecnicista do ensino primário no Brasil, as aulas desses cursos eram caracterizadas por “[...] farto material e pela projeção de filmes didáticos americanos” (PAIVA; PAIXÃO, 2002, p. 156) que consistiam no treinamento e produção de materiais didáticos. Dessa maneira, as autoras nos informam ainda que se desenvolvia, no curso, uma metodologia das matérias do ensino primário associadas à construção de um conjunto de materiais adequados ao ensino em suas áreas de especialização. Esses materiais seriam utilizados posteriormente em suas tarefas nos Estados, juntamente com a difusão dos recursos audiovisuais, como meios de diminuir o verbalismo, considerado pelos técnicos americanos como um dos responsáveis pelo baixo rendimento escolar. A relação do aluno com o material concreto seria um fator imprescindível na aprendizagem.

Dessa forma, essa concepção encontra raízes no empirismo. O método passa a ter uma função suprema como caminho para enfrentar os problemas da aprendizagem na escola primária e, conseqüentemente, na alfabetização, ou seja, o fracasso escolar que era tratado pelo Inep à luz das Ciências Sociais, agora passa a ser tratado à luz da hegemonia da técnica. Assim, o problema de aprendizagem de qualquer tipo de aluno, independentemente de qualquer variável de ordem social, econômica, política e cultural, era diretamente resolvido com um bom método que, seguido corretamente pelo professor, resolveria o problema da evasão e repetência e do analfabetismo.

À guisa de conclusão, inferimos que as mudanças que se processaram no desenvolvimento do ensino primário no Espírito Santo, a contar de 1950, foram marcadas por continuidades e descontinuidades nos âmbitos das políticas públicas, e as reformas efetuadas objetivavam uma adequação do sistema educativo, coerente com o modelo do desenvolvimento adotado no País, sob a crença de que desenvolvimento econômico e escolarização são duas coisas interdependentes e que a alfabetização é um elemento impulsionador desse desenvolvimento. Por isso, as reformas adotavam um caráter de base tecnocrática e meritocrática de funcionamento do ensino. Nessa perspectiva, o ensino se expandiu tanto em sua estrutura quanto em sua quantidade.

Em relação à sua estrutura, era visível, no período que antecedeu a década de 1950, o descompasso entre a Educação e o desenvolvimento econômico que se pretendia aqui no Estado e, por isso, foi realizada uma política de ajustes para acelerar a escolarização das pessoas tanto na zona urbana quanto na rural. Quanto à questão da quantidade, as estatísticas mostram a insuficiência de escolas em relação ao número populacional e o elevado índice de reprovação. Nesse sentido, a reforma se deu de modo a atrelar o merecimento do professor às suas produtividades. Produtividade aqui entendida como assiduidade do professor, frequência e rendimento dos alunos.

Uma das questões que atravessou toda a década foi a grande discussão em torno do professor leigo e do professor normalista e do baixo rendimento do ensino. O normalista era visto como o profissional que viria resolver as questões do baixo rendimento do ensino, visto que o grande índice de reprovação no ensino primário era atribuído ao fato de a maioria dos professores primários não ter formação/normalista, ou seja, sem essa titulação. O então professor, conhecidamente, docente de emergência, vivia ao sabor da política vigente, uma vez que ora era visto como vítima, pela ausência de direitos sociais e trabalhistas que o sistema lhe impunha e pela sua capacidade indefensável ocasionada pela falta de conhecimento técnico-científico, ora como o grande responsável pela falta da qualidade do ensino por não saber exercer com eficiência a profissão docente.

Cada secretário, em diferentes épocas e visões, que assumia a direção da pasta da Educação, além de tecer críticas a esses professores, buscava alternativas diferenciadas de formação, mas todas elas tinham, como princípio, o objetivo de *libertá-los da ignorância*. Dessa forma, confirma-se a crença em que, por meio da docência exercida por profissionais qualificados, se resolveria o problema da aprendizagem dos alunos do ensino primário, cujo foco principal reside na alfabetização.

Contudo, verifica-se, durante toda a década, que a política de educação desenvolvida necessitou da participação desse profissional, ou seja, a admissão desses professores leigos no sistema de ensino para suprir a ausência de professores habilitados com o Curso de Normalista foi uma necessidade que as reformas do ensino primário no Espírito Santo não conseguiram superar.



O ensino da leitura e da linguagem escrita

Neste capítulo, analisamos, em primeiro lugar, as bases nacionais para o ensino da leitura e da escrita, na escola primária, expressas no programa intitulado *Leitura e linguagem no ensino primário*: sugestões para organização e desenvolvimento de programas. Esse programa foi elaborado por técnicos do Inep. Trata-se de um documento do Ministério da Educação e Saúde e do Inep, publicado em 1949, com a finalidade de orientar a organização dos programas de ensino primário nos Estados.

Em segundo lugar, analisaremos a alfabetização no Espírito Santo, enfocando, principalmente, duas cartilhas que foram utilizadas pelas professoras em suas salas de aula para ensinar as crianças a ler e a escrever. Durante o período, identificamos o uso de outras cartilhas, por exemplo, a *Ensino rápido de leitura*, de Mariano de Oliveira. Segundo Gomes (2008), essa cartilha já havia sido adotada, oficialmente, no Programa de Ensino das Escolas Isoladas (1924, p. 23), juntamente com outros livros e cartilhas e era indicada pelos inspetores aos professores que não estavam conseguindo alfabetizar as crianças. Porém, optamos por analisar as cartilhas intituladas *Cartilha Sodré* e *O livro de Lili*, porque essas obras concretizam métodos de ensino que estavam em voga no período e, também, estavam de certa forma, de acordo com as orientações do Ministério da Educação e Saúde.

Bases nacionais para o ensino da leitura e da linguagem oral e escrita

Conforme foi apontado, a Constituição de 1946 propunha a descentralização administrativa e pedagógica do sistema educa-

cional, mas sem que a União deixasse de propor as linhas gerais sob as quais deveria estar organizada a Educação nacional. Com relação ao ensino primário e, mais especificamente, no que se refere ao ensino da leitura e da linguagem oral e escrita, as linhas gerais foram propostas pelo Inep, no documento intitulado *Leitura e linguagem no ensino primário: sugestões para organização e desenvolvimento de programas*, publicado em 1949.

Considerando o interesse desse livro, fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, procuraremos nos deter nas seguintes partes do documento: “Apresentação”, “Introdução”, “Objetivos gerais da matéria” e na parte referente às “Sugestões para 1ª série do curso primário elementar”, contidas nesse documento. Como veremos, ele materializa a crença em que um documento-base e geral, elaborado com riqueza de detalhes e com orientações metodológicas minuciosas, produz os resultados preconizados pelas finalidades da educação primária, dispostas na lei Federal, Lei Orgânica do Ensino Primário (1946), no art. 1º, quais sejam: o conhecimento da vida nacional, o exercício de virtudes morais e cívicas, a formação da personalidade etc.

A Comissão constituída para elaborar o documento foi composta pela professora Dagmar Furtado Monteiro, que chefiou a Sessão de Organização Escolar da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, encarregada de fazer os levantamentos indispensáveis à apresentação da matéria, e pelas professoras Elvira Nizinska, Elizabeth Chaves e Zenaide Cardoso Schultz, com a incumbência de elaborar as sugestões apresentadas no documento.

A parte introdutória do documento, assinada por Murilo Braga, então diretor do Inep, assinala que a organização do ensino primário no Brasil tem sofrido as consequências do “ciclismo administrativo”, ou seja, cada gestor público busca inscrever, na história da Educação, uma nova reforma, um novo programa de ensino para deixar as suas marcas. Essa forma de administrar a Educação, segundo escrito no documento, resultou numa diversidade de programas para o ensino primário adotados no território nacional. Alguns refletiam orientações pedagógicas consistentes, no entanto outros, conforme Murilo Braga (1949), eram apenas cópias de programas experimentados em outras regiões.

Assim, de acordo com o diretor do Inep, esse órgão governamental, conforme as funções que lhe eram peculiares, vinha desenvolvendo trabalhos de pesquisa e de assistência técnica aos serviços educacionais estaduais, municipais e particulares o que, de certa forma, conferia a esse órgão capacidade de organizar um documento-base para a orientação da organização dos currículos em âmbitos estaduais. Desse modo, tendo em vista a proposta de formar o cidadão para viver em um ambiente democrático, o Inep se impôs a responsabilidade de “[...] organizar as bases gerais para os programas das disciplinas do curso primário, como sugestão aos governos estaduais” (BRASIL, 1949, p. 8).

A organização dessas bases considerou que o ensino primário, como serviço de caráter nacional, precisava oferecer oportunidades educativas iguais a todas as crianças brasileiras, sem distinção de raça, credo, nascimento e região, e prepará-las para a vida em sociedade. Assim, a partir do pressuposto do caráter nacional do ensino primário, o documento afirmou a necessidade de a escola primária dispor “[...] de um plano de trabalho que não só [assinalasse] o fim a alcançar como também [fornecesse] ao professor os meios de consegui-lo” (BRASIL, 1949, p. 8). Além disso, o plano deveria servir de critério tanto para a promoção do aluno quanto para o julgamento do trabalho do professor ou até de toda a escola. Assim, de acordo com o registrado no documento,

À luz desses princípios fundamentais, o INEP elaborou as bases gerais para os programas, organizando-as de modo a abranger um mínimo essencial pelo qual convém ser orientada a ação educativa, prevista pela administração, propiciando, porém, a cada professor um campo de ação bem vasto, dentro das necessidades do meio (BRASIL, 1949, p. 9).

Para construir as bases gerais para a elaboração dos programas estaduais de ensino primário, o Inep se cercou de cuidados técnicos: primeiramente, conforme consta no documento, fez um levantamento da bibliografia sobre programas escolares existentes na Biblioteca desse órgão. Em seguida, foram examinados, minuciosamente, os programas vigentes nos Estados. Esse exame

incluiu, dentre outros, a forma de apresentação dos programas, tabulação das disciplinas constantes neles, os objetivos das disciplinas e as metodologias.

Paralelamente, foram organizados questionários para sondagem de opinião não só de especialistas nos diversos assuntos, professores, mas, também, de pessoas não especializadas em Educação sobre os conteúdos que o plano deveria contemplar para se tornar *instrumento eficiente de integração social*. Com base nas respostas desses questionários, foram selecionadas as matérias a serem incluídas no plano, tendo em vista as finalidades do ensino primário e os conhecimentos técnicos atualizados. Por último, foram constituídas comissões de professores especialistas de reconhecida competência para a elaboração do programa que serviria de base para a elaboração dos programas estaduais.

Os programas de todas as matérias contidos no documento seguem a mesma estrutura: introdução rápida, estabelecendo os objetivos gerais da matéria; indicação sumária dos objetivos específicos a serem alcançados ao final de cada série; sumário da matéria ou mínimo de atitudes, hábitos, conhecimentos que devem ser atingidos em cada ano; sugestões de atividades consideradas apropriadas para a efetivação das aprendizagens a cada ano escolar.

Na “Introdução”, é apresentada a concepção de linguagem que norteia as bases gerais para o ensino da leitura, da escrita e da linguagem oral nas escolas. Como “[...] meio de expressão por excelência e instrumento básico de intercomunicação social, [a linguagem] é usada pelas crianças desde os seus primeiros anos de vida, constituindo-se elemento valioso na aquisição de novas experiências e conhecimentos” (BRASIL, 1949, p. 13). Dessa forma, a dimensão instrumental da linguagem é valorizada: por um lado, ela é meio de expressão e comunicação e, por outro, é elemento essencial na *aquisição de novos conhecimentos e experiências*. Com relação à linguagem da criança, assinala que ela é:

Tôca e rudimentar a princípio, vai aos poucos sendo aperfeiçoada pela escola, através das técnicas especializadas de leitura e da escrita, da ampliação do vocabulário infantil, da sistematização de conhecimentos de ortografia e gramática e do cultivo da capacidade de ler independentemente,

possibilitando a criança o aproveitamento de toda a riqueza cultural acumulada pela experiência dos que a antecederam (BRASIL, 1949, p.12).

Dessa maneira, a linguagem é uma capacidade inerente ao ser humano, mas seu aperfeiçoamento depende da aprendizagem de técnicas especializadas de leitura e de escrita. A aquisição da linguagem escrita, portanto, levará a um melhor desempenho linguístico. Essa perspectiva, conforme assinala Bakhtin (2003), tem seus pressupostos no cartesianismo, em que o código linguístico e o código matemático se correlacionam. De acordo com esse autor, Ferdinand de Saussure distingue objetivamente a língua social da língua individual e, com isso, considera que nem a fala nem a linguagem são objetos de estudo da linguística: “[...] o objeto real da linguística é a vida normal e regular de um idioma já constituído” (SAUSSURE, 1993, p. 86). Nesse sentido, escola tem um papel fundamental de transmissão às crianças das normas que regulam o uso da língua. As orientações do Inep reiteram essa concepção de linguagem e acrescentam que a aprendizagem das normas da língua contribui para a melhoria do desempenho linguístico.

Por outro lado, o documento aponta que a linguagem, pelo seu caráter instrumental, deve ser ensinada em função das demais atividades escolares e somente, quando absolutamente necessário, terá períodos e exercícios especiais de aprendizagem, ou seja, a linguagem se tornaria objeto de ensino-aprendizagem específico. Considera, assim, que o ensino da linguagem se deve processar em situações concretas da vida, a partir dos interesses próprios de cada idade infantil, de cada grau de desenvolvimento e das exigências do meio em que a criança vive.

As orientações para o ensino da linguagem oral e escrita estão subdivididas nas seguintes seções: linguagem oral, literatura infantil, leitura, escrita, composição, gramática e ortografia. Nessa direção, o documento aponta que serão apresentados, para a linguagem oral e escrita, objetivos gerais e específicos para o ensino da matéria, “[...] mínimo de habilidades, hábitos, atitudes e ideais a serem adquiridos, como também sugestões de atividades para o seu desempenho” (BRASIL, 1949, p. 13).

Coerente com esses componentes curriculares, o programa estabeleceu, como objetivos gerais do ensino da linguagem oral e escrita, na 1ª série da escola elementar, o desenvolvimento da linguagem oral de modo que a criança venha a expressar-se “[...] com clareza, naturalidade e expressão”. Esse objetivo expressa a concepção de que a linguagem infantil é tosca e, portanto, precisa ser aprimorada. As atividades com a leitura visam “[...] a dotar o aluno da capacidade de ler com compreensão e rapidez”. Os trabalhos com a linguagem escrita, por sua vez, devem levar o aluno a escrever de maneira legível, correta, simples e clara. O trabalho com a literatura visa ao cultivo do gosto por boas obras do universo literário infantil e, também, “[...] pelas obras de literatura nacional e estrangeira, acessíveis à criança; formar hábitos de leitura independente, para recreação e estudo; despertar o amor e o interesse pelo idioma e pelos autores nacionais, desenvolvendo o sentimento de pátria e o de brasilidade” (BRASIL, 1949, p. 14).

Apesar de a escrita, a composição, a gramática e a ortografia serem objetos de ensino, conforme preconiza o programa, não há objetivos gerais ligados a eles. A ênfase se dá sobre a compreensão leitora como parte do projeto de formação da consciência cívica e patriótica por meio da leitura de obras consideradas acessíveis às crianças e que, ao mesmo tempo, construam valores positivos em relação à família, à Pátria e ao trabalho. Nessa perspectiva, a ênfase na leitura pode ser explicada num contexto em que a escola tem, cada vez mais fortemente, a finalidade de transmissão de valores e ideologias.

Os objetivos específicos para a 1ª série do ensino primário elementar, por sua vez, também visam ao desenvolvimento da expressão oral e ao interesse pela leitura de histórias e poesias adequadas ao nível de desenvolvimento infantil. Por outro lado, objetivam “[...] dotar os alunos das técnicas fundamentais da leitura e da escrita; formar nas crianças a atitude de procurar sempre compreender o sentido do que lêem e copiam; despertar nos educandos a preocupação de escrever corretamente” (BRASIL, 1949, p. 16). Desse modo, a escrita é entendida como uma técnica a ser adquirida ou como uma forma de linguagem pronta e acabada, devendo os alunos aprender a usá-la corretamente. A importância atribuída à compreensão dos sentidos expressos no que se lê e copia, se consi-

derarmos os modos de ler preconizados em cartilhas baseadas nos métodos sintéticos, é um avanço importante.

Além de estabelecer os objetivos para a 1ª série da escola primária elementar, o documento elenca os resultados “mínimos a alcançar” ao final dessa série. Assim, a criança deverá aprender a empregar, na linguagem oral, um vocabulário correto, a ter interesse por livros de literatura apropriados ao seu desenvolvimento, a ler oralmente historietas com compreensão, saber executar ordens simples contidas em pequenas frases, escrever com boa postura, dominando os movimentos da escrita, com letra compreensível, boa apresentação do trabalho e grafia correta das palavras e frases estudadas. Deverá ainda saber dividir palavras em sílabas simples e empregar letras maiúsculas e minúsculas, ponto e sinal de interrogação (BRASIL, 1949). Assim, no primeiro ano de escolarização, o ensino visa ao desenvolvimento da linguagem oral, entendido como capacidade de empregar um “vocabulário correto”. No que se refere à leitura, a criança deve aprender a ler pequenos textos com compreensão e saber executar ordens escritas. Quanto ao ensino da escrita, ela se detém nos aspectos motores e gramaticais envolvidos no escrever.

Como programa oficial de ensino orientador da construção de programas nos Estados, apresenta sugestões de atividades de alfabetização e orientações metodológicas passo a passo para todas as dimensões descritas. Nesse sentido, na parte relacionada com as *Sugestões de atividades e orientações metodológicas*, salienta a importância de o professor habituar a criança ao trabalho escolar. Ele propõe, para esse momento inicial de adaptação, denominado período preparatório, aliado ao desenvolvimento de outras atividades do currículo, a organização de atividades de linguagem oral na literatura infantil. Porém, esse tipo de atividades não se restringe ao período preparatório, devendo, portanto, o professor iniciar com elas e, também, trabalhar esses dois aspectos durante todo o ano escolar.

No caso de atividades sugeridas para *linguagem oral*, um dos objetivos fundamentais a serem atingidos no 1º ano é o desenvolvimento da expressão oral. Essa habilidade, segundo o documento, seria alcançada por meio de conversas, apresentação e interpretação de gravuras. Para trabalhar a conversa, o

programa detalha uma série de atividades que podem ser realizadas pelo professor:

O planejamento de uma excursão, de uma dramatização e o comentário das mesmas; festividades locais a que as crianças compareçam; ocorrências nas praças e jardins freqüentados pelas crianças; transportes mais usados pelas crianças; aniversários, festinhas e acontecimentos familiares mais importantes; planejamento ou comentário de atividades dos programas de trabalhos manuais, canto orfeônico, conhecimentos gerais, etc.; recados e avisos dados pelas crianças a classes vizinhas, à diretora, como resultantes das conversas ou de situações reais surgidas em aula; convites feitos oralmente a outras classes, à diretora, etc. (BRASIL, 1949, p.17).

