



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós Graduação em Educação

**HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO DE ITUIUTABA:
VIVÊNCIAS NO GRUPO ESCOLAR GOVERNADOR CLÓVIS
SALGADO-1957-1971**

TANIA REZENDE SILVESTRE CUNHA

DOUTORADO
2011

TANIA REZENDE SILVESTRE CUNHA

**HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO DE ITUIUTABA:
VIVÊNCIAS NO GRUPO ESCOLAR GOVERNADOR CLÓVIS
SALGADO-1957-1971**

Tese apresentada à Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação da professora doutora Sônia Maria Santos, programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, linha de História e Historiografia, para obtenção do título de doutor em educação.

**Uberlândia
2011**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C972h Cunha, Tania Rezende Silvestre, 1964-
História da alfabetização de Ituiutaba [manuscrito] : vivências no Grupo
Escolar Governador Clóvis Salgado-1957-1971 / Tania Rezende Silvestre
Cunha. - 2011.

163 f. : il.

Orientadora: Sônia Maria dos Santos.

**Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Progra-
ma de Pós-Graduação em Educação.**

Inclui bibliografia.

1. Alfabetização (História) – Teses. 2. Grupo Escolar Governador Clóvis
Salgado – Ituiutaba (MG) - 1957-1971 - Teses. 3. Ensino primário –
Ituiutaba (MG) - 1957-1971 - Teses. 4. Educação – História – Teses.
5. Alfabetização - Ituiutaba (MG) – História - Teses. 6. Cartilhas –
Teses. I. Santos, Sônia Maria dos. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

372.41(091)

BANCA EXAMINADORA



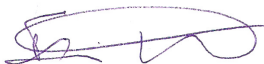
Profª. Dra. Sônia Maria dos Santos
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



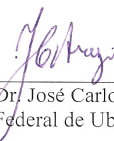
Profª. Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG



Prof. Dr. José Carlos Gomes de Oliveira
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS



Prof. Dr. Fernando Antonio Leite de Oliveira
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

AGRADECIMENTOS

Ao tentar lembrar-me de todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente em toda minha trajetória de vida não só acadêmica, mas também pessoal, corro o risco de ser traída pela memória e esquecer pessoas importantes.

Entretanto, vou tentar ser justa. Agradeço:

- Aos meus pais Sylvio e Geila, por terem me dado a oportunidade de construir um rico conceito de lecto-escrita desde a mais tenra idade. Ao me matricular em na primeira escola particular de jardim de infância de Ituiutaba na década de 1960 denominado “Jardim de infância Pituchina”, fazendo parte da primeira turma de alunos dessa escola e, assim, iniciando aqui o gosto pela leitura e pelo saber.
- Ao Celinho, meu marido e companheiro de 25 anos de casados, por ter suportado todas as minhas ausências em sua vida e de nossos filhos durante esses 4 anos de estudo e dedicação à pesquisa e escrita da minha tese.
- Aos meus filhos, que amo tanto, Isabella Silvestre e Fernando Silvestre, por compreenderem minha ausência em suas vidas. Desejo que espelhem em meus passos.
- Aos meus irmãos André e Ricardo, por estarem sempre ao meu lado.
- A todos os alunos que passaram pela minha vida e fazem parte da minha história.
- À minha orientadora, professora doutora Sônia Maria Santos, por todos os ensinamentos e por ter caminhado junto comigo. Por estar ao meu lado sempre que necessitei durante toda minha trajetória profissional. Minha eterna mestre, a quem admiro como profissional competente e comprometida que é.
- Às minhas amigas e “irmãs” Luciane Dias, Andréia Demétrio, Ana Emília Souto, companheiras de sempre nessa caminhada e com as quais compartilhei angústias e alegrias,
- Às minhas outras amigas e “irmãs” Cláucia Cristina, Patrícia Goes, Elizete Melo, Edileuza, Lindsey, Karine, Tânia Bernal pela amizade de todas as horas.
- À Vânia Jacob Yunes por ter acreditado que um dia eu construiria uma carreira profissional como alfabetizadora compromissada enquanto muitos duvidavam. Meu eterno agradecimento.
- À professora Helena Tereza de Moura, que sempre acreditou no meu profissionalismo. E a quem me deu oportunidade de estar trabalhando hoje no Ensino Superior.

- À professora Edmar Franco Paranaíba, por ter me dado a oportunidade de concluir meu mestrado e estar hoje terminando mais essa jornada.
- Ao Isaias Tadeu com quem muito aprendi e tive a honra de trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba.
- À Superintendente Regional de Ensino Ises Maria, pelas palavras carinhosas de incentivo à minha vida profissional.
- À Salma Tereza, por ter feito parte de minha vida profissional e confiado em meus conhecimentos.
- À Maria Lucia, atual diretora da Escola Estadual Governador Clóvis Salgado.
- Ao diretor Mário Calil, que sempre me incentivou a estudar e a aplicar na prática toda a teoria aprendida, desde a década de 1980, quando ainda era uma alfabetizadora. E, ainda hoje, na direção da escola a qual trabalho como supervisora, após 15 anos de afastamento, o meu muitíssimo obrigada por entender minhas idas e vindas.
- Aos coordenadores do curso de Pedagogia Dona Vera Cruz, do Curso de Ciências Biológicas Leila Leal, curso de Educação Física professor Edilson pela paciência com minhas ausências.
- À professora doutora Betânia Laterza, a quem sempre admirei, e muito me incentivou.
- Às professoras Dirce Franco e Nanci Rodrigues, a diretora Mirza Cury, as alunas da década de sessenta do grupo escolar Clóvis Salgado, Regina Cury e Maria Elisa, minhas entrevistadas, pelo tempo que dedicaram respondendo meus questionamentos e ampliando meus conhecimentos, tornando possível a realização dessa pesquisa.
- A todas as professoras alfabetizadoras do município de Ituiutaba, minhas colegas de trabalho, com as quais muito aprendi e continuo aprendendo e com as quais compartilho a vontade de ver nosso município se destacando na área da alfabetização e letramento o meu eterno e contínuo obrigado.
- A todos aqueles que por ventura eu tenha esquecido na hora da pressa, as minhas desculpas, e o meu agradecimento.