No caso da segunda dimensão apresentada no programa, que é *literatura infantil*, ele detalha como o professor deve proceder nas suas aulas para trabalhar a literatura infantil, pois considera que essa é a dimensão que mais agrada às crianças, porque envolve atividades de ouvir e contar histórias. Adverte, ainda, aos professores, que as crianças, ao chegarem à escola, já conhecem algumas histórias e que estas devem ser aproveitadas, porque, além de desenvolver a imaginação e o vocabulário, constituem um excelente meio de educação moral e social. Porém, assinala que cabe ao professor escolher as histórias que produzem esses efeitos e que, sempre que o professor detectar na história elementos “prejudiciais” ao desenvolvimento da criança, é importante fazer as devidas adaptações. Eram considerados, de acordo com a orientação, como elementos prejudiciais: “[...] os que possam provocar emoções fortes (medo, susto), a fixação de superstições, o prejuízo da boa moral, etc.” (BRASIL, 1949, p. 19).

De acordo com o *Programa Leitura e Linguagem no Curso Primário*, a aprendizagem da *leitura* se processa geralmente em duas fases distintas: o período preparatório e o período da aprendizagem da leitura propriamente dita. O *período preparatório*, que se dá nos primeiros dias de aula, tem como propósito possibilitar ao professor, por meio das atividades de linguagem oral e literatura, construir um diagnóstico sobre as condições cognitivas, cul-

turais, sociais e psicológicas da criança. Dessa forma, o professor, “[...] habilmente procurará aproximar as crianças pelas afinidades, formando grupos que permitam um trabalho de alfabetização mais rápido e eficiente” (BRASIL, 1949, p. 22-23).

A literatura e as atividades com a linguagem oral são elementos fundamentais que constituem o período preparatório para a leitura, pois se envolvendo nessas atividades, o interesse pela leitura será despertado nas crianças. Nesse momento, também serão realizados jogos e atividades que visam à substituição da palavra falada pela escrita, o reconhecimento do próprio nome e o dos colegas etc. O plano recomenda aos professores que, nos primeiros meses, no período preparatório, no lugar de usar cartilha ou livro de leitura, será conveniente a utilização de material preparado por eles com a ajuda dos alunos, levando em conta os interesses dos últimos. Assim sugere os seguintes materiais:

[...] a) cartazes com gravuras, desenhos, recortes, acompanhados de legendas; b) fichas para reconhecimento de sentenças, palavras ou sílabas; c) fichas para decomposição e recomposição de sentenças e palavras; d) dicionário de figuras, desenhos, recortes com palavras iniciadas pela mesma sílaba ou letras; e) coleção de rimas e sons onomatopaicos; f) calendário com o nome dos meses e dos dias da semana; g) fichas com os nomes dos alunos; h) álbuns de animais com os respectivos nomes; i) álbuns de brinquedos com as designações adequadas; j) coleção de personagens das histórias contadas ou lidas em classe com os nomes próprios, etc. (BRASIL, 1949, p. 25).

O programa, no entanto, não impõe ao professor um método específico de ensino da leitura, mas alerta sobre a importância do ensino simultâneo da leitura e da escrita, precedido sempre de um período de preparação, pois esse procedimento permite estimular na criança o desejo de aprender a ler e a escrever. Com relação ao ensino simultâneo da leitura e da escrita, é preciso salientar, de acordo com Cardoso (1956), que muitos professores acreditam que é mais rápido e fácil ensinar, primeiro, a leitura e, depois, a escrita. Conforme essa autora, estudos experimentais realizados nos Estados Unidos, “[...] e relatados alguns nas obras

de Arthur Gates, mostram justamente que leitura e escrita são adquiridas mais economicamente e atendem melhor aos objetivos do ensino dessas técnicas, quando ministradas simultaneamente” (CARDOSO, 1956, p. 38).

Apesar de não haver opção explícita por um método de alfabetização, o modo como são organizados os objetivos e os componentes curriculares demonstra que o método analítico ou global, no qual o aprendizado da leitura e da escrita se processa pela diferenciação ou análise, seria o mais apropriado para conduzir o ensino na sala de aula. No trecho que se segue, o programa aponta a importância do período preparatório nos métodos de alfabetização.

Nos processos analíticos/sintéticos (ou globais, de contos, de sentenciação, de palavração) a fase de preparação é menos longa do que nos processos sintéticos (fônico, fonético, de silabação) porque o material inicial das aulas ocorre naturalmente e é possível, bem depressa, fazer uso deles no quadro negro ou em cartazes. Nos processos fônicos ou de silabação essa fase é de um valor extraordinário para que o aluno não perca o sentido da leitura, quando iniciada a aprendizagem (BRASIL, 1949, p. 24).

De acordo com o programa, ao realizar as atividades indicadas para o período preparatório a criança perceberá que a linguagem é formada de conjuntos de sentenças e observará que estas se compõem de palavras, e as palavras se desdobram em sílabas. Somente quando o aluno começar a perceber, embora não muito precisamente tal mecanismo, é que o professor deve iniciar, então, o ensino sistematizado das técnicas de ler e escrever, ou seja, o ensino da leitura e da escrita propriamente dito.

Podemos concluir, tendo em vista os processos de decomposição da linguagem, assim como o de recomposição, que os métodos sintéticos/analíticos de alfabetização são mais apropriados para a concretização das orientações contidas no programa, pois apontam que no ensino da leitura e da escrita é importante que a criança não perca a ideia de conjunto da linguagem. Para isso, é possível a escrita de sentenças ou palavras no quadro-negro, em cartazes e cópia pela criança em papel sem pauta antes do início da aprendizagem propriamente dita.

O livro de leitura, pré-livro, cartilha e as atividades propostas para a alfabetização

O livro de leitura, pré-livro ou cartilha deve levar em conta a realidade sociolinguística das crianças. Dessa forma, palavras que não fazem parte dessa realidade devem ser evitadas. Essa indicação, de certo modo, incentiva a produção de cartilhas e materiais de leitura que atendam às realidades locais. Os livros escolhidos também precisam levar em conta os interesses infantis, devendo ser introduzidos assim que o professor perceba que esse material pode ser um elemento a mais de valor no aprendizado dos alunos. Contudo, nas aulas em que forem usados tais livros a participação dos alunos deve ser ativa, como exemplo:

[...] o aluno lê a sentença ou a palavra e vai escrevê-la no quadro negro; o professor escreve a sentença lida com a falta de um elemento e o aluno vai completá-lo; o aluno passa um traço em volta de determinada palavra; o aluno pede que um colega risque uma sentença, palavra ou sílaba; o aluno interpreta por ação, desenho, modelagem, o sentido do que leu, etc. (BRASIL, 1949, p. 26).

O uso da cartilha, conforme aponta Grisi (1951), é motivo de polêmicas, principalmente com relação ao sentido desse termo. Muitos a consideram um material acessório, outros acham que não é necessária e, ainda, há aqueles que consideram como boa cartilha aquela construída pelo professor no dia a dia da sala de aula. Porém, para ele, se a cartilha for “[...] aquele *livrinho impresso* que se coloca nas mãos dos alfabetizandos a pretexto de que é preciso ‘ler letra-de-imprensa, no livro’”, ela se torna um objeto supérfluo que, muitas vezes, somente entrava o ensino. Por outro lado, se a cartilha for um material composto à luz das descobertas científicas, ela se torna fundamental para o professor que não tem condições, devido à sobrecarga de trabalho, de organizar a sua própria cartilha. Assim, para Grisi (1951), a cartilha necessária é:

[...] um *conjunto ou coleção racional de situações gráficas que, ao lado da atração do conteúdo e da forma, ofereça aos alfabetizandos um vocabulário*

simples, cientificamente escolhido e sistematizado, suscetível de constituir aquelas condições que a Psicologia demonstrou serem necessárias e suficientes da atividade perceptiva e, por consequência, aptas a tornar o aprendizado da leitura não somente possível, mas inelutável e econômico’. (GRISI, 1951, p. 49: grifos do autor).

Desse modo, Grisi (1951) não compreende a falta de intervenção oficial para coibir o uso das cartilhas mal elaboradas. Assim, a posição do autor pode ser entendida como uma resposta ao programa construído pelo Inep que orienta cuidadosamente o ensino da leitura e da linguagem oral e escrita na escola primária, mas não define as cartilhas que concretizam os métodos modernos. Segundo ele, ainda não há pesquisas que avaliem os danos provocados por essas cartilhas, mas aponta que a propagação, nas escolas normais, de métodos racionais de ensino se torna inoperante, se as cartilhas mal construídas não forem proibidas pelo Governo. Essas cartilhas são também, para ele, a causa de muitos professores, após tentarem práticas mais produtivas com os métodos modernos, abandonar essas práticas e “[...] recaírem na rotina da silabação que ‘alfabetiza’ para efeitos de promoções escolares, mas não ‘ensina a ler’ para a vida prática” (GRISI, 1949, p. 49).

No programa, na alfabetização, *a escrita* é considerada como uma consequência das atividades normais da sala de aula, ou seja, está relacionada com a linguagem oral e com a leitura. No período inicial de aprendizagem da técnica da escrita, momento este determinado pelo professor, é aconselhável que não haja uma exigência com relação à estética da letra da criança, visto que o seu uso inicial, preferencialmente, deve ser num papel sem pauta, mas isso só nos primeiros tempos. As cópias também são recomendadas como um importante recurso, resguardando sempre os devidos interesses e necessidades dos alunos. Diante disso, esse programa sugere que os alunos poderão fazer cópias de:

[...] palavras e sentenças previamente estudadas; trechos interessantes de histórias; trechos para colegas que tenham faltado a aulas anteriores; poesias; cartinhas, avisos, convites; lista de material escolar a trazer de casa; notícias para o jornalzi-

nho de casa; legendas, títulos quadros etc., para renovação do material da classe; lista das histórias que já conhece ou deseja conhecer; lista das poesias que a classe mais aprecia; palavras que tenham errado no ditado (BRASIL, 1949, p. 29).

Segundo o programa, essas atividades com cópia ajudam o aluno a ter um cuidado especial com o traçado das letras, bem como o “asseio” e a organização das escritas. Cardoso (1956, p. 60) assinala que as más compreensões da escola ativa levaram muitos educadores a condenar diversas atividades utilizadas na escola tradicional. Dentre elas, aponta a cópia, “[...] no entanto, a escola ativa, no seu verdadeiro sentido, não poderia nunca excluí-la, mas, sim, o modo por que fora até então empregada, bem como o objetivo que lhe era atribuído”. Desse modo, levar o aluno a copiar com interesse vivo e como meio para atingir determinado fim tem grande importância pedagógica.

O uso da *composição* como forma de desenvolvimento da escrita, na 1ª série, de acordo com o programa, deve ocorrer de forma graduada, nos limites das formulações de frases soltas. A produção de historietas oralmente deve ser incentivada. Nesse sentido, recomenda que alguns cuidados metodológicos precisam ser adotados, tendo em vista que o principal objetivo da composição escrita é a organização da maneira de pensar do aluno, com uso de vocabulários corretos. Por isso, não importa que, a princípio, surjam erros de ortografia ou na construção de frases, porque o que se deseja é que os alunos se habituem a escrever suas ideias, a expressar seu pensamento, de acordo com o seu desenvolvimento mental. Para isso, o programa propõe alguns exercícios considerados por ele do alcance da capacidade das crianças:

[...] completar as sentenças de fácil sentido; compor sentenças com palavras conhecidas, tiradas das fichas de leitura; completar oralmente historietas, começadas pelo professor; compor pequenas frases sobre a vida escolar para organizar um diário de classe; responder a perguntas simples sobre um trecho fácil, lido silenciosamente (BRASIL, 1949, p. 19).

Nesse programa oficial do Governo, apesar de a *gramática* se constituir fator importante para o desenvolvimento da escri-

ta, ela não deve ser ensinada em aulas específicas, pois estaria fora da capacidade e do interesse das crianças. No entanto, deve ser ensinada de forma indireta, no decorrer de todas as aulas. Também na perspectiva do programa, a ortografia é uma dimensão importante na alfabetização e, por isso, exige atenção especial por parte do professor com relação às suas práticas:

[...] os exercícios de ‘escrever e apagar’: o professor escreve no quadro uma das palavras cuja ortografia a classe está fixando e lê ou faz ler o vocábulo escrito, articulando-o bem; em seguida apaga rapidamente para que as crianças os escrevam de cor apelando para a imagem que lhes ficou na mente; os exercícios de ‘cartão relâmpago’: o professor apresenta uma palavra num cartão ou ficha e, em seguida, esconde o cartão, para que as crianças as escrevam de cor (BRASIL, 1949, p. 32).

O programa recomenda que esse treino seja feito diariamente, com exercícios rápidos, utilizando, no máximo, três ou quatro palavras de cada vez, pois acredita que, se o professor agir assim, a criança terá o prazer de realizar a atividade, visto que a sua capacidade de atenção se dá em um período curto. Paralelamente a essas atividades, o professor pode organizar lista de vocábulos para serem ditados. Dessa forma, ele pode utilizar as palavras que as crianças quiserem aprender ou, então, as que apresentam “dificuldades” na escrita. Por meio do ditado, o professor ainda precisa acompanhar a escrita da criança com as devidas correções, em caso de erros.

Quanto à correção das palavras escritas erradas pelas crianças, o “[...] professor não deve de forma alguma, fazer com que a criança copie a palavra repetidas vezes; essa prática serve apenas para levar a criança a se fatigar, tomando uma atitude desfavorável para com a ortografia” (BRASIL, 1949, p. 33). Por isso, para as palavras que as crianças escreverem erradamente, é aconselhável que o professor proceda à sua escrita correta no quadro-negro para que as crianças observem e as escrevam corretamente. Alerta ainda o programa que, em caso de recorrência nos erros ortográficos das palavras trabalhadas pelos alunos, é importante que o professor distribua fichas ou cartazes com essas palavras. O

ditado, segundo Cardoso (1956), para as crianças em fase de alfabetização visa a treinar os alunos na grafia das palavras à medida que vão aprendendo, mas ele deve ser feito de forma lúdica.

Podemos concluir, conforme mencionado, que o *Programa de Leitura e Linguagem no Curso Primário* (1949) foi gerado a partir da necessidade de os órgãos administrativos da Educação darem certa uniformidade ao ensino primário. Nessa perspectiva, apresenta indicações didático-pedagógicas minuciosas, elaboradas a partir dos objetivos delineados para cada ano escolar. Desse modo, podemos concluir ainda que a concepção de ensino da leitura e da linguagem oral e escrita, adotada no programa, é orientada por princípios da *escola nova*. Segundo Lourenço Filho (2002, p. 57: grifos do autor),⁶ a escola nova surge

[...] de modo mais vivo, desde os últimos anos do século passado [século XIX]. Em vários países, muitos educadores então passaram a considerar os problemas, tentando resolvê-los com a solicitação de recentes descobertas relativas ao desenvolvimento das crianças. Outros experimentaram variar os procedimentos de ensino, ou logo transformar as normas tradicionais da organização escolar, com isso ensaiando uma *escola nova*, no sentido de escola diferente das que existissem.

Dessa forma, as raízes desse ideário encontram-se fundamentadas em práticas que visaram a resolver problemas ligados à aprendizagem, adotando as descobertas científicas referentes ao desenvolvimento infantil como solução para essas questões e, por outro lado, surgiram experiências que buscavam mudar as formas de organização tradicionais de ensino, ensaiando uma escola diferente da escola tradicional. Segundo Lourenço Filho (2002, p. 57), a denominação *escola nova* foi utilizada por alguns para caracterizar os estabelecimentos que dirigiam e, também, “[...] por agremiações criadas para permuta de informações e propagação dos ideais de reforma escolar”. Ainda, mais tarde, passou a “[...] qualificar reuniões nacionais e internacionais, bem como a figurar no título de revistas e séries de publicações consagradas ao assunto. Dessa forma, a expressão escola nova adquiriu mais amplo

sentido, ligado ao de um novo tratamento dos problemas da Educação, em geral” (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 57).

Assim, o programa organizado pelo Inep, para subsidiar a construção de propostas nos Estados, ancorava-se em princípios que visavam, conforme aponta Lourenço Filho (2002, p. 58), a um “[...] conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino” da linguagem. Como mostra esse autor, se, inicialmente, esses princípios se originaram dos resultados dos estudos no campo da Psicologia e da Biologia sobre a infância, eles se alargaram, passando a se relacionar com “[...] outros muito numerosos, relativos às funções da escola em face de novas exigências, derivadas de mudanças da vida social”, ou seja, eles adquiriram caracteres mais pragmáticos.

No contexto em que foi produzido o programa do Inep, a Educação era considerada de importância decisiva no processo de desenvolvimento econômico. Dessa forma, ela deixava de ser vista como um problema nacional, para ser pensada como solução dos problemas brasileiros e, em vista disso, o programa, para ensino da leitura e linguagem no curso primário proposto pelo Inep, constituiu-se num dos elementos do projeto político-cultural, que tinha, entre seus objetivos, a finalidade de concretizar uma mentalidade nacionalista de ensino comprometido com o progresso e o desenvolvimento do País, em vista da era da industrialização e da modernidade.



Alfabetização no Espírito Santo

No período de 1946 a 1960, foram utilizados, no Espírito Santo, diversos materiais para ensinar a ler e a escrever. Havia, nesse momento, uma prevalência de cartilhas baseadas nos métodos mistos, analíticos ou globais. O Programa provisório de ensino para as escolas isoladas (1952, p. 3) apresenta orientações sumárias para o ensino da língua vernácula, no 1º ano da escola primária elementar, para a classe dos analfabetos e para as classes dos alfabetizados. Para a classe dos analfabetos eram previstas:

[...] a) leitura de pequenas sentenças e palavras no quadro negro; b) Decomposição das palavras em sílabas; c) Decomposição das sílabas em letras; d) Formação de sílabas com essas letras; e) Formação de novas palavras com essas sílabas; f) formação de sentenças em palavras conhecidas.

Na classe dos analfabetos, todo o trabalho era efetuado no quadro-negro. Não havia indicação de uso de cartilha, mas o método que deveria orientar a prática do professor é o de sentencição ou palavração. Porém, a ênfase é no processo de decomposição de sentenças, palavras e sílabas para posterior formação dessas mesmas unidades. Para a classe dos alfabetizados, estão previstos:

a) Leitura de sentenças da cartilha, escritas pelo professor no quadro negro; b) Entrega da Cartilha ao aluno e reconhecimento das sentenças estudadas; c) Estudo gradativo, no quadro negro, de cada lição, para depois ser lida na cartilha; d) Cópia no caderno de palavras e sentenças conhecidas, escritas no quadro negro pelo professor; e) Cópia de palavras, dividindo-as em sílabas; f) Cópia de lições de leitura; g) Formação de sentenças; g) Ditado.

Após o trabalho com a cartilha, o programa recomenda leitura no *Livro de leituras intermediárias*, para que, ao final do ano, os alunos leiam com relativo desembaraço e conhecimento dos sinais de pontuação. Desse modo, o programa não prevê um período preparatório. O ensino começa pelo estudo de sentenças ou palavras e permanece da mesma forma quando as crianças já estão alfabetizadas. O uso da cartilha é o que diferencia o trabalho nas duas classes. A cópia e o ditado são enfatizados, assim como a separação das palavras em sílabas. Conforme escrito, nas orientações do programa, as lições de caligrafia devem ser feitas em caderno apropriado.

No período em que Rafael Grisi ocupou a direção da Secretaria de Educação do Espírito Santo, segundo Ana Bernardes da Silveira Rocha, na época, diretora do Grupo Escolar Naydes Brandão, localizado em Vila Velha, ES, ele elaborou uma cartilha e a encaminhou às escolas públicas do Espírito Santo, a fim de ser utilizada pelos professores nas classes de alfabetização:

Bom! Em... 50, eu fui para o Grupo Escolar Naydes Brandão dirigir a escola e foi nessa década de 50 que o Governo [...] trouxe de São Paulo o Rafael Grisi, que [...] fez aqui uma reforma muito interessante. Ele dividiu o Estado em entrâncias. Os professores ganhavam mais quando iam para o interior. Fez a primeira lei que organizou o magistério no Estado. Então, ele era realmente [...] muito competente. Foi a primeira lei do magistério [...]. Mas Grisi cometeu um grande pecado, no meu entender, ele, o Governo Estadual, exatamente na área de alfabetização, preparou uma cartilha da noite para o dia chamada *Cartilha do Bitu* e o governo espírito-santense editou essa cartilha que foi preparada pelo Grisi e pela mulher dele e o Governo do Estado editou essa cartilha e mandou para toda escola do Estado para ser adotada na alfabetização. Bom, eu estava dirigindo a escola, reuni meu grupo de professores alfabetizadores e fomos fazer uma análise da cartilha e, como fruto dessa análise, nós preparamos um documento de quatorze páginas datilografadas [...]. Porque a cartilha tinha sido produzida tão às pressas que a família do *L* não tinha sido tratada na cartilha e [...] algumas palavras tivemos que ir pro dicionário para saber o significado delas, porque nin-

guém sabia e muito menos as crianças poderiam saber (ROCHA, 2007, informação verbal).

Não encontramos a cartilha enviada por Grisi às escolas. Pensamos que, talvez, ela tenha sido enviada apenas para algumas escolas, mas, como houve resistência dos professores em sua utilização, ela não continuou a ser distribuída. Conforme aponta a professora, a cartilha não levava em conta o universo linguístico local. Esse aspecto é interessante, porque o programa do Inep, conforme vimos, recomenda o uso de cartilhas que levassem em consideração essa variação linguística. Grisi (1951), por sua vez, ao escrever como deve ser elaborada a cartilha, assinala, quanto ao seu conteúdo, que ele deve contemplar “[...] um vocabulário limitado e rigorosamente escolhido, tendo-se em vista que pertença ao domínio lingüístico infantil e que seja representativo de todas as combinações silábicas do idioma, por forma que seu conhecimento equivalha, só por si, a um completo aprendizado do simbolismo da leitura”. Assim, o autor não se preocupa com as variações de ordem regional, mas com a adaptação do vocabulário da cartilha ao universo linguístico infantil. Partindo do pressuposto de que a criança é, para ele, idealisticamente concebida, certamente, existiria um vocabulário específico da idade infantil, ligado a brinquedos, animais, brincadeiras etc.



Figura 1 – Capa da Cartilha do Bitu

Fonte: A ESCOLA... Acesso em: 10 jun. 2007.

Aracy Hildebrand, esposa de Rafael Grisi, no ano de 1954, publicou, pela Companhia Editora Nacional, a *Cartilha de Bitu* (certamente a que foi utilizada no Espírito Santo) (FALCAO, 2010). Essa cartilha chegou a alcançar a 78ª edição. Até 1967, foram produzidos 716.525 exemplares (Figura 1).

O método de alfabetização adotado na cartilha é o de sentencição, ou seja, o ensino é iniciado por uma sentença que serve de contexto para estudo das palavras, e estas servem de contexto para o estudo das sílabas, como mostra a página que se segue:



Figura 2 – Página da Cartilha do Bitu

Fonte: A ESCOLA... Acesso em: 10 jun. 2007.

Desse modo, como muitas cartilhas que circularam no Espírito Santo nesse período, a silabação não é feita, mesmo porque Grisi condenava esse processo. Esse autor, então secretário de Educação, por sua vez, publicou a cartilha, intitulada *Lalau, Lili e o Lobo...* Para ele, muitas cartilhas são publicadas, mas há uma carência de reflexão teórica sobre elas. “Escrevem cartilhas, não se escreve, porém, sobre a cartilha. Os livrinhos [...] em geral, obras de boas intenções, mas também de empirismo e de rotina, que não visam à concretização de doutrinas pedagógicas seguras [...]” (GRISI, 1951, p. 47).

Por isso, ele escreveu sobre as cartilhas e os métodos que nela são concretizados. Segundo o autor, é necessário estabelecer um padrão avaliativo das cartilhas, o que implica, em primeiro lugar, formular “[...] a teoria da cartilha, a saber, precisar o seu conceito, definir os seus fins, indicar a matéria e a forma que lhe convém [...]” (GRISI, 1951, p. 47). Nesse sentido, a cartilha não deve mais ser simples catálogos dos símbolos alfabéticos, visto que após a psicologia da percepção e, por consequência, a psicologia da aprendizagem, que tomou rumos científicos, não mais é possível concessão a recursos didáticos que conduzam à rotina, ao empirismo e ao artificialismo no ensino. Assim, a partir dos conhecimentos da psicologia, “É preciso proclamar ser já possível compor a cartilha cientificamente” (GRISI, 1951, p. 48).

Como aponta Grisi (1951), tornou-se clássica na Pedagogia a classificação dos métodos de ensino da leitura e da escrita em analíticos e sintéticos. Os primeiros são organizados em fases que seguem a seguinte sequência:

- 1.^a — Fase de *Soletração*: — conhecimento dos elementos alfabéticos: as *letras*.
- 2.^a — Fase de *Silabação*: — conhecimento de suas combinações simples: as *sílabas*.
- 3.^a — Fase de *Palavração*: — conhecimento de suas combinações complexas: as *palavras*.
- 4.^a — Fase de *Sentencição*: — Leitura de *sentenças* ou pequenos textos (GRISI, 1951, p. 5).

O ensino é organizado considerando uma ordem crescente do material gráfico (das letras do alfabeto às sentenças ou pequenos textos). Desse modo, segundo o autor, a alfabetização é concluída com a apreensão do conteúdo e das ideias do texto. Ele aponta ainda que há duas modalidades de métodos sintéticos: a soletração e a silabação. Acrescenta que, naquele momento, havia poucos partidários da soletração. Porém, os defensores do método sintético enumeram as seguintes qualidades desse método:

- 1 — a extrema simplicidade de seu emprego, que não exige preparo técnico especial;
- 2 — a *sistematização* do ensino e da verificação do rendimento do trabalho, que êle possibilita;
- 3 — a *rapidez de seus resultados*;

4 — o *esforço* que impõe naturalmente ao aluno, pela dificuldade da ‘decoreção rítmica’ das lições:
5 — a *eficiência* para o ensino dos ‘rudes’ de inteligência, sendo mesmo o único adequado à alfabetização dos ‘*débeis-mentais*’ (GRISI, 1951, p. 9).

O autor aponta ainda que os defensores desses métodos argumentam que eles são os mais apropriados a um País em que o aspecto quantitativo é o mais importante problema escolar. Grisi (1951) assinala que as cartilhas que adotam os métodos sintéticos, geralmente, apresentam, nas primeiras páginas, o catálogo das vogais e suas combinações em ditongos, tritongos e hiatos, passando, a seguir, às combinações silábicas com as consoantes, depois aos estudos dessas sílabas e, por fim, aos exercícios de frases e pequenos textos. Como exemplares desse grupo, menciona a *Cartilha da infância*, de Tomás Galhardo, e o *Primeiro livro de leitura*, de Felisberto de Carvalho. Apresentamos, em seguida, as capas das cartilhas mencionadas pelo autor e uma página do livro do segundo autor (Figuras 3, 4 e 5):



Figuras 3 e 4 – Capas da *Cartilha da Infância*, de Thomas Galhardo, e do *Primeiro livro de leitura*, de Felisberto de Carvalho.

Fonte: http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://3.bp.blogspot.com/http://www.crmariocovas.sp.gov.br/txt_html/mem/obj/obj_a/l_055_mem.html

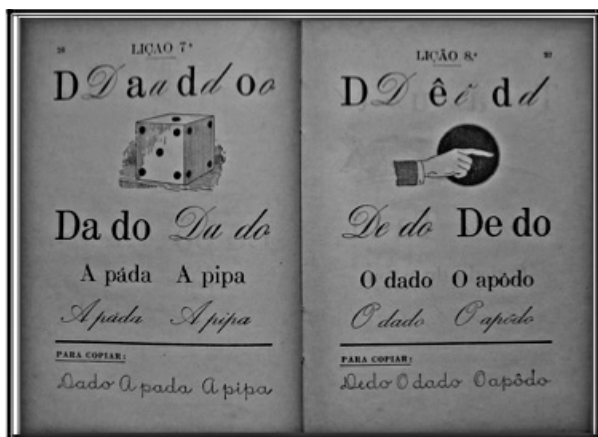


Figura 5 – Páginas do *Primeiro livro de leitura*, de Felisberto de Carvalho.

Fonte: Acervo pessoal.

Quanto ao método analítico, segundo Grisi, ele segue a ordem de decomposição progressiva, ou seja, parte da sentencição, que é o domínio de frases completas, rumo para a palavração (decomposição das sentenças em palavras); silabação (decomposição das palavras em sílabas); e, finalmente, a soletração (decomposição de sílabas em letras). Dessa maneira, o caminho percorrido por esse método é inverso ao anterior. Nesse sentido, assinala duas modalidades desse método: a sentencição e a palavração.

Grisi (1951) sublinha que a mais importante diferença entre os métodos sintéticos e analíticos reside no fato de que, nos primeiros,

[...] concebe-se o aprendizado da leitura como sendo essencialmente a *alfabetização*, isto é, conhecimento da correspondência, entre os *fonemas* e as *letras*, deixando-se, mais ou menos deliberadamente, para o fim do processo a questão do *sentido* do texto. Há, implícito, em sua prática, o pressuposto de que o sentido se associará, por si próprio e necessariamente, no futuro ato de ler, ao simbolismo alfabético aprendido (GRISI, 1951, p. 7: grifos do autor).

No método analítico, ao contrário do método sintético, “[...] o sentido é coisa primordial, devendo estar, desde logo,

presente no jogo dos símbolos gráficos correspondentes aos sons orais” (GRISI, 1951, p.7). Os defensores do método analítico, de acordo com Grisi, também, sustentam a sua superioridade e qualidade, tendo em vista que a sua prática é mais atrativa e interessante, além de apresentar uma plasticidade que o torna mais adequado à escola ativa e que ainda possibilita, desde o início, a leitura consciente ou com sentido, além de promover o gosto e o hábito de ler.

As cartilhas analíticas, segundo Grisi (1951), iniciam contando histórias ou textos de frases completas, acrescidos, em rodapé, de algumas palavras, sílabas e letras, apresentadas de forma avulsas, e exercícios de sistematização e verificação de aprendizagem. Nesse grupo, incluem o *Meu livro*, de Teodoro de Moraes, a *Cartilha infantil*, de Carlos Alberto Gomes Cardim, e a *Nova cartilha*, de Mariano de Oliveira. Esse autor diz não entender o porquê de esta última cartilha trazer o rótulo de “analítico-sintético”, visto que ela não era organizada dessa forma. Essa cartilha começa pelo estudo de frases. Gradativamente, são apresentadas frases divididas em palavras (Figura 6):

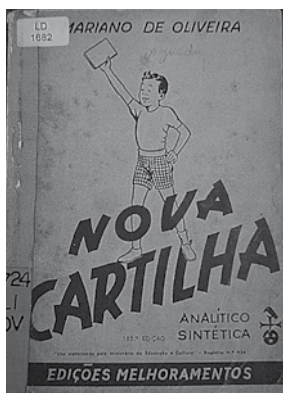


Figura 6 – Capa da *Nova Cartilha*, de Mariano de Oliveira
Fonte: Acervo pessoal.

Entre as posições dos partidários dos métodos sintéticos e analíticos consideradas por Grisi (1951, p. 8) como extremas,

constituiu-se um terceiro método denominado *analítico-sintético* ou *misto*:

Teoricamente, duas são as suas modalidades [desse método]: a primeira consiste no ensino prévio das letras ou sílabas, seguido imediatamente de suas combinações em palavras e sentenças; a segunda, na apresentação de frases e vocábulos que são imediatamente decompostos em sílabas e letras.

O autor critica o ecletismo do método e argumenta que, na prática, “[...] há concomitância senão confusão das duas modalidades, em que afinal redundam, inelutavelmente, seu emprego. É ecletismo, assim como pode ser confucionismo” (1951, p. 8). Porém, assinala que os defensores desse método argumentam, por um lado, que o ecletismo ou a solução intermediária que ele apresenta proporciona reunir as vantagens e excluir os defeitos dos métodos analíticos e sintéticos. Por outro, argumentam que a análise e a síntese não são, “[...] na atividade mental, operações independentes e opostas, mas, ao contrário, intimamente ligadas entre si e complementares, como dois aspectos de uma só realidade” (GRISI, 1951, p. 9).

No que se refere às cartilhas mistas ou analítico-sintéticas, segundo esse autor, elas “[...] baralham as duas orientações” (GRISI, 1951, p. 9). Ele diz que “[...] a pretexto de ecletismo, mas, na verdade, por motivos outros, procuram contentar a gregos e troianos, conciliando de modo mais grosseiro, os simpatizantes da sentencição e da silabação” (GRISI, 1951, p. 9). Menciona que são características dessas cartilhas as sentenças: “Vovó vê a viúva e a ave”; “O boi baba e o bode bebe”; “O papai papou o aipo e a pêra”. Para esse autor, o problema do método perdeu a significação verdadeira por transformar-se no que ele chamou de “prestidigitação silábica”, ou seja, as cartilhas mistas escamoteiam o uso da silabação, por meio de um mosaico de pseudofrases construídas com a justaposição de sílabas estudadas. O autor assinala ainda que as cartilhas analítico-sintéticas produziram um mal-entendido “[...] em que a frase deixou de ser um contexto de palavras para tornar-se um ‘puzzle’ de sílabas, e surgiram, em grande abundância, as cartilhas ‘analítico-sintéticas’” (GRISI, 1951, p. 11).

Segundo Rafael Grisi (1951, p. 9), ao lado da expansão dessa cartilha, a mista, foi construindo-se também a teoria desse método. Passou-se a formular a “[...] classificação das sílabas segundo o grau da dificuldade, distinguindo-se sílabas fáceis e difíceis, em simples (tá, lê) e complexas (clã, ter), em diretas (ma-la) e inversas (al, em), etc.”.

Conforme aponta Grisi (1951, p. 9), a polêmica em torno do melhor método tomou rumos relacionados com a adoção oficial de um ou outro método. Assim, “Da discussão da superioridade deste ou daquele método passou-se ao da legitimidade da adoção oficial de qualquer deles em detrimento dos outros, e até ao da própria possibilidade de formulação lógica de um método, qualquer que êle seja”. Diante disso, alguns apontaram que é condenável a *adoção oficial* ou *preferência oficial* por qualquer método, pois tal posicionamento desrespeita a *autonomia didática do professor*. Outros argumentam que todos os métodos são bons, mas seus resultados positivos dependem da habilidade do professor.

Porém, os seguidores do método analítico, em nome dos direitos das crianças, pleiteiam que os métodos sintéticos (soletração e silabação) sejam banidos da escola, porque são contrários às descobertas pedagógicas modernas. Em oposição aos defensores dos métodos analíticos, os defensores do método sintético argumentam que os primeiros somente são apropriados nos países estrangeiros (ingleses, franceses e alemães), “[...] em cujas línguas as letras têm valores fonéticos múltiplos e instáveis” (GRISI, 1951, p. 19).

Para Grisi (1951), apesar de os termos análise e síntese que distinguem os métodos serem utilizados pelas ciências morais antes de seu uso na química, eles foram emprestados pela psicologia e pela pedagogia da química. Assim, conforme aponta o autor:

Certos filósofos (Stuart Mill, Spencer, Taine) chegaram, por essa via, a conceber a ciência psicológica à maneira de uma ‘Química-Mental’, cujos ‘elementos’ seriam representados pelos ‘feelings’, pelas sensações ou ‘elementos-de-sensações’. Daí as escolas psicológicas do Atomismo e do Associaçãoismo, modernamente, do Mecanicismo (GRISI, 1951, p. 15).

Desse modo, para Grisi, são essas concepções teóricas que fornecem os fundamentos para divisão dos métodos em analíticos e sintéticos. Considerando a carga associacionista que subjaz a essa divisão, o autor acredita que é necessário, à luz das novas descobertas científicas, formular o problema de outra maneira.

Rafael Grisi (1951, p. 32, 35 e 37) toma como alicerce, na formulação teórica sobre os métodos de leitura e as cartilhas, a concepção de aprendizagem advinda da Gestalt, teoria da estrutura ou da configuração/forma. Ele mostra que nessa concepção, o “[...] aprendizado não é o resultado da simples instalação de novas ligações entre neurônios sensoriais e motores, efetuadas no torvelinho mecânico das agitações casuais, casualmente idôneas, prazerosas e repetidas”, ao contrário disso, a aprendizagem surge com a percepção ou, mais precisamente, com o discernimento de uma situação. Segundo esse autor, existem estruturas que precedem e são condições necessárias à aprendizagem e que “[...] o produto essencial, duradouro e fixo do aprendizado depende da função estrutural”. Dessa forma, esse autor distingue quatro modalidades de aprendizado relacionadas entre si: por gradação, por diferenciação, por assimilação e por redefinição. Na modalidade de aprendizado por gradação, os métodos utilizados para simplificar ou facilitar o aprendizado parecem supor “[...] que as letras e as sílabas devem ser apreendidas antes para se reunirem, em seguida, em vocábulos e frases”.

Grisi (1951, p. 38) ainda exemplifica essa modalidade da aprendizagem da seguinte maneira:

[...] o conhecimento de uma máquina, nunca antes vista, deverá ser dado a partir dos conhecimentos elementares de cada uma de suas rodas, alavancas, eixos, engrenagens, montando-se parceladamente, até que ela, surgindo como um composto de mil peças discretas, fosse finalmente apresentada ao aprendiz. Na verdade, ele poderia, nesta altura de seu aprendizado, ignorar simplesmente para que serve tal máquina.

Diante de tal exemplo, esse autor esclarece que não é essa a forma correta de conhecer máquinas, tendo em vista que

o primeiro passo desse conhecimento consistiria em vê-la em seu pleno funcionamento de forma global, para, a seguir, começar a operar a individualização de suas partes. “É o ato da análise que se realiza por progressivas percepções de novos todos menores, diferenciados no todo global” (p. 38). A essa nova modalidade de aprender, Grisi (1951) a chama de aprendizado por diferenciação.

Quanto a essa modalidade, segundo esse autor, a figura e fundo se apoiam mutuamente. Nesse caso, a diferenciação se origina da resposta perceptual a uma “perturbação” da situação, à interrupção de um estado de inércia, ou mesmo, quando se verifica uma inadequação das condições externas, enfim, a um determinado desequilíbrio. Quanto a isso, informa Grisi (1951, p. 44):

No ensino da leitura, isso significa que se devem ir introduzindo, paulatinamente, fatores novos entre os já conhecidos, a fim de que, modificando as condições externas dos ‘gradientes’ das estruturas anteriores, funcionem como estímulo de novas estruturas, vale dizer, de aprendizado novo. Numa cartilha, por exemplo, convém que, em cada página, se apresentem, a princípio, apenas algumas palavras inteiramente novas, duas ou três, não passando o restante de repetição das anteriores empregadas [...]. As formas gráficas já conhecidas – frases e palavras – devem repetir-se com breves modificações (por alteração): bola, bala; (por falta): cabeçada, cabeça; (ou por acréscimo): papel, papelão, a fim de apresentarem o material que há de construir o fundo da reestruturação em que os fatores gráficos novos surgirão como figuras.

Nessa direção, o autor aconselha que a cartilha não deve conter mais do que 500 palavras, o que obriga a uma rigorosa seleção de seu vocabulário, a fim de que comporte todas as combinações silábicas da língua. No caso da leitura, isso se explica pelo uso da repetição de uma palavra no interior de várias sentenças, visto que as repetições criam condições favoráveis ao estabelecimento de novas estruturas.

Em relação à leitura, o aprendizado por assimilação, segundo Grisi (1951), é ilustrado pelo fato de uma criança que chega a ler uma palavra desconhecida, por exemplo, *camelo*, por ter

lido anteriormente *boneca, menino, cavalo*. Nesse caso, aconselha que o vocabulário de uma cartilha contenha, no contexto das palavras, todas as combinações silábicas da língua. Segundo esse autor, as modalidades por diferenciação e por assimilação correspondem, respectivamente, aos métodos didáticos denominados analíticos e sintéticos.

No que se refere ao aprendizado por redefinição, que corresponde à quarta modalidade definida por Grisi, esse se produz pela redefinição estrutural com efeitos inteiramente novos, o que consiste em rediferenciações e reassimilações. Com isso, esse autor assevera que é um erro ensinar, por exemplo, o ponto (.) fora do contexto, para que o aluno o aplique quando necessitar, visto que esse (.) pode representar: um ponto final, um pingo no i ou um sinal de abreviatura de Dr. Por isso, define como erro, no ensino da leitura, estudar cada um dos valores fonéticos das letras independentemente das situações em que estes valores se apresentam.

Tendo em vista tais considerações, Grisi (1951) interroga qual dos três métodos (sintético, analítico e misto) pode ser considerado racional. Isso depende da perspectiva teórica em que é analisado. Ele insiste que o método didático ou direção racional do aprendizado “[...] consiste na ação exercida sobre a situação pedagógica no sentido de organizar as condições necessárias e suficientes a que o fenômeno do aprendizado se realize” (GRISI, 1951, p. 45). Nesse sentido, ele nos informa que análise ou diferenciação se produz em face de situações totais, “[...] cujos membros constitutivos – ‘vazios’ ou ‘plenos’ – não são objetos de ‘sensações’ discriminadas, mas de ‘apreensões coletivas’, de ‘configurações globais’, em que eles se fundem” (GRISI, 1951, p. 45). Com isso, em matéria de aprendizado, as apresentações em situações totais, portanto, tornam-se um imperativo didático. Dessa forma, a totalidade se torna a condição dessa aprendizagem e deve fazer parte do primeiro momento de toda a atividade pedagógica.

Podemos concluir, então, que Grisi defende e fundamenta o método global a partir do gestalt, especificamente da apropriação que faz dos estudos de Kurt Koffka e outros importantes representantes dessa corrente no campo da psicologia, visto que, em se tratando do ensino da leitura e da escrita, Grisi (1951, p. 45) diz que “[...] o primeiro objeto que deve ser proposto à percepção e aprendiza-

do das crianças, é a unidade real da leitura, a saber, um contexto gráfico, de preferência uma história, dado o fascínio das crianças pelas histórias”. Nesse primeiro momento, as primeiras frases, assim apresentadas, ainda não são claras para as crianças, porque os “[...] seus membros – palavras, sílabas, letras, sinais de pontuação, acentuação, etc.... – se fundem na ‘apreensão perceptcional global’, distinguindo-se pelos ‘gradientes’ individualizados”.

Essa forma de apresentação total reside sob a crença de que as repetições de palavras em frases diversas e sucessivas bem como a introdução de outras novas em frases repetidas possibilitam à criança proceder por diferenciação ou análise, no sentido de que essas palavras se destaquem das frases como se fossem figuras à parte, pois, nessa direção, o que ocorre com as palavras no interior das frases se dá também com as sílabas e letras no interior das palavras.

Assim, a atividade de assimilação ou síntese possibilitará, segundo Grisi (1951, p. 45) novas combinações desses materiais discriminados pela análise, assim como a atividade redefinidora também irá “[...] reestruturando diversamente os fatores-membros conforme seus arranjos no interior das condições totais”, pois esse método

[...] consiste em construir as condições necessárias e suficientes para que a percepção e o aprendizado se operem com a máxima eficiência e economia e sob as quatro modalidades – gradação, diferenciação, assimilação e redefinição, – preferimos chamar, com o termo que a Pedagogia já consagrou, ‘Método Global’.

Na visão desse autor, o método global é ideal para o ensino da leitura, visto que ele cria condições necessárias e suficientes no processo de estruturação perceptcional, reunindo os aspectos da gradação, diferenciação, assimilação e redefinição e assim se torna possível a formação de hábitos e atitudes adequados para realizar esse ensino com alto nível de economia de tempo, além de proporcionar o domínio de leitura inteligível e rápida. Observamos que, apesar de o método global partir de unidades maiores da língua, essa denominação surge como uma forma de demarcar

um processo de alfabetização fundamental na psicologia da forma ou da estrutura.

A psicologia da gestalt, também conhecida como teoria da forma, surgiu na Alemanha, no início do século XX, em oposição à psicologia que afirma “[...] poder investigar o comportamento emocional dos sujeitos sem se preocupar com suas experiências subjetivas” (KÖHLER, 1980, p. 29), pois, para a Gestalt,

Em condições normais a experiência objetiva depende de fenômenos físicos que estimulam os órgãos do sentido, mas, também, depende de fenômenos fisiológicos da espécie [...]. Em outras palavras, argumentamos que se a experiência objetiva nos permite apresentar uma descrição do mundo físico, também nos deve permitir apresentar uma descrição do mundo fisiológico com o qual está estreitamente relacionada (KÖHLER, 1980, p. 38).

Em face disso, a psicologia da Gestalt, ao fundar-se na crença da pré-formação das estruturas do conhecimento, acaba por negar a importância da experiência na formação de tais estruturas. Nesse sentido, aprendizagem, no contexto da teoria gestaltista, opõe-se à perspectiva comportamentalista, uma vez que não se refere à aquisição de comportamentos por interferência do meio.

As aplicações das descobertas gestaltistas na Educação foram importantes no sentido de recusar o exercício mecânico no processo de aprendizagem. No entanto, essa teoria também reduzia as possibilidades de conhecimento às estruturas pré-formadas nos indivíduos, desqualificando, assim, a força da Educação como elemento fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Com isso, é possível visualizar no método global os pressupostos, como a importância dada à maturação dos alunos para que eles pudessem aprender; o cuidado com uma metodologia sequenciada que tornasse possível acompanhar as etapas do desenvolvimento dos alunos; muita exposição de materiais, de palavras, de frases para que o aluno, por si mesmo, de forma ativa, pudesse, por meio dessas estruturas, impor a sua própria organização, ou seja, uma reorganização perceptual a esses materiais. Assim, por levar em conta as necessidades e possibilidades do aluno, o método global sugeria a seleção de conteúdos sempre significativos.

Cartilhas utilizadas no Espírito Santo

Neste item, analisamos duas cartilhas que, conforme as professoras que atuaram na década de 1950 em escolas públicas, foram utilizadas nas salas de aulas. Assim, examinamos a *Cartilha Sodré*, de Benedicta Sthal Sodré, e o *Livro de Lili*, de Anita Fonseca. Como vimos, o contexto das políticas públicas na Educação, nessa década, no Brasil e no Espírito Santo, foi atravessado pelo ideal de desenvolvimento econômico atrelado à necessidade de escolarização de todos, da consolidação de um ideário racional de alfabetização que redundasse certamente na aprendizagem dos alunos, retratada pelo rendimento escolar.

É importante destacar que ao longo da história da Educação do Espírito Santo as políticas de alfabetização e do ensino primário receberam influências das políticas implementadas pelo Governo Federal, mas, em momentos diferenciados, principalmente de movimentos empreendidos por teóricos envolvidos com a alfabetização no Estado de São Paulo. Nesse sentido, podemos citar a missão propagadora empreendida por Silva Jardim em prol da divulgação do método de alfabetização “João de Deus”, contido na *Cartilha maternal* no Estado do Espírito Santo. Quanto a isso, Mortatti (2000, p. 45) assinala que Silva Jardim realizou conferências na Província do Espírito Santo, com o intuito de divulgar, sistemática e programaticamente, o método João de Deus, tendo em vista a sua firme crítica dispensada ao método da soletração, enfatizando com isso a “[...] importância da aprendizagem da leitura, mediante a disseminação da instrução pública, do método intuitivo ou objetivo para o ensino escolar e da idéia de necessária nacionalização do sistema de Educação e dos livros para a escola”.

Com a propagação, no Brasil e em nosso Estado, do método da palavração, Silva Jardim inaugurara uma nova fase na história do ensino da leitura e da escrita, com a promessa de uma revolução no ensino primário, especialmente na alfabetização. Dessa forma, Mortatti (2000) faz a seguinte citação, proferida pelo próprio Silva Jardim (1884, p.12):

A Arte da leitura tem, sem dúvida, como as nossas concepções, passado por fases distintas: fictícia, transitória e definitiva. É fictícia a soletração, em que reúnem-se nomes absurdos exigindo em seguida valores; transitória a syllabação, em que reúnem-se syllabas, isoladamente, para depois ler a palavra; definitiva a palavração, em que lê-se desde logo a palavra, partindo da mais fácil para a mais difícil, da simples para a composta. A natureza meus senhores, só se vence pelo aperfeiçoamento. Como aprendemos a falar? Falando palavras. A palavração, pois, é o único processo racional; porque não ensina o alfabeto todo e sim por partes; porque não arbitrariamente e sim partindo das vogaes; sons elementares e geraes, communs, para as invogaes, sons secundários e especiaes, e ainda nestas, das mais approximadas d'aquellas para as mais affastadas, n'uma complicação crescente e generalidade decrescente, porque finalmente torna explicito que para *ler não são necessários nomes de letras e sim seus valores*, por isso que só estes são falados; que aquelles são sua abstração konvensional.

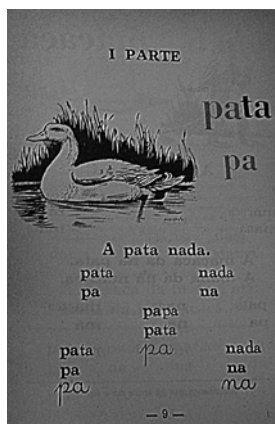
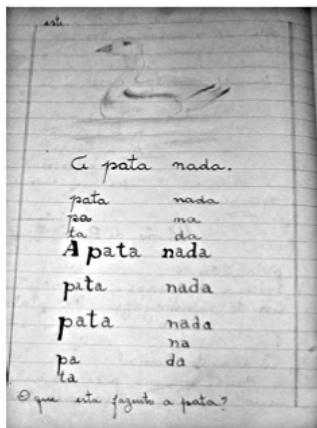
Silva Jardim, para justificar o ensino da leitura e da escrita pela palavração, conforme aponta Mortatti (2000), fundamentou suas reflexões teóricas, remetendo a certa confluência das principais ideias pedagógicas, psicológicas e linguísticas que transitavam no século XIX, partindo das contribuições, de J. A. Comenius, J. H. Pestalozzi, J. F. Herbart, F. Fröbel e H. Spencer, entre outros.

Além de Silva Jardim, em seu empenho pela substituição do método da silabação e soletração pelo método analítico, destacamos, também, como influência paulista, Carlos A. Gomes Cardim, autor da *Cartilha infantil*, e que, entre “[...] 1908 e 1913, assessorou a reforma do ensino primário e secundário no Espírito Santo”. Mais recentemente, ou seja, na década de 1950, Rafael Crisi, defensor do método global, esteve à frente da Secretaria de Estado de Educação e realizou reformas na Educação capixaba.

Na centralidade das discussões em relação ao ensino primário, na década de 1950, e, por conseguinte, à alfabetização no Espírito Santo, faz-se presente, no discurso dos governantes, a valorização da competência técnica do professor. Conforme foi apontado, os defensores do método sintético argumentavam que

ele não exigia preparo técnico dos professores. Isso significa, então, que o uso dos métodos global e analítico exige preparo do professor, tendo em vista que os argumentos construídos em defesa dos sintéticos eram sempre pensados em relação às fragilidades dos analíticos e globais. Nesse sentido, podemos entender a reforma empreendida por Crisi como garantia da formação mínima dos professores nas escolas normais.

Cartilha Sodré



Figuras 7 e 8 – Página de caderno e Lição da cartilha Sodré.

Fonte: Acervo da professora e Acervo Centro de alfabetização, leitura e escrita (Ceale/Ufmg).

A professora Debalde, 2007, que iniciou a sua carreira em 1956, no Grupo Escolar Governador Lindemberg, em Barra de São Francisco, atuando como professora normalista em classes de alfabetização por 12 anos, diz que:

[...] Eu tinha pavor de feriado, sábado e domingo porque as crianças esqueciam tudo o que eu havia ensinado [...]. Fui para o grupo escolar Padre de Anchieta [...]. A primeira cartilha que utilizei, eu não lembro o nome, mas ela falava sobre A PATA

NADA. O método que usava ia da frase à sílaba. Eu jogava a história e pegava uma palavra-chave. Não me preocupava com a leitura da frase, mas sim com a palavra-chave (DEBALDE, 2007, informação verbal).

A professora não lembra o título da cartilha e nem o seu autor, mas, em seu caderno de plano de aula, conforme mostra a Figura 7, ela reproduz a primeira lição da Parte I da Cartilha Sodré.

Conforme planejado pela professora, ela inicia a aula perguntando “O que está fazendo a pata?”. Após a resposta, os alunos são levados ao quadro para identificar a sílaba “pa” e, em seguida, copiam a sílaba com letra cursiva. Havendo domínio da escrita da sílaba manuscrita, os alunos escrevem a sílaba em letra de forma minúscula. Para isso, a professora sugere o desenho de um livro no quadro-negro. Entretanto, explica que o livro precisa de uma letra especial, diferente daquela usada para escrever no quadro. Incentiva os alunos, dizendo que, em breve, terão o livro e, por isso, ele só será útil, se tiverem aprendido a ler o tipo de letra usado nos livros. A aula é finalizada com a fixação da sílaba que é feita por meio de cópia. Observe as orientações na figura em seguida.

Nesse momento, a professora não utilizava a cartilha como material de leitura e informava aos alunos que quando recebessem esse material, precisariam saber ler o tipo de alfabeto usado na cartilha. O programa do Inep (1949) recomendava aos professores que, nos primeiros meses da alfabetização, no período preparatório, no lugar de usar cartilha ou livro de leitura, seria conveniente, primeiro, a utilização de material preparado por eles, com a ajuda dos alunos. Dessa maneira, sugeria os seguintes materiais: cartazes com gravuras, desenhos, recortes, acompanhados de legendas; fichas para reconhecimento de sentenças, palavras ou sílabas; fichas para decomposição e recomposição de sentenças e palavras etc. Grisi (1951) também considerava que a primeira fase da leitura, motivação e iniciação, tinha por objetivo despertar o interesse da criança em relação à leitura. A professora utilizava, nesse momento, a própria lição da Cartilha Sodré para realizar as atividades de iniciação à leitura.

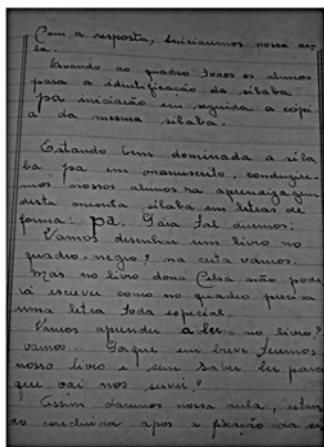


Figura 9 –
Passos metodológicos da aula.
Fonte: Acervo pessoal da professora.



Figura 10 –
Capa da Cartilha Soderé.
Fonte: Acervo do Centro de alfabetização, leitura e escrita (Ceale/Ufmg).

Mortatti (2000, 204) assinala que a autora da *Cartilha Soderé*, Benedicta Stahl, foi diplomada pela Escola Normal de Piracicaba, em 1919, e era esposa do professor Abel Soderé (1900-1970). A cartilha foi publicada pela Cia. Editora Nacional, em 1940. Foi “[...] posteriormente remodelada por sua filha, Isis Soderé Vergamini, tendo vendido, até o ano de 1996, 30 milhões de exemplares” (Figura 10).

Na 230ª edição publicada em 1965, na *Nota da autora* (p. 8), dirigida aos professores, Benedicta Stahl Soderé indica que a cartilha tem um método próprio, *O método Soderé*, ou *Alfabetização rápida*, informando que todas as lições seriam organizadas de acordo com esse processo “rápido”. Com relação ao ensino rápido da leitura ou à criação de métodos particulares, Grisi (1951, p. 12) assinala que, de posse da possibilidade de conjugar os diferentes métodos em uma mesma cartilha, surgiram “[...] verdadeiros ‘virtuosos’ e taumaturgos da arte de ensinar a ler. Apresentaram-se como criadores de ‘sistemas pessoais’, quase ‘máquinas-de-alfabetizar’, suscetíveis de executar sua tarefa em semanas ou mesmo em dias,

senão em horas [...]”. Segundo o autor, em um País onde as estatísticas indicavam um grande número de analfabetos, esses materiais miraculosos, ou seja, capazes de ensinar rapidamente as crianças a ler e a escrever foram recebidos como “salvadores da Pátria”. Segundo Grisi (1951, p. 12), os autores desse tipo de cartilha

Seriam realmente anjos tutelares se não fossem, antes, ridículos. Não lhes pertence sequer a originalidade da invenção. Em tais águas, muito antes, navegaram outros. Basta lembrar a ‘leitura repentina’ de A. F. Castilho, com seu ‘Método para em poucas lições se ensinar a ler com recreação de mestres e discípulos’ e que data de 1850 [...]. Entre nós, há mais de meio século, o Barão de Macaúbas — por tantos títulos digno de respeito e admiração — parece ter sido o precursor desses sistemas de ‘alfabetização-relâmpago’. A imprensa do fim do século passado (1886) andou repleta de notícias e louvores ao ‘Método Abílio de Leitura Abreviada’, que possibilitava a alfabetização em 17 dias ou mesmo 15, e a cujas demonstrações públicas compareceram, não só professores e autoridades, mas ministros do Império e o próprio Imperador [...].

Ainda com referência ao método adotado na *Cartilha Sodré*, o processo de Alfabetização Rápida ou Processo Sodré, Mortatti (2000) também assinala que os autores utilizaram um processo particular advindo de suas práticas. Na realidade, podemos concluir que esses autores se propuseram a buscar um método que se situa entre o método analítico e o sintético, procedendo, assim, a uma mistura entre os dois, cujo foco é silabação. Nesse sentido, como sublinha Grisi (1951), esse tipo de método, denominado analítico-sintético ou misto, escamoteia o trabalho e a ênfase que continua a ser dada à unidade sílaba, ou seja, à silabação.

Mortatti (2000) menciona que, em um artigo publicado em 1934, na revista *Educação*, intitulado *Alfabetização rápida*, Abel de Faria Sodré defendia o processo utilizado por ele em sua prática, como professor, que, mais tarde, se materializaria na *Cartilha Sodré*. Ele considerava que os resultados desse processo eram positivos, pois a sua preocupação centrava-se, como outros educadores de sua época, na busca de “eficiência, economia e

rendimento". Abel de Faria Sodré (1934) se posiciona em relação ao método por ele utilizado argumentando que:

É que a alfabetização que se faz pelo método analítico (se os pais ou o professor não intervierem com uma silabação providencial) apresenta-se, além de lenta, muitas vezes defeituosa pelo conhecimento imperfeito das sílabas.

Temos um bom número de anos de exercício de magistério. Exercemos já o cargo de diretor de grupo. Em escola rural e mesmo em grupo escolar, regemos classes de 1º grau. Falamos, portanto, pela nossa própria experiência e pela observação do trabalho de numerosos colegas. A alfabetização é atualmente muito morosa. As repetições de ano no 1º grau são mais numerosas do que deviam ser, levando-se em conta a capacidade didática do magistério paulista e a inteligência de nossa gente.

NECESSÁRIO É POIS, QUE BUSQUEMOS REMÉDIO PARA UM MAL TÃO FÁCIL DE CURAR: TEMOS O BOM MESTRE E O BOM ALUNO. QUE NOS FALTA? VOLTAR UM POUQUINHO AO PASSADO, NEM TUDO O QUE LÁ DEIXAMOS É INFERIOR AOS GÊNEROS DE MAIS RECENTE IMPORTAÇÃO. TALVEZ QUE, LIMPADA COM ESMERO, A PRATA VELHA DE CASA POSSA SUBSTITUIR COM VANTAGEM A BAIXELA NOVA, MAS DE FALSO BRILHO.

Seremos acoimados de rotineiros? Isso pouco nos importa. Tínhamos um ideal: alcançar maior resultado com menor dispêndio de tempo. Já o atingimos, dizem os números que não mentem, e aqueles que têm acompanhado o trabalho nosso e o das colegas a quem orientamos neste ano letivo.

Não temos a pretensão de apresentar aos colegas um processo perfeito. Haverá algum que o seja? Todos os métodos e processos são defensáveis. Têm todos também, o seu ponto vulnerável, o seu 'Calcanhar de Aquiles'. Só a prática e os resultados colhidos é que poderão, em última instância, sentenciar qual o que nos convém (SODRÉ, 1934, p. 105: grifo do autor).

Desse modo, Abel de Faria Sodré defende a necessidade da silabação, reconhecendo que ela permite a alfabetização rápida, o que torna a crítica de Grisi (1951) pertinente e aplicável a essa cartilha. A Cartilha Sodré, então, concilia os diferentes métodos na busca de conseguir alfabetizar em menor tempo.

As orientações didáticas contidas nessa cartilha estão divididas em sete partes, de autoria de Abel de F. Sodré e Benedicta Sthal Sodré. As orientações, para a primeira parte do ensino da leitura visam ao ensino de sílabas compostas com consoantes e a vogal “a”. As orientações para o desenvolvimento das lições contidas na primeira parte da cartilha são transcritas em seguida:

A 1ª sentença – a pata nada – constituirá a 1ª lição. O professor depois de mostrar uma gravura correspondente à mesma, e após ter conversado alguns minutos com a classe para despertar a atenção dos alunos, escreverá na lousa a sentença que, com o auxílio de perguntas, conseguiu das crianças. Dirá então a classe: Vamos ver quem é capaz de ler o que o giz escreve. Mandará que os alunos leiam (um de cada vez). Depois escreverá somente a palavra *pata*. Feito isto, o professor explicará às crianças que a palavra *pata* é pronunciada em duas vezes e então escreverá *pa ta*. Após isto, dirá aos alunos: Vamos aprender escrever bem o primeiro pedacinho da palavra *pata*. Escreverá muitas vezes (escrevendo e falando) a sílaba *pa*. Mandará que alguns alunos acompanhem com o giz ou com o ponteiro o traçado de um *pa*. Convidará algumas crianças para irem escrever um *pa* no quadro negro. Apagando então todo o quadro o professor escreverá com uma boa letra um *pa* que servirá de modelo para a cópia imediata. Para esta cópia o professor distribuirá a cada alunos 1/4 de uma folha de papel.

A primeira aula de linguagem escrita será ocupada somente com a cópia da sílaba *pa* [...]. Na aula seguinte o professor, depois de haver recordado a sílaba já dominada, passará a ensinar outra, seguindo o mesmo processo.

Depois de dominadas umas 5 ou 6 sílabas a capacidade perceptiva da criança se desenvolverá extraordinariamente, podendo avançar duas e às vezes três sílabas por dia, conforme a classe. É de grande vantagem cada aluno ter o seu papelão com as sílabas estudados. Nesse papelão o professor escreverá as sílabas à medida que forem sendo ensinadas, cada sílaba deverá ser escrita em letras de forma (com lápis azul) e em manuscrito (com lápis vermelho) (SODRÉ; SODRÉ, 1965, p. 6).

Dessa forma, o ensino da leitura e da escrita é iniciando, primeiro, pela sentença, porém com passagem rápida por ela, visto que o que se pretende é o aprendizado da sílaba dentro do contexto da frase, e não da sentença em si. Como foi mencionado, nessa primeira parte, as sílabas são todas formadas por consoante e a vogal “a”. Após exaustivo treino da sílaba em estudo, surge a promessa de que, se, desde a primeira aula de linguagem escrita, houver treino e cópia, da sílaba *pa*, “O resultado será logo animador. Raros serão os alunos que não escreverão de maneira legível esta sílaba” (SODRÉ, 1965, p. 6). Para obter bons resultados, o professor deve ensinar uma sílaba por dia, até os alunos terem dominado pelo menos cinco ou seis sílabas. Somente após isso, seria liberado o ensino de duas ou até três sílabas por dia.

Essa forma de sistematização do ensino da leitura e da escrita servia de referência aos professores para o ensino de todas as outras lições contidas na primeira parte da cartilha. Paralelamente a essas orientações, também havia um alerta de que não podia ser despercebida a obrigação de o professor recordar todas as sílabas já ensinadas a cada novo dia, em forma de cartazes, ditados etc., conforme é demonstrado nas lições que serão apresentadas. Essa prática delineada nas orientações contidas nas cartilhas foi representada no plano de aula da professora (Figura 9), o que demonstra a influência da cartilha no direcionamento das práticas dos professores.

Podemos dizer que o ensino da leitura e da escrita, na *Cartilha Sodré*, parte da sentença para a palavra e, depois, para a sílaba. A necessidade de ensinar a sílaba, como já mostramos, foi justificada por Abel de Faria Sodré. Nas páginas acima, esse movimento (da frase a sílaba) é feito duas vezes: primeiro, para apresentar a nova sílaba a ser memorizada, depois, para retomar a sílaba estudada na lição anterior. As frases são artificialmente construídas com a finalidade de proporcionar a memorização das palavras e das sílabas estudadas. Assim, segundo Grisi (1951, p. 11), “Constroem-se mosaicos de pseudo-frases pela hábil justaposição das sílabas. E, com isto, se pretende estar fazendo simultaneamente sentencição e silabação e respeitando o tão mal entendido preceito de que ‘a palavra é o veículo da sílaba’”. No caso da primeira parte da *Cartilha Sodré*, é feita, ao mesmo tempo, sentencição, palavração e silabação.

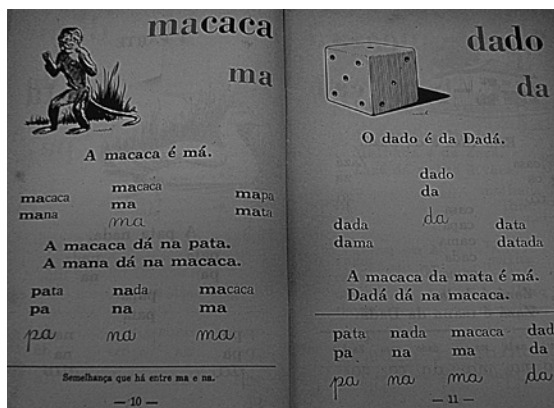


Figura 11 – Páginas da Cartilha Sodré, 1965.

Fonte: Acervo do Centro de alfabetização, leitura e escrita (Ceale/Ufmg).

Vale notar, ainda, nessa primeira parte, a sugestão de registro em papelão das sílabas estudadas em letra cursiva e de forma. Esse registro serviria para que o professor levasse as crianças a formar palavras. Ao se colocarem à frente da classe, expondo os papelões, os demais alunos adivinham a palavra formada. Fazendo isso com todas as sílabas estudadas, os alunos teriam oportunidade de aprender várias palavras. Depois que o aluno adivinhasse a palavra, ele deveria escrevê-la no quadro. Podemos observar ainda o ensino simultâneo da leitura e da escrita, mas esta última se apresenta, na cartilha, apenas como cópia.

Após o estudo das sílabas compostas com consoantes e a vogal “a”, o professor efetivaria a entrega da cartilha aos alunos, sob a determinação de que, mesmo que tivessem sido estudadas aquelas lições no quadro, o aluno iniciaria o seu processo de leitura desde a primeira lição. Paralelamente, o professor continuaria com o mesmo método, ensinando no quadro, as demais lições. “Desta forma, ao terminar a leitura da cartilha, o aluno não só lerá a letra de fôrma como a manuscrita, e também saberá escrever, pois a linguagem escrita deverá caminhar paralelamente com a leitura” (SODRÉ, 1956, p. 7).

A segunda parte consiste no ensino das vogais “o, e, i, u”, pois a vogal “a” já foi vista na primeira parte. As vogais serão ensinadas juntamente com as consoantes aprendidas na primeira

parte, porém, como orientam os autores, não devem ser utilizadas famílias silábicas. Para evitar a sequência tradicional, propõem:

Nunca se escreverá o ba, be, bi, bo, bu, como no método da silabação, porque dessa forma o aprendizado continuará a trazer as mesmas dificuldades que apresentam outros métodos, pois a criança terá que dominar mais de cem sílabas e não apenas 20, como no processo Sodré (SODRÉ, 1956, p. 7).

Para evitar a silabação, os autores sugeriam que as sílabas aprendidas fossem escritas no quadro para que os alunos as lessem. Em seguida, substituiria a vogal “a” por outra vogal e levaria os alunos a lerem a sílaba formada. Esse exercício deveria ser repetido muitas vezes para cada consoante. A página da cartilha apresentada em seguida mostra o modo como deveria ser conduzido o trabalho na segunda parte.

A terceira parte da cartilha é composta de duas lições. A primeira se refere à junção das vogais para formação de ditongos *eu, ao*, não nasalados e hiatos; e a segunda lição se constitui da junção desses ditongos a uma letra que representa consoantes para formar palavras. É interessante notar que o estudo da formação de ditongos vem precedido de um texto. Este é formado com palavras em que aparece o padrão silábico consoante-vogal-vogal. Nas orientações para o trabalho com a lição, o trabalho com o texto não é mencionado, o que demonstra, mais uma vez, a essencialidade do ensino das sílabas.

A quarta parte é destinada ao ensino da função das letras “s, r, m, n e l” no fim das sílabas. Conforme advertem os autores, “[...] não se ensina o nome das letras, explica-se apenas o som que cada uma delas representa, quando acrescentada a uma das ‘palavrinhas’ já estudadas” (SODRÉ, 1956, p. 7). Nas orientações, os autores mostram como isso deve ser feito: escreve-se no quadro, por exemplo, a sílaba *na* e pede-se ao aluno que leia, acrescenta-se a letra *s* e pede-se que leia novamente. Esse exercício deve ser feito para todas as letras. Dessa forma, os autores introduzem um novo padrão silábico formado de consoante-vogal-consoante, sem usar, conforme pretendido por eles, a silabação, ou seja, a leitura e cópia das famílias silábicas. A página da cartilha que se segue (Figura 14) ilustra o modo como esse tipo de sílaba é ensinado, usando palavras e frases.

Na quinta parte da cartilha, ensina-se a função do *r* e do *l* intercalados, bem como o emprego da letra *h* no início da palavra; da letra *z*, dos diversos sons do *x*, como também o emprego das vogais e dos ditongos nasais (Figura 15).

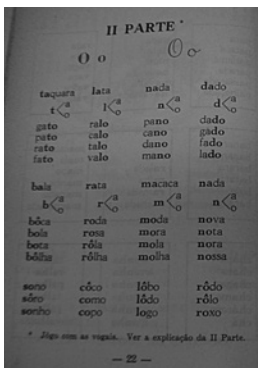


Figura 12 –
Lição que inicia a segunda
parte do método Sodré.
 Fonte: Acervo do Centro de
 alfabetização, leitura e escrita
 (Ceale/Ufmg).



Figura 13 –
Lição que inicia a terceira
parte do método Sodré.
 Fonte: Acervo do Centro de
 alfabetização, leitura e escrita
 (Ceale/Ufmg).

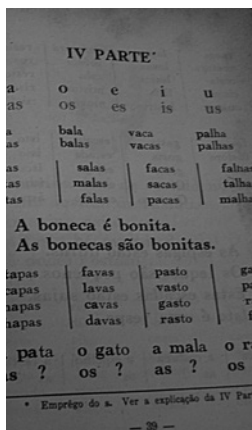


Figura 14 –
Lição que inicia a quarta
parte do método Sodré
 Fonte: Acervo do Centro de
 alfabetização, leitura e escrita
 (Ceale/Ufmg).

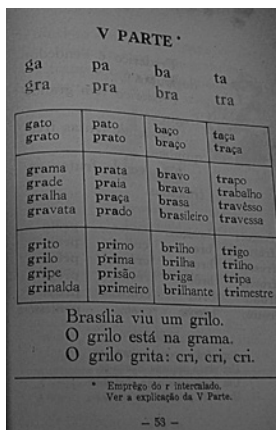


Figura 15 –
Lição que retrata a metodologia
utilizada para ensinar as funções
de determinadas consoantes
na palavra.
 Fonte: Acervo do Centro de
 alfabetização, leitura e escrita
 (Ceale/Ufmg).

Na sexta parte, procede-se ao ensino dos ditongos nasalados, e os passos metodológicos são os mesmo sugeridos na terceira parte. Na sétima e última parte das orientações desse método, utilizam-se as sentenças mais variadas possíveis com vista ao exercício da leitura. Nessas sentenças, aparecem ordens que, depois de lidas, os alunos devem demonstrar a sua compreensão e exercitá-las na prática. Dessa forma, a cartilha se encerra com a seguinte lição:

(sem título)

Como estou contente! Sabem por quê?

É porque já sei ler. Como é bom a gente saber ler! Já acabei de ler a cartilha. Agora está na hora de ler um livro novo. Chama-se 'Primeiras Lições Úteis', de Benedicta Sthal Sodré. É um livro bonito. Tem muitos versinhos. Quanta coisa útil vou aprender! Minha gente estou contente! Acabei este livrinho. Mas, agora vou ler outro Também muito bonitinho (SODRÉ, 1965, p. 64).

A análise da cartilha aponta que ela pode ser considerada, conforme parâmetros definidos na descrição dos métodos, na época, como uma cartilha que segue o método misto. Isto é, os autores lançam mão da sentença, palavra e sílaba para ensinar a ler e a escrever. Porém, reconhecemos que a sentença e a palavra têm apenas função contextual da unidade sílaba. Por isso mesmo, as palavras que compõem as sentenças são escolhidas de acordo com as sílabas que são ensinadas para as crianças numa dada lição.

Grisi (1951, p. 10) chama a atenção para uma confusão existente na determinação, nos métodos e nas cartilhas, do que pode ser denominado sílaba, palavra e sentença. Para esse autor, "[...] Uma das causas da grave confusão reinante entre os autores de cartilhas, classificando como de sentencição cartilhas da mais genuína silabação, é exatamente a ambigüidade e a insegurança dos termos *sentença* e *sílaba*" (GRISI, 1951: grifos do autor). Assim, para ele, quando lemos um amontoado de frases construídas para ensinar uma dada sílaba, o que chama a atenção do leitor é a sílaba em detrimento do sentido. Porém, em frases construídas sem esse cuidado, o que prevalece ou chama a atenção do leitor é o sentido. Posto isso, o autor determina os sentidos dos termos letra, sílaba, palavra e frase:

1 — *Letra* é o símbolo, enquanto figura gráfica, que serve à representação de um fonema.

2 — *Sílaba* é um fonema ou grupo de fonemas que se pronuncia em uma só emissão de voz. Do ponto-de-vista gráfico ou visual, pode ser constituída por uma só letra, assim como por duas, três, quatro ou cinco letras (asa, bola, trigo, brinquedo, transporte).

3 — *Palavra* ou termo é o símbolo de uma idéia. Graficamente pode constar de uma só letra, de uma sílaba ou de conjuntos de letras e de sílabas, e até de frases (*é, de, bola, bem-te-vi, não-me-es-queças. . .*).

4 — *Sentença* ou proposição é a expressão de um juízo. Pode corresponder, graficamente, a uma só letra ou sílaba ou a conjuntos mais ou menos extensos de letras, sílabas ou palavras (*Ai! Adeus! Este é o seu livro? — É.*) (GRISI, 1951, p. 11).

Tendo em vista que uma sentença pode graficamente ser uma sílaba ou uma letra, a clareza na distinção entre os métodos de sentencição, palavração, sílabação e soletração é questionável. Porém, como são pensadas nas cartilhas, as letras são os 25 símbolos utilizados na época, a sílaba é a reunião dessas letras, a palavra é formada por um conjunto de sílabas e a sentença por um conjunto de palavras. Obviamente, conforme aponta Grisi (1951, p. 12), essa teorização jamais foi formulada pelos defensores dos métodos que se concretizam nas cartilhas, mas é o que se pode concluir tendo em vista a organização desses materiais. Nessa perspectiva, esses termos são concebidos a partir da relação da parte com o todo. Para Grisi (1951, p. 12: grifos do autor), “O estribilho dos defensores do método-analítico, do ‘todo’ para as ‘partes’ e dos defensores do sintético, das ‘partes’ para o ‘todo’” se transformou em uma cortina de fumaça que sempre escondeu os verdadeiros significados dos termos sentença, palavra, sílaba e letra.

O livro de Lili

Segundo foi apontado pela professora Ana Bernardes da Silveira Rocha, que iniciou sua carreira no magistério em 1946 e atuou como alfabetizadora por três anos na Escola Vasco Coutinho, situada em Vila Velha/ES, nesse grupo,

[...] já se desenvolvia o interesse pelo método global. A cartilha usada no Estado era a *Cartilha da Lili*. 'Eu me chamo Lili. Eu comi muito doce! Você gosta de doce? Eu gosto tanto de doce!'. Essa era a primeira lição da cartilha. Então já se comentava o método global mas eu continuava alfabetizando pelo método sintético. A Élcia Carvalho alfabetizava pelo método global. Quando eu entrei... porque era o que eu tinha aprendido na escola a trabalhar... No estágio, inclusive, foi alfabetização pelo método sintético. Eu considerava que era muito mais fácil para o nível das crianças [...] aprender vamos dizer assim... foneticamente, do que aprender por textos inteiro no começo.

Eu não tinha muita experiência, não, mas era capaz de perceber alguns problemas na aprendizagem pelo método global. Ah! Era época da gestalt, né? Imperando o gestaltismo, é Psicologia [...] todos admitiam que a aprendizagem da forma [...] era mais importante, que o texto era mais importante do que começar pelas letras (ROCHA, 2007, informação verbal).

Conforme narrado pela professora, apesar de ela ter aprendido, na escola normal, a alfabetizar pelo método sintético e de ter adotado tal método em sua prática, no Estado, na década de 1950, já havia sido disseminada a prática de alfabetização por meio do método global. Uma das evidências da utilização pela professora da cartilha *O livro de Lili* foi a citação, de cor, da primeira lição dessa cartilha.

Conversamos, também, com a professora Estella Abreu Vieira Nunes, que ingressou no magistério em 1950 e formou-se como normalista, atuando como alfabetizadora, segundo ela, até quando a sua voz não pôde aguentar mais. Ela conta que, com o passar dos anos, a sua voz começou a falhar e, por isso, adotava o sistema de seguir a sua turma da primeira série até concluir a quarta série e depois retornava à 1ª série. Dessa forma, entendemos, pela fala da professora, que alfabetizar requer que o professor fale mais, use muito a oralidade, mais do que em outras séries, por isso a importância do rodízio nas séries. Diz a professora sobre a sua prática:

Fiquei muito feliz como professor, por ter aprendido o método que achei que as crianças, de modo geral, gostavam e aprendiam com facilidade. Era o método global... Contava uma história para as crianças, daquela história tirava uma frase. A criança estava ativa ali na história... Então a criança já tinha escutado a história induzida e prendia a atenção das crianças. Após, colocávamos a frase no quadro e a líamos a frase com as crianças. Depois passávamos para as palavras, e as crianças decoravam. Depois passávamos para outras palavras trazidas pelas próprias crianças. Dali estudava as sílabas, depois trabalhava outra frase sempre ligada à história. Nós alfabetizávamos logo. Acho que era atraente e a criança ia bem. Adotávamos o método global. Partíamos da frase, palavra e sílabas (NUNES, 2007, informação verbal).

Adotando as falas das professoras como referência, analisamos a cartilha *O livro de Lili*, e o seu Manual, direcionado à professora, de autoria de Anita Fonseca. Na capa do Manual (1956) que contém as orientações para aplicação do método está escrito: “*O livro de Lili, método global, manual da professora*”. Sendo assim, a autora, na capa da manual, anuncia o método adotado na cartilha. Além disso, ela informa que a nova edição foi revista e atualizada conforme *as mais recentes diretrizes metodológicas*. A capa do Manual (1956) é apresentada em seguida:

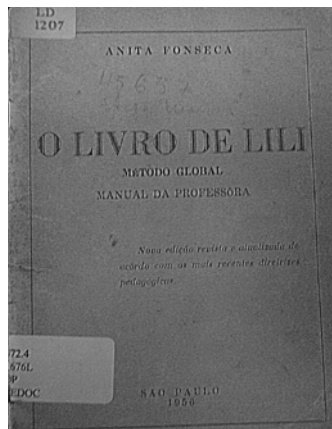


Figura 16 – Manual da professora que orienta o uso didático de *O livro de Lili*.

Fonte: Acervo do Centro de alfabetização, leitura e escrita (Ceale/Ufmg).

De acordo com Maciel (2001), a cartilha, *O livro de Lili*, de Anita Fonseca, nasceu a partir dos ensinamentos praticados no curso de formação que a sua autora recebeu na Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais, pois essa escola seguia os princípios para o ensino da leitura e da escrita, os eixos pedagógicos defendidos por Lúcia Casassanta, os quais preservavam as características contidas nos pressupostos de Decroly de que a aprendizagem das crianças ocorre mediante três operações intelectuais: “[...] a observação, a associação de idéias e a expressão, um ciclo de atividades mentais que definem o processo de aprendizagem da criança” (MACIEL, 2001, p. 96). De acordo com essa autora, essas etapas foram apresentadas de outra maneira por pesquisadores escolanovistas, porém elas são os princípios subjacentes às novas metodologias de ensino da leitura, seguidos na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, que deu origem ao *O livro de Lili*.

Dessa forma, Maciel (2001) esclarece que a escola de Formação de Professores objetivava a transformação do professor para que ele fosse capaz de exercitar ou despertar as capacidades físicas da criança, pois essa era a principal característica do método Decroly. Assim, segundo a autora:

O método Decroly eleva de muito o papel do professor embora seja a criança o ponto de convergência de toda a ação da chamada Escola Ativa [...]. Ao professor fica no entanto não a mera *fiscalização ou assistência*, mas o papel de *guia*, de orientador da criança. O professor supre o livro, mas vai muito além porque orienta a inteligência da criança impedindo que ela se disperse em objetos sem proveito (MACIEL, 2001, p. 98: grifo do autor).

Imbuído desses princípios é que, de acordo com Maciel (2001), Francisco Campos traz um novo paradigma metodológico expresso nas Instruções Públicas do programa, propagado no Curso de Formação de Professores nessa escola de aperfeiçoamento, visto que Campos reconhece que as instruções puras e simples não seriam suficientes para garantir a atuação dos professores, principalmente no que diz respeito à prática de alfabetização diante do novo método de leitura. Por isso, para Francisco Campos, segundo Maciel

(2001), os defeitos encontrados no ensino primário não estavam nos seus programas, nem na organização do currículo, mas no professor. Dessa maneira, Campos acreditava que o exercício docente exigia, além do domínio de conhecimentos técnicos, percepção aguçada, capaz de captar a realidade e abstrair dela a melhor escolha do caminho a percorrer na direção de ajudar ao aluno a aprender. Era um ensino pautado na intuição do professor e, para isso, havia necessidade de uma formação em serviço.

Nesse sentido, a Escola de Aperfeiçoamento, criada por Francisco Campos, para a implantação de sua reforma no ensino, tinha como público-alvo os professores em exercício, pois estes assumiam um papel importante, que era, no cotidiano de suas escolas, estabelecer um novo paradigma para a aprendizagem da leitura.

Dessa forma, a cartilha *O livro de Lili* nasceu de uma tensão entre o novo paradigma que se pretendia (método global) e o velho (o método sintético). De acordo com Maciel (2001), essas professoras formadas pela Escola de Aperfeiçoamento tinham a função de atuar como multiplicadoras da reforma de ensino implementada por Francisco Campos, em Minas Gerais, apoiadas nos princípios da escola nova, porém esses princípios não estavam “prontos”, concretizados em uma cartilha e, por isso, era necessário que os professores continuassem a estudar, estar a par do que se estava produzindo no País e no estrangeiro. Isso obviamente se tornava um peso muito grande a esses professores, que tinham o compromisso de disseminar esses princípios.

Dessa forma, em suas escolas eles se sentiam perdidos, pois a ausência de uma proposta concreta de ensino da leitura, a qual os professores pudessem seguir, gerava tensão e insegurança entre eles e, conseqüentemente, resistências ao novo, ou seja, na falta de saber como fazer com o novo (método global), optavam em permanecer com o velho (método sintético), visto que, seguindo os princípios de Decroly, o material didático de ensino da leitura deveria ser produzido pelos professores e alunos, respeitando os centros de interesse de cada grupo e, muitas vezes, eles não sabiam como fazer isso. Por isso, Maciel (2001) nos informa que as insatisfações, bem como as resistências sentidas e externadas pelas ex-alunas da Escola de Aperfeiçoamento ao retornarem às suas atividades didáticas em suas escolas de origem “[...] fizeram com que Lúcia Casassanta

abrisse um concurso entre as alunas que estavam cursando a Escola de Aperfeiçoamento, em 1932” (p. 139) para escolher um material didático coerente com o novo paradigma de alfabetização.

Esse concurso consistiu em selecionar um material didático de ensino de leitura que viesse a atender aos anseios dos professores em torno de um material concreto no qual pudessem se basear. Essa produção didática deveria se materializar na produção de um pré-livro, o qual “[...] deveria atender a todos os pré-requisitos estudados, pesquisados e comprovados cientificamente pelos pesquisadores americanos e europeus, tal como a professora os apresentava nos conteúdos de sua disciplina” (MACIEL, 2001, p. 140).

Outra novidade apresentada nesse material didático e que tinha a ver com o novo paradigma de alfabetização dizia respeito à palavra cartilha, pois, conforme Maciel (2001, p.140) nos informa, o termo cartilha deveria ser substituído por pré-livro, porque, “[...] de acordo com Lúcia Casassanta, como o próprio nome diz, é um pré-livro porque vai iniciar a criança no aprendizado da leitura, conduzindo-a aos livros que virão [...]”. Além disso, essa mesma autora esclarece ainda que, para Casassanta, a palavra cartilha estava associada aos “[...] métodos tradicionais em que o *saber ler* se reduzia em traduzir em sons os símbolos da página escrita. A cartilha já era um livro pronto, com textos ‘fabricados’ com o objetivo de trabalhar determinado vocábulo” (MACIEL, 2001, p. 140).

A título de mais informação sobre esse concurso, Maciel (2001) fez um recorte de um artigo, veiculado no *Jornal da Educação*, de Belo Horizonte, sob o título: *Você se lembra da Lili, aquela que ensinou muita gente boa a ler?* Esse jornal, datado de agosto de 1983, em sua página 5, diz sobre a escolha do pré-livro:

Conta Anita Fonseca que dona Lúcia Casassanta, uma grande professora – revolucionou o ensino de leitura com o seu método global. Necessitando fixar o método global nas escolas experimentais da Escola de Aperfeiçoamento, promoveu um concurso entre suas alunas para a escolha de um pré-livro. Eram perto de 70 professores e tive a alegria e a felicidade de ver o meu trabalho escolhido.

Nesse sentido, o material escolhido, de Anita Fonseca, tratava do pré-livro intitulado *O livro de Lili*. Maciel (2001, p. 142) nos

informa que esse livro, vencedor do concurso, foi testado, aprovado e apresentou altos índices de promoção dos alunos novatos, “[...] no ano de 1934, o índice de aprovação foi de 26% em 38, 41% e em 1939, 45,8%”. Essa mesma autora diz que *O livro de Lili* foi oficialmente editado no ano de 1940, pela Livraria Francisco Alves e, a partir dos anos 50, passou a ser editado pela Editora do Brasil S.A., apresentando algumas especificidades em relação à maioria dos materiais produzidos na época. Um deles é que ele é um dos primeiros materiais didáticos que apresenta o Manual do Professor em um volume separado do livro do aluno; outro, o seu material didático trazia as características próprias do método global de contos e era acompanhado de materiais suplementares, como cartazes para uso do professor em sala de aula. Além disso, o livro do aluno era um material de leitura que deveria ser composto ao longo do processo de alfabetização. Fazia parte do material também um caderno com fichas para recortar e remontar as lições trabalhadas.

No prefácio contido no Manual (1956), Casasanta escreve que *O livro de Lili* foi produzido baseado nos estudos sobre a percepção visual, no campo da Psicologia infantil, conforme estudos de Clapède, Revault D’ Allones, Decroly e Piaget; no campo da Psicologia da leitura, nas pesquisas de Valentius, Castell, Goldscheider, Muller, Dearbom, Bowden e Bogg; e ainda, nas contribuições das pesquisas de Judd, Bruswell, Gray, Shmidt, Docheray e outros, da Universidade de Chicago, sobre os hábitos fundamentais da leitura. Ainda nesse prefácio, Casassanta deixa clara a sua participação no resultado desse trabalho, ao dizer: “Como professora que fui da autora, na Escola de Aperfeiçoamento, e precisamente nesta matéria, desvaneço-me do trabalho com que enriquece a nossa mísera bibliografia [...]” (CASASANTA, 1940, p. 5).

Segundo Anita Fonseca (1956), apoiada em Th Simon¹, na parte do Manual em que explica sobre o método global ou analítico, esclarece que existiam, na época, apenas dois métodos de alfabetização: os sintéticos e os analíticos. Conforme esse autor, ambos os métodos buscavam levar a criança a compreender que há entre

1 Th. Simon escreveu com Alfred Binet o livro *Testes para medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças*, traduzido por Lourenço Filho e publicado pela Editora Melhoramentos, no ano de 1929. Ele também escreveu o livro *Psicologia experimental*, citado no Manual de Anita Fonseca.

a linguagem escrita e a linguagem falada relações de correspondências entre sons e letras. Porém, apesar de terem o mesmo objetivo, os primeiros começam o ensino pelo estudo das letras, e os segundos colocam de início a criança em contato com a linguagem escrita. Em função da unidade escolhida para estudo, as crianças que aprendem pelo método sintético realizam operações de sínteses, ou seja, para Fonseca (1956), quando as crianças aprendem duas letras, como o *m* e o *a*, conseguem juntar essas letras para formar a sílaba *ma*, elas realizam esse tipo de operação. Com os métodos analíticos, as crianças são levadas a partir de um todo (palavra) a aprender as denominações de suas partes (letras) ou os sons das sílabas que o compõem.

Conforme aponta a autora, ela irá designar essa mesma maneira de fazer, utilizada nos métodos analíticos, de método global. Desse modo, a autora não distingue o método global dos métodos analíticos e aponta que eles são usados sob três formas: palavração, sentencição e historietas ou contos. Esta última forma, segundo Fonseca (1956, p. 9), é “[...] criação de Margarida Mc Closkey, que observou o grande interesse das crianças pelas narrações e a esperança que as anima de encontrar na escola histórias que irá satisfazer a sua imaginação”.

Em relação às bases científicas do método global, Fonseca (1956) aponta que se apoia nas descobertas sobre o sincretismo infantil, elaboradas por Claparède e outros psicólogos. Assim, conforme sublinha a autora, Edouard Claparède, analisando a percepção infantil, observa “[...] que as crianças, em sua primeira idade, vê as coisas ‘globalmente’, percebendo-as numa visão de conjunto, sem análise, o que, geralmente, não acontece com os adultos” (FONSECA, 1956, p. 9). A essa forma de percepção, Claparède denominou de sincretismo. Contudo, ela não tem nada em comum com a percepção do complexo. Segundo o trecho de Claparède ([19 - -]), citado pela autora, o fato de a criança perceber o todo não destrói a afirmação de que *o espírito procede do simples para o complexo*. Nesse sentido, o simples é pensado em termos do todo e o complexo se refere às partes. Se pensarmos em termos da aprendizagem, as unidades da língua são unidades abstratas e, portanto, complexas e as palavras (unidades com significado) são simples, pois elas podem ser concretizadas. Por outro lado, se há diferenças entre a percepção infantil e a dos adultos, é preciso ter

cuidado para não considerar a percepção dos adultos como parâmetro para estabelecer o que é fácil ou difícil para a criança.

Segundo Fonseca (1956), os métodos de ensino da leitura cometem esse equívoco. Isto é, consideram que as crianças aprendem primeiro as partes, para depois, aprenderem o todo. Por isso mesmo, partem dos sons, letras e sílabas. Se a percepção infantil é sincrética, por natureza, então, o mais apropriado é ensinar as unidades maiores da linguagem. A autora apresenta, ainda, que o método global se apoia sobre recentes pesquisas que estudam a fisiologia da leitura. Essas pesquisas realçam a função visual da leitura e concluem que o olho lê por frases e palavras e não por letra e sílabas. Como sublinha a autora, essa conclusão é suficiente para recomendar o uso do método global. Porém, as descobertas, no campo da fisiologia da leitura, não se restringem aos movimentos do olho:

Experiências feitas ao 'Taquistoscópio' revelaram que percebemos as palavras pela sua forma de conjunto e que as certos elementos das mesmas, como as letras dominantes, acentos, etc., bastam para o seu reconhecimento total. Essas experiências demonstraram também que a parte superior da palavra é mais fácil de ser reconhecida do que a inferior. Pode-se comprovar isto cobrindo-se a parte superior de uma palavra ou de uma palavra ou frase, nota-se que a fisionomia, ainda incompleta, porém simultânea da palavra ou frase é mais necessária ao seu reconhecimento que a visão de cada letra isolada (FONSECA, 1956, p. 10).

Desse modo, a autora resume os fundamentos que explicam o uso do método global adotado na cartilha *O livro de Lili*. Ela atribui a divulgação do método à Lúcia Cassasanta que, a partir de 1929, no curso *Metodologia da língua pátria*, primeiro, na Escola Antiga de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte e, depois, no curso de Administração no Instituto de Educação, ajudou a construir os novos rumos para o ensino da leitura e da escrita.

Abaixo, apresentamos as capas de duas edições da cartilha *O livro de Lili*. A primeira, publicada, em 1961, e a segunda, em 1966. Há diferenças nos aspectos gráficos e, também, na ordem em que são apresentadas as lições.

Segundo Fonseca (1956), antes de introduzir as crianças no aprendizado da leitura, é necessário que a professora trabalhe várias atividades, envolvendo excursões, leituras, dramatizações, atividades de discriminação visual, auditiva etc. Esse momento, denominado *período preparatório*, visa à adaptação à escola, ao desenvolvimento de capacidades relacionadas à leitura e ao desenvolvimento do interesse pela leitura. Terminado esse período, a professora deverá iniciar o trabalho com a cartilha. Entretanto, como mostra a autora, esse não é o único material que deve ser usado na sala de aula.



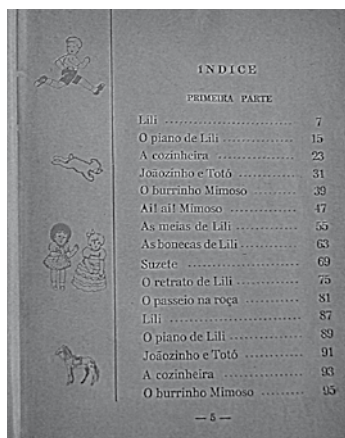
Figuras 17 e 18 – Capas de *O livro de Lili*, de Anita Fonseca.

Fonte: Acervo do Centro de alfabetização, leitura e escrita (Ceale/Ufmg).

A cartilha está dividida em duas partes. Na edição de 1966, essas partes estão denominadas, respectivamente, com o título de cartilha e leitura intermediária. Desse modo, a cartilha visa ao ensino inicial e o livro de leitura intermediária é iniciado quando as crianças já dominam a técnica da leitura e da escrita. Assim, esse livro de leitura ajuda a consolidar as aprendizagens adquiridas com a cartilha. A ordem das lições contidas nas duas edições se diferencia, mas as lições são as mesmas, conforme mostra as figuras que apresentamos em seguida.

Ainda de acordo com Fonseca (1956), as historietas que compõem o livro foram construídas sob a orientação de Lúcia Ca-

sassanta no curso de *Língua pátria*, na antiga Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. Ele foi utilizado com resultados satisfatórios nas classes anexas dessa e de outras escolas. Conforme aponta a autora, ele é destinado às classes de nível mental forte e médio. Nesse sentido, podemos concluir que, para as crianças *fracas*, seria mais adequado o uso de métodos sintéticos. Lembremos, conforme assinala Grisi (1951), que os defensores do método sintético acenavam que uma de suas qualidades era ensinar com eficiência os “rudes de inteligências” e os “mentalmente débeis”.



INDICE

PRIMEIRA PARTE

| | |
|--------------------------|----|
| Lili | 7 |
| O piano de Lili | 15 |
| A cozinheira | 23 |
| Joãozinho e Totó | 31 |
| O burrinho Mimoso | 39 |
| Aii ai! Mimoso | 47 |
| As meias de Lili | 55 |
| As bonecas de Lili | 63 |
| Suzete | 69 |
| O retrato de Lili | 75 |
| O passeio na roça | 81 |
| Lili | 87 |
| O piano de Lili | 89 |
| Joãozinho e Totó | 91 |
| A cozinheira | 93 |
| O burrinho Mimoso | 95 |

— 5 —

| | |
|--------------------------|-----|
| Aii ai! Mimoso | 97 |
| As meias de Lili | 99 |
| As bonecas de Lili | 101 |
| Suzete | 103 |
| O retrato de Lili | 105 |
| O passeio na roça | 107 |

SEGUNDA PARTE

| | |
|----------------------------------|-----|
| Os amiguinhos de Lili | 114 |
| Os amiguinhos de Joãozinho | 115 |
| A casa de Lili | 116 |
| Os bichos também falam? | 118 |
| A casinha de Suzete | 120 |
| A casinha de Totó | 121 |
| Lili e Teteia | 123 |
| Xexêu | 125 |
| O ninho de bem-te-vi | 141 |

— 6 —

INDICE

Primeira Parte

| | | | |
|--------------------------|----|--------------------------|-----|
| Lili | 7 | Lili | 87 |
| O piano de Lili | 15 | O piano de Lili | 89 |
| A cozinheira | 23 | Joãozinho e Totó | 91 |
| Joãozinho e Totó | 31 | A cozinheira | 93 |
| O burrinho Mimoso | 39 | O burrinho Mimoso | 95 |
| Aii ai! Mimoso | 47 | Aii ai! Mimoso | 97 |
| O retrato de Lili | 55 | As meias de Lili | 99 |
| As meias de Lili | 61 | As bonecas de Lili | 101 |
| As bonecas de Lili | 69 | Suzete | 103 |
| Suzete | 75 | O retrato de Lili | 105 |
| O passeio na roça | 81 | O passeio na roça | 107 |

Segunda Parte

Leitura Intermediária

| | | | |
|----------------------------------|-----|----------------------------|-----|
| Os amiguinhos de Lili | 114 | A casinha de Suzete | 120 |
| Os amiguinhos de Joãozinho | 115 | A casinha de Totó | 121 |
| A casa de Lili | 116 | Teteia | 122 |
| Os bichos também falam? | 118 | Lili e Teteia | 123 |
| Xexêu | 125 | Xexêu | 125 |
| O ninho de bem-te-vi | 141 | O ninho de bem-te-vi | 141 |

Figuras 19, 20 e 21 – Índices de O livro de Lili, de Anita Fonseca.
 Fonte: Acervo do Centro de alfabetização, leitura e escrita (Ceale/Ufmg).

A mudança na ordem das lições apontada anteriormente não ocorreu apenas uma vez, pois, a partir das sugestões de professoras que usavam a cartilha, Anita Fonseca efetuava mudanças nessa ordem. Nas edições acima, as cartilhas são compostas de 20 lições, mas esse número também variou conforme a edição.

O Livro de lili é ilustrado com imagens coloridas, diferenciando-se, portanto, da *Cartilha Sodré* que tinha apenas duas cores. O método adotado na primeira se divide em cinco fases: fase da história ou do conto; fase da decomposição da história em sentenças; fase das porções de sentido; fase da decomposição das sentenças em palavras; fase da decomposição da palavra em sílabas.

Na primeira fase, a da história ou a do conto, é recomendado que a professora apresente a história às crianças e solicite que elas observem as gravuras. Após esse procedimento, as crianças devem desenhar a lição. Nesse momento, ainda não há preocupação com a decomposição da história em sentenças. Nessa primeira fase, Fonseca (1956, p. 30), em nota, adverte que a professora deve ter “[...] sempre em mente que é a intensidade da emoção provocada pela vivacidade dos exercícios que promove a fixação das lições e não o prolongamento dos exercícios. Por isso, devem ser estes curtos, bastante vivos e interessantes”. As figuras que se seguem ilustram os textos contidos na cartilha:



Figura 22 e 23 – Ilustrações de *O livro de Lili*.

Fonte: Acervo do Centro de alfabetização, leitura e escrita (Ceale/Ufmg).

Os textos que compõem as lições são divididos: escritos em letras de imprensa e repetidos em manuscrito. Após se certificar de que as crianças aprenderam as quatro primeiras histórias, a professora passa à segunda fase, que é a decomposição da história em sentenças. Nessa fase, o manual detalha passo a passo como deve ser trabalhada a historieta, incluindo até mesmo as palavras a serem ditas pelo professor e em que momento elas devem ser pronunciadas. No caso da primeira historieta, por exemplo, orienta que a professora deve comentar a história com as crianças dizendo: “Reparem bem nesta história. Ela contém cinco sentenças. Na primeira sentença (lê: Olhem para mim), Lili pede que vocês a observem e olhem para ela. Eu vou cortar esta sentença neste outro cartaz; [...]” (FONSECA, 1956, p. 31). Nesse momento, a ficha é recortada pelo professor e entregue a um aluno. Esse mesmo procedimento é utilizado nas demais sentenças, e cada uma delas é entregue a alunos diferentes. Em seguida, a professora prossegue fazendo uma série de atividades com as sentenças, recortadas, e com os alunos que as receberam, como convidar os alunos para colocarem as sentenças em ordem na frente da classe para que sejam observadas pelos demais alunos.

Esse mesmo manual indica que, para desenvolver a capacidade de identificação das fichas pelos alunos, é importante que cada criança receba o seu próprio material de exercício. Conforme mostra a figura que se segue, as crianças poderiam recortar cada sentença apresentada no livro.

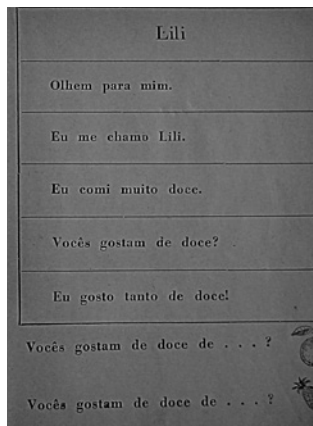


Figura 24 – Página de *O livro de Lili*.

Fonte: Acervo do Centro de alfabetização, leitura e escrita (Ceale/Ufmg).

A terceira fase do método, a de porções de sentido, tem como objetivo desenvolver no aluno habilidade de reconhecer grupos de palavras e porções de sentidos, palavras já empregadas em outras sentenças diferentes das usadas no material básico e desenvolver a capacidade de antecipação de ideias. Isso é conseguido pela professora no decorrer dos exercícios que serão feitos no quadro. Por exemplo: “A professora apresenta uma ficha com a sentença: Eu comi muito doce; manda ler a sentença inteira, depois dobra a ficha e apresenta apenas a porção muito doce” (FONSECA, 1956, p. 37). As crianças leem essa porção e localizam a história no cartaz.

A autora faz um alerta com relação ao cuidado que a professora deve ter nessa fase. Adverte que o trabalho mental de análise a ser realizado pela criança nesse momento deve ser feito de forma gradativa e suave, “[...] salvaguardando-se a atitude fundamental para com a leitura, ameaçada pela transferência brusca da fase da leitura para a da palavra” (FONSECA, 1956, p. 38). Essa fase já é entendida como uma preparação para a quarta fase, que é a decomposição das sentenças em palavras, como mostra a figura que se situa:

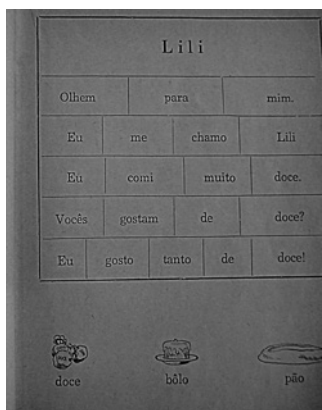


Figura 25 – Página de *O livro de Lili*.

Fonte: Acervo do Centro de alfabetização, leitura e escrita (Ceale/Ufmg).

Na quarta fase, há uma indicação metodológica direcionada à professora quanto à ordem que ela deve seguir no momento da decomposição das sentenças em palavras. É aconselhada a

Nessa direção do processo do método, partindo da história, sentença, porção de sentido, palavra, segue-se para a quinta e última fase, a decomposição das palavras em sílabas, mantendo, porém, as mesmas recomendações dadas nas outras fases. Orienta a autora do Manual que a professora não deve fazer a decomposição prematuramente, mas somente depois que a turma “[...] manifestar o desenvolvimento eficiente para o desenvolvimento da aprendizagem. Não há, portanto, um período rígido para esta fase [...]” (FONSECA, 1956, p. 53). São, pois, os alunos que vão indicar o momento oportuno para esse trabalho.

As lições não apresentam uma sequência cumulativa como se fosse uma novela. Cada lição se constitui em uma historieta com sentido completo, porém todas elas giram em torno da personagem Lili, sendo esse o único fio que encaminha todas as lições. Em cada uma delas há uma palavra-chave encabeçando o título, em torno da qual gira toda aquela historieta, em virtude do seu caráter de não continuidade. As historietas preservam a proposta da cartilha, que é a apresentação de vocábulos novos a cada lição.

Nas orientações contidas nesse Manual, não encontramos instruções dadas à professora que recomendem o uso separado das vogais e das consoantes. Após as cinco fases seguidas sistematicamente pelo professor, o Manual orienta a introdução da fase da leitura no livro. Nessa fase, o professor, mais uma vez, é convidado a tomar cuidado, pois ele deve se certificar de que, ao dar início a essa fase, o aluno esteja lendo fluentemente, visto que o simples término do pré-livro não é garantia de que a criança esteja apta para ler com desembaraço. Por isso, Fonseca (1956, p. 66) recomenda que a entrega dos novos livros de leitura deve constituir-se um marco, ou um acontecimento na vida desses alunos que já sabem ler, pois, “[...] para comemorá-lo a professora costuma organizar a chamada ‘Festa do Livro’”.

Quanto à orientação de se realizar uma festa na entrega do livro aos alunos alfabetizados, encontramos registros, no jornal *A Gazeta* (26 jun. 1951), que veiculou uma matéria sobre uma festa que ocorreu na Escola Vasco Coutinho, intitulada a *Festa da Cartilha*. Nesse registro, consta que a diretora da escola fez uma festa para homenagear o grande vulto espírito-santense, Domingos José Martins, e, também, para proceder à entrega da cartilha aos

alunos que haviam aprendido a ler até aquela data. Diz o jornal (26 de junho de 1951) que foram

[...] alfabetizados no período de março a maio, 61 alunos. A Diretora Assisiolina de Assis Andrade [...] fez um programa que deixou a grande assistência bastante impressionada por ver nesse educandário, festas tão bem organizadas.

Achavam-se presentes o representante do Exmo Sr. Governador do estado Dr. José Martins, prefeito da capital, Dr. Antônio Bezerra, prefeito do município, Professora Pizza, diretora do Departamento de Operações Técnicas Pedagógicas, e suas auxiliares professora Celina Cardoso, Rita Gozzi, Prof Rafael Grisi, técnico do ensino primário do Estado de São Paulo, Dr. José Coelho juiz da primeira vara da Capital, professor Henrique Rimolo, técnico dos Clubes Agrícolas neste Estado, professor Ernani Souza, Delegado de ensino, professora Álvaro Feu Rosa, comissão de professores dos Grupos Escolares Ofélia Escobar, Graciano Neves, Naydes Brandão e muitos familiares.

Assim, a festa contou com as mais altas autoridades do Estado, retratando a importância que o fato requeria. O jornal informa que, terminada a primeira parte da festa, foi iniciada a segunda, com a entrega das cartilhas aos alunos que haviam sido alfabetizados no período de março a maio, pelas professoras Elsa de Sousa, Leda de Souza e Helcia Carvalho. Foram paraninfas da festa as professoras Sultanéa Nader Valadares, Nadir Curry Carneiro e Orly Barcelos.

Nesse momento da entrega da cartilha, os presentes ouviram o discurso proferido pela professora Leda Azevedo Souza, acompanhado de uma oração, seguida de apresentações pelos alunos de uma música intitulada *A canção da cartilha*; uma dramatização da história da Baratinha; quadrilha e, em seguida, foram servidos bombons, guaranás e, para as crianças, doces e balas ofertados pela fábrica de chocolates *Garoto*. Apresentamos parte do discurso da professora que diz:

[...] Assim nem podia deixar de ser maior este dia, mais solene a cerimônia que, na vida escolar, deste educandário, ora celebramos. É pois,

a criança do Brasil, deste Brasil imenso, de belezas incomparáveis que vai receber, hoje o seu maior tesouro e suas mais preciosa jóia – a cartilha – seu pão espiritual, no seu primeiro vôo em busca do saber [...].

Aprender a ler. Continuar a ler. Ler sempre e cada vez mais. É sublime. É caminhar em todos os sentidos da vida. É subir, é descer. Subir até o alto. Mais alto ainda e chegar aos astros, às estrelas. Ir ao sol, a lua, saltar de constelação em constelação. Saber o porquê dos eclipses, dos cometas que surgem no espaço, em períodos certos, do equilíbrio entre os corpos celestes, das forças de gravidade e gravitação. E é descer. Descer muito. Até os mais recônditos, descer ao seu núcleo central, e pensar na sua origem [...]. E é descer ainda, descer aos fundos dos mares e se maravilhar ante as riquezas e suas belezas [...]. O Brasil precisa de filhos que preservem, que, garantam a sua soberania, a integridade de seu vasto e rico território, no presente e no futuro; que elevem bem alto o seu nome; que o torne cada vez mais forte, unido e respeitado; uma nação onde reine a paz, o progresso, o trabalho, a justiça. E o caminho certo para a vitória certa está a vossa frente – o livro (A GAZETA, 28 de jun. 1951).

A entrega da cartilha representava, assim, um ritual de passagem, o início da vida escolar, da cidadania, uma passagem de um mundo dos analfabetos para o mundo dos alfabetizados. Isso conferia a esses alunos um sentido de que saber ler é um requisito dos vitoriosos, eram os vencedores de uma grande batalha, os quais, para o Brasil, se tornavam caros e indispensáveis à continuidade do progresso do País. Era como se fossem soldados preparados para marchar em direção à prosperidade.

Observamos, nesse registro, a materialização de uma prática contida na orientação do Manual, ou seja, um ritual de passagem entre o mundo dos analfabetos para mundo dos alfabetizados. Diante disso, surgiu uma indagação: onde estavam os alunos dessa mesma turma que não aprenderam a ler durante o preparativo dessa festa, dos ensaios das músicas, da quadrilha, das dramatizações? Como eram vistos e tratados? Havia atividades especiais para eles? Fonseca (1956, p. 66) responde: “[...] nem sempre todos os alunos poderão receber o livro. Isto deve constituir em prêmio

aos mais adiantados. Os mais lentos ficarão aguardando o seu momento, como estímulos a maiores esforços”. Dessa forma, a festa constituía, ainda, o estímulo para os mais lentos.

Quanto ao estudo dos vocábulos novos, não há uma preocupação da autora com a sistematização do conteúdo gramatical. A preocupação maior é com a leitura da palavra dentro do contexto da lição e, após, a fixação das sílabas. Nesse sentido, os conteúdos gramaticais são explorados no contexto da lição, sem intenção de destacá-los como tal. Aparecem, no contexto das lições: letras maiúsculas empregadas em nomes próprios e no início das frases; tipos de orações – afirmativas, interrogativas, negativas, exclamativas; acentos gráficos, como agudo, circunflexo, grave; acento indicativo de crase; separação de sílabas; sinais de pontuação, como ponto final, vírgula, ponto de interrogação, ponto de exclamação, travessão, dois pontos, aspas, reticências; número dos substantivos; artigo e gênero do substantivo.

Como mostra a primeira lição, todas elas seguem uma sequência lógica com frases curtas, escritas cada uma em uma única linha. As pontuações são variadas, com repetição de palavras para possibilitar a sua memorização. Há uso de letras maiúsculas em todas as sentenças. Na primeira lição, há a menina Lili apresentando-se, dizendo o seu nome e revelando a sua preferência por doce. Nesse momento, observa-se uma intenção de interlocução do personagem com o leitor, pois ela provoca o leitor a também expressar a sua preferência, quando pergunta: “Você gosta de doce?”. Os textos são formados de historietas em que o objeto de uma leitura anterior se torna o sujeito da leitura posterior. Exemplo disso é a lição sob o título *O burrinho mimoso*, a qual transporta o menino Joãozinho e, na próxima lição, o mesmo burrinho Mimoso praticou a ação de jogar o menino Joãozinho, intencionalmente, ao chão. São pequenos textos que não estão vinculados a um grande texto ou a uma história.

Uma questão interessante observada nas lições são os elementos surpresas que elas apresentam. Algumas histórias não têm continuidades, mas, mesmo assim, há uma preocupação em manter o aluno interessado pela historietta seguinte. As lições terminam quase sempre com uma indagação ou com um suspense para despertar o interesse da criança em prosseguir a leitura.

Citamos, como exemplo, a lição da página 47, *As meias de Lili* (Figura 26).

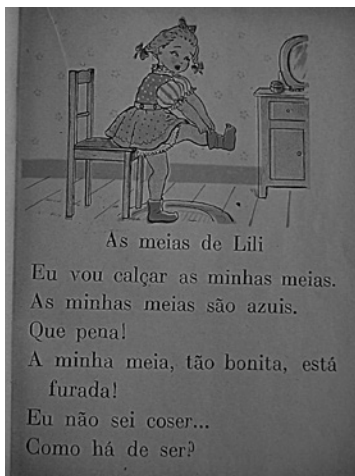


Figura 26 – Lição n. 27 de *O Livro de Lili*, de Anita Fonseca.

Fonte: Acervo do Centro de alfabetização, leitura e escrita (Ceale/Ufmg).

Nessa lição, aparece o elemento surpresa: nas meias que Lili ia calçar, um pé estava furado e aí surge a indagação de Lili: “Como há de ser?”. Com esse suspense, várias indagações poderiam ser formuladas na cabeça do aluno leitor como: Lili iria procurar outro par de meias para calçar? Iria solicitar ajuda de alguém para que a costurasse? Calçaria a meia, mesmo estando furada? Iria tentar consertá-la?



Considerações finais

Buscamos, neste livro, reconstruir a história da alfabetização no Espírito Santo no período de 1946 a 1960. Dessa forma, a afirmação dos valores característicos da mentalidade da época em estudo pode ser observada em torno de um projeto nacional de alfabetização, apontado como referência a todos os Estados. Esse projeto assinalava a utilização de um único método de alfabetização, o método global, pois este era considerado adequado aos princípios pedagógicos da escola nova e, portanto, aos princípios da psicologia moderna.

Os estudos sobre os métodos de alfabetização mostram a existência oficial de apenas dois métodos: o sintético e o analítico. Com isso, a institucionalização do método global, foi uma forma de marcar posições políticas, uma vez que ele conserva as raízes pedagógicas, características do método analítico, com apenas algumas variações didáticas. Além disso, ele surge como o único e legítimo método de ensino capaz de alfabetizar o aluno com vista à democratização.

Com o empenho adotado em difundir a alfabetização no Espírito Santo como uma forma importante de desenvolvimento moderno de vasta importância em si mesma, ela esteve relacionada *literalmente a escores de variáveis sociais, econômicas e demográficas*. Com isso, seria de se esperar que um projeto dessa magnitude, em que se atribuía à alfabetização um poder quase messiânico, deveria também ter uma posição privilegiada no contexto das políticas públicas de Educação, principalmente

no que se referia aos orçamentos financeiros disponíveis e necessários, que possibilitassem a expansão da rede física escolar, investimentos com formação profissional, salários justos, equipamentos mobiliários, materiais didáticos, metodologias e programas de ensino que visassem à democratização do saber, sendo compatível com o projeto de transição da sociedade do rural para o urbano.

Porém, não é isso que encontramos ao buscar reconstruir a história da alfabetização no Espírito Santo. O que observamos foi a existência de uma estrutura de ensino incompatível com o discurso educacional que se pretendia para este Estado e que, à custa do sacrifício e do trabalho do professor, empreenderam uma tentativa de homogeneização da cultura essencialmente urbana, empregada na alfabetização das massas, por meio de reformas administrativas.

Desse modo, há um descompasso entre os ideais liberais democráticos, no que tange à Educação, e a realização de um projeto educativo que atendesse às necessidades dos educandos e do País. No início dessa década, havia ainda todo um trabalho por fazer em relação à ampliação do número de matrículas, professores habilitados para ocupar as cadeiras do magistério, construção de prédios escolares, aquisição de mobiliários apropriados e de recursos didáticos, merenda escolar etc.

Em suma, pode-se afirmar que o Espírito Santo buscou conduzir a sua política de alfabetização, expondo desde a constituição de uma cultura educacional sob os auspícios da Escola Nova, passando pela política de racionalização do trabalho dos professores, até o processo de tecnicização do ensino. Todavia eram propostas que não implicavam mudanças substantivas na sociedade, o que nos faz concordar com Graff (1994), ao fazer uma pergunta: o que aconteceria se o mundo se tornasse alfabetizado? Em resposta, foi dito que não mudaria muita coisa, visto que a forma como o mundo está estruturado absorveria tranquilamente o impacto, mas se o mundo estivesse povoado de pessoas alfabetizadas, autônomas, críticas, construtivas, capazes de traduzir as idéias em ação, individual ou coletivamente, o mundo mudaria. Esse autor se mostra contrário, assim como nós, a uma proposta de Educação que visa

a conformar o sujeito a um modelo de sociedade, excluindo dele toda a forma de criticidade, ou seja, um projeto que não causa alteração, inovações na estrutura da sociedade capitalista.

Referências

A ESCOLA pública e o saber. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=cartilhas02. Acesso em: 10 jun. 2007.

AMÂNCIO, L. N. de B. **Ensino de leitura na escola primária no Mato Grosso**: contribuição para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2000.

ASSUNÇÃO, Maria da Penha Santos. **A instrução pública no Espírito Santo na década de 1870**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BITTENCOURT, Gabriel. **História geral e econômica do Espírito Santo**: do engenho colonial ao complexo fabril-portuário. Vitória: Multiplicidade, 2006.

BLOCH, M. **Apologia à história ou ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Introdução à história**. Tradução de Maria Manuel, Rui Grácio e Vítor Romeneiro. Lisboa: Publicações Europa-América, 1987.

BRASIL. **Constituição do Brasil de 1937**.

_____. **Constituição do Brasil de 1946**.

_____. Decreto-Lei nº 8529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 4 jan. 1946. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br>>. Acesso em: 7 maio 2007.

_____. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Decreta a Lei Orgânica do Ensino Normal. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Rio de Janeiro, 2 de janeiro de 1946. Disponível em: <http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal.htm>. Acesso em 5 de abril de 2006.

_____. Ministério da Educação e Saúde, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Leitura e linguagem no curso primário:** sugestão para a organização e desenvolvimento de programas. [S. l.]: Inep, 1949.

_____. Ministério da Educação e Saúde. **Leitura e linguagem no curso primário:** sugestões para a organização e desenvolvimento de programas. [S. l.]: Inep, 1949.

CAMPOS, Dulcinéia. **A alfabetização no Espírito Santo na década de 1950.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

COSTA, Gilda de Araújo. **O direito à Educação na Assembléia Constituinte do Espírito Santo de 1947.** 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1998. 2 v.

COUTINHO, Maria José. **Uma história da Educação no Espírito Santo.** Vitória: DEC/Ufes, 1993.

CURY, C. R. J. **A Educação na revisão constitucional de 1925-1926.** Bragança Paulista: Edusf, 2003.

DEBALDE, Celsa Gonçalves. **Práticas de alfabetização.** 2007. Entrevista concedida a Dulcinéia Campos, Vitória, 2007.

ESCOLHIDO o Sr. Rafael Grisi para a Secretaria de Educação e Saúde. **A Gazeta,** Vitória, 28 jun. 1951.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Decreto-Lei nº 16.145, de 16 de abril de 1946. **Diário de Imprensa Oficial [do] Estado do Espírito Santo,** Vitória, 1946.

_____ (Estado). Decreto-Lei nº 16.248 de 2 de setembro de 1946. **Diário de Imprensa Oficial [do] Estado do Espírito Santo**, Vitória, 1946.

_____ (Estado). Decreto-Lei nº 16.481, de 1 de março de 1947. **Diário de Imprensa Oficial [do] Estado do Espírito Santo**, Vitória, 1947.

_____ (Estado). Lei nº 112, de 12 de outubro de 1948. **Coleção de Leis**, 1947-1948. Vitória, Assembleia Legislativa, 1948.

_____ (Estado). Lei nº 437 de 30 de dezembro de 1950. **Diário Oficial [do] Estado do Espírito Santo**, Vitória, 1954. Cópia anexa a circular nº 2/1954.

_____ (Estado). Lei nº 549, 12 de dezembro de 1951. Vitória, 2007. Disponível em: <www.leisestaduias.gov.br>. Acesso em: 2 maio 2007.

_____ (Estado). Lei nº 19.490, de 11 de março de 1947. Critérios de contratação de professores primários leigos. **Diário de Imprensa Oficial**. Vitória, 1947.

_____ (Estado). Lei nº 330, de 26 de julho de 1950. **Diário Oficial do Estado do Espírito Santo**. Vitória, 1950.

_____ (Estado). Lei nº 870 de (195_). **Diário Oficial do Estado do Espírito Santo**. Vitória, 195_.

_____ (Estado). Assembleia Legislativa. **Anais**. Vitória: Imprensa Oficial, 1952.

_____ (Estado). Governador (1947-1950: Lindemberg). **Mensagem enviada à Assembleia Legislativa [por] Carlos Fernando Monteiro Lindemberg, governador do Estado do Espírito Santo**. Vitória: Imprensa Oficial, 1947.

_____ (Estado). Governador (1951-1954: Neves). **Mensagem enviada à Assembleia Legislativa [por] Jones dos Santos Neves, governador do Estado do Espírito Santo**. Vitória: Imprensa Oficial, 1954.

Estado do Espírito Santo (Estado). Governador (1951-1954: Neves). **Mensagem enviada à Assembleia Legislativa [por] Jones dos Santos Neves, governador do Estado do Espírito Santo.** Vitória: Imprensa Oficial, 1953.

_____ (Estado). Governador (1955-1958: Aguiar). **Mensagem enviada à Assembleia Legislativa [por] Francisco Lacerda de Aguiar, governador do Estado do Espírito Santo.** Vitória: Imprensa Oficial, 1958.

_____ (Estado). Governador (1955-1958: Aguiar). **Mensagem enviada à Assembleia Legislativa [por] Francisco Lacerda de Aguiar, governador do Estado do Espírito Santo.** Vitória: Imprensa Oficial, 1956.

_____ (Estado). Decreto-Lei n.º 18 471, de 24 de fevereiro de 1947. Reorganiza a Secretaria de Educação e Cultura e dá outras providências. Vitória: Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, 1947a.

_____ (Estado). Decreto-Lei nº 16.481 de 1º de março de 1947. Regulamenta a Secretaria de Educação e Cultura. Vitória, Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, 1947.

_____ (Estado). Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, de 4 de março de 1952. **Súmula do Secretário de Educação e Cultura.** Vitória, 1952.

_____ (Estado). Governador (1959-1962: Lindemberg). **Mensagem enviada à Assembleia Legislativa [por] Carlos Fernando Monteiro Lindemberg, governador do Estado do Espírito Santo.** Vitória: Imprensa Oficial, 1959.

_____ (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. Circular nº 3/52. Vitória: Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, 1952.

_____ (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. Comunicado do Gabinete. Vitória: Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, 1953.

_____ (Estado). Decreto nº 1.100 de 5 de janeiro de 1953. Vitória: Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, 1953.

_____ (Estado). Decreto nº 1.182 de 31 de janeiro de 1953. **Critérios para admissão de professores leigos**. Vitória: Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, 1953.

_____ (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. Divisão de Ensino Primário e Pré-Primário. Programa Provisório de Ensino para as escolas isoladas. Vitória: Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, 1952.

_____ (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. Educação. Vitória: Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, 1950.

Espírito Santo (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. Ensino primário. Vitória: Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, 1954.

_____ (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. Manoel Moreira Camargo: minha fala à Assembléia Legislativa. Vitória: Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, 1955.

_____ (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. Parecer da Comissão de Educação e Saúde n. 382/1951. Vitória: Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, 1951.

_____ (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. Política educacional. Vitória: Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, 1954.

_____ (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. Portaria nº 1.510. Vitória: Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, 1952.

_____ (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. **Súmula dos delegados de ensino**. Vitória: Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, 1952.

FALCÃO. Elis Beatriz de Lima. **História do ensino da leitura no Espírito Santo (1946-1960). Dissertação (Mestrado em Educação)**, 2010, Universidade Federal do Espírito Santo.

FERRARO, A. R.; MACHADO, C. F. Da universalização do acesso à escola no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, ago. 2002.

FONSECA, Anita. **O livro de Lili**. 7. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1961.

FRADE, I. C. A. da S.; MACIEL, F. I. P (Org.). **História da alfabetização**: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – séc. XIX e XX). Belo Horizonte: Ceale, 2006.

FRAGO, Antônio Vinão. 1993. **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.

FUNDO Nacional do Ensino Primário. **A Gazeta**, Vitória, 7 abr. 1955.

GOMES, Silva Cunha. **A alfabetização na história da educação do Espírito Santo no período de 1924 a 1938**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GONTIJO, C. M. M. **A alfabetização na história da/o província/estado do Espírito Santo (1878 a 1930)**. 2008. Relatório Pesquisa – Programa Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação, Departamento de Linguagem, Cultura e Educação, Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória: 2008.

_____. Alfabetização e a questão do letramento. **Caderno de Pesquisa em Educação** PPGE – Ufes, Vitória: PPGE, v. 11, n. 2, p. 42-72, jan./jun. 2005.

GRAFF, H. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Tradução Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médica, 1994.

GRISI, Rafael. **A Gazeta**, Vitória, 30 set. 1951.

_____. **Lalau, Lili e o lobo**. 43. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1956.

_____. **Lalau, Lili e o lobo...** 43. ed. São Paulo: [S. n], 1956.

_____. O ensino da leitura: o método e a cartilha. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, jul./set. 1951. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2007.

GRISI, Rafael. **Reorganização da carreira do magistério**. A Gazeta, 30 de outubro de 1951. Vitória, 1951.

GRISI, Rafael. **Entrevista concedida ao jornal A Tribuna em agosto de 1951**. A Tribuna, agosto de 1951. Vitória, 1951.

GRUPO Escolar “Vasco Coutinho”. Discurso proferido pela professora Leda Azevedo Souza. **A Gazeta**, Vitória, jun. 1951.

GRUPO Escolar “Vasco Coutinho”. Festa da Cartilha. **A Gazeta**, Vitória, 22 jun. 1951.

KÖHLER, Wolfgang. **Psicologia da Gestalt**. 2. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996.

LOPES, E.M.T, FARIA FILHO, L.M., VEIGA, C.G. (orgs.). 500 Anos de Educação no Brasil. Ed. Autêntica, 4 ed., Belo Horizonte, 2010.

LOURENÇO FILHO. **Introdução ao estudo da escola nova**. 14. ed. Rio de Janeiro: Eduerj, Conselho Federal de Psicologia, 2002.

_____. **Introdução ao estudo da escola nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1930.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Lúcia Casassanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais**. 2001. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Unesp: Conped, 2000.

NOVOS destinos para o ensino no Espírito Santo. **A Gazeta**, Vitória, 15 dez. 1951.

NUNES, Estella Abreu Vieira. **Práticas de alfabetização**. 2007. Entrevista concedida a Dulcinéa Campos, Vitória, 2007.

OLIVEIRA, Mariano de. **Cartilha ensino rápido da leitura**. São Paulo: Melhoramentos, [19--].

PAIVA, Edil Vasconcelos; PAIXÃO, Lea Pinheiro. **PABAAE (1956-1964): a americanização do ensino elementar no Brasil?** Niterói: Universidade Federal fluminense, 2002.

PAYO, D. Antônio de São. Novos rumos no ensino de Espírito Santo. "O magistério aos normalistas": a palavra do secretário de Educação. **A Tribuna**, Vitória, 11 ago. 1951.

ROCHA, Ana Bernardes da Silveira. **Práticas de alfabetização**. 2007. Entrevista concedida a Dulcinéa Campos, Vitória. 2007.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **O. História da educação no Brasil**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTOS, M. L. **Os métodos de ensino da leitura e escrita em São Paulo (1920- 1930): uma história de continuidade e descontinuidades**. 2001. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix: Universidade de São Paulo, 1963.

SAVIANI, Demerval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 de maio de 2006.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SECRETARIA de Educação e Cultura. Realizações do Governo do Estado em março-abril. **A Tribuna**, Vitória, 1951.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Getúlio a Castello (1930-64)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SODRÉ, Benedicta Stahl. **Caderno do professor**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

SOUSA, Neusa Balbina. **Práticas de alfabetização no Município de Linhares nos anos de 1960**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 n° 14. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf. Acesso: 10 maio 2006.

TRINDADDE, Iole Maria Faviero. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?** Bragança Paulista: Universitária, 2004.

ZOTTI, Solange A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados, 2004.

(Endnotes)

1 O êxodo se devia à falta de incentivo para as professoras normalistas continuarem exercendo a docência e por isso migravam para outras profissões e/ou continuavam no serviço público, mas exercendo outras funções em setores da administração. Isso será tratado com detalhes posteriormente trabalho.

2 Lei Orgânica do Ensino Primário, no art. 50, dispõe sobre missões pedagógicas itinerantes como mecanismo de formação de professores.

3 Professores do ensino primário, ou primários, regentes de ensino primário, ou professores de concurso.

4 Quanto ao Clube Agrícola, não encontramos dados que nos proporcionassem maiores detalhes sobre o seu funcionamento.

5 Não encontramos registros da data da promulgação da referida lei. Os fatos indicam que ela foi criada na gestão do governador Francisco Lacerda de Aguiar, cujo secretário de Educação era o Dr. Moreira Camargo.

6 A primeira edição da obra *Introdução ao estudo da escola nova*, de Lourenço Filho, foi publicada em 1929, pela Editora Melhoramentos.

Esta publicação foi composta utilizando-se as famílias tipográficas
Optima e DIN 1451 Std.

É permitida a reprodução parcial desta obra, desde que citada
a fonte e que não seja para qualquer fim comercial.