À DEUS POR TUDO

Se seu sonho for maior que você, alargue suas asas! Esqueça seus medos! Faça como a águia, decole bem alto! Porque o sonho, mais ousado que você tiver, ainda será pequeno comparado ao que Deus tem para você.

HOMENAGEM

Dedico esta pesquisa a professora Mirza Maria Cury Diniz, diretora por vinte e sete anos do Grupo Escolar Clóvis Salgado, eterna educadora. Exemplo de dedicação e comprometimento. Uma vida dedicada à luta pela educação Ituiutabana.



Imagem 1: Foto da Ex-diretora Maria Mirza Cury Diniz participou da construção da história do Grupo Escolar Clóvis Salgado onde trabalhou por 27 anos Fonte: Tânia Rezende Silvestre Cunha

Há mulheres que lutam um dia e são

Boas;

Há outras tantas que lutam muitos dias, e

São muito boas;

Há Mulheres que lutam muitos anos, e

São melhores ainda;

Mas há as que lutam toda a vida,

Essas são as imprescindíveis!

E você Maria Mirza Cury Diniz, é uma dessas mulheres...

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	
PERCURSOS HISTÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO NO PERÍODO DE 1957 A 1971.....	21
1.1- A experiência brasileira de educação.....	29
1.2- Os caminhos da alfabetização mineira e Ituiutabana.....	35
CAPÍTULO II	
OS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL, MINAS, ITUIUTABA: A TRAJETÓRIA.....	45
2.1-O Brasil e a escola pública: algumas considerações históricas.....	46
2.2- Minas Gerais: dos grupos escolares a escola primária.....	60
2.3- Os programas do Ensino Primário de Minas Gerais no início do século XX.....	63
2.4- A História do Município de Ituiutaba: a criação do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado.....	70
Capítulo III	
AS CARTILHAS E SEUS MODOS DE ENSINAR AS PRIMEIRAS LETRAS: BRASIL, MINAS, ITUIUTABA	77
3.1- As cartilhas no e do Brasil: origem, disseminação e práticas.....	79
3.2- As cartilhas utilizadas no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado.....	87
3.3- Os métodos e as práticas das alfabetizadoras no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado.....	89
3.3.1- Método Sintético – Processo Alfabético.....	95
3.3.2-Método Sintético – Processo Fonético ou fônico.....	96
3.3.3- Método Sintético – Processo Silábico.....	97
3.4- A Trajetória dos métodos Analíticos.....	98
3.5- O processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125
FONTES ORAIS.....	134
ANEXOS	135

RESUMO

Esta é uma pesquisa dedicada a desvendar, a partir das práticas vivenciadas por duas alfabetizadoras, uma diretora e duas alunas, a História da Alfabetização no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado, do município de Ituiutaba, Minas Gerais, no período de 1957-1971. Neste estudo, buscamos elucidar as histórias de cinco pessoas que vivenciaram a experiência de ministrar aulas de alfabetização e ser alfabetizadas em um período em que se utilizavam somente as cartilhas para se alfabetizar. Valemo-nos de livretos, cartilhas, leis e atas que subsidiaram o estudo, a fim de que fossem desveladas práticas e métodos de alfabetização, planejamentos e avaliações realizadas no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado, no município de Ituiutaba. A partir da análise qualitativa das entrevistas e de todo o levantamento histórico e biográfico das práticas no Grupo Escolar em questão, observamos que a hipótese inicial de que a cartilha Caminho Suave teria sido utilizada no período em estudo foi contrariada. Percebemos, contudo, que as cartilhas utilizadas nessa época pelas alfabetizadoras foram Cartilha da Infância e As Mais Belas Histórias. Constatamos também que na mesma escola, durante o mesmo período e com as mesmas condições de trabalho, as alfabetizadoras utilizavam cartilhas e métodos diferenciados. O Método Global e o Método Silábico foram percebidos e compreendidos como métodos de ensino a partir da experiência particular das alfabetizadoras, contrariando as instruções do programa de ensino primário elementar que direcionava sua proposta para a utilização específica do Método Global. A história oral, como metodologia da pesquisa, foi fundamental para a realização deste estudo, pois é a partir das vozes das próprias alfabetizadoras que construímos a história da alfabetização no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado, no período de 1957-1971. Buscamos identificar quem foram essas alfabetizadoras para entender quais as representações e apropriações realizadas por elas, naquele período e tentamos construir uma parte da história da alfabetização em Ituiutaba. Após a pesquisa, compreendemos que as professoras, ao longo de suas vidas, foram se constituindo como alfabetizadoras. Os resultados revelam que as práticas são carregadas de valores e representações que essas profissionais construíram e constroem ao longo de toda a sua vida. Assim, suas práticas vão além das normas determinadas pela direção da escola e pelos órgãos responsáveis pela educação em Minas Gerais.

Palavras-Chave: cartilhas, alfabetização, Métodos de ensino, práticas, história da alfabetização

ABSTRACT

This is a survey dedicated to reveal, from literacy practices experienced by two, one director and two students, the History of Literacy in the primary school Governor of Clovis Salgado in the city Ituiutaba, Minas Gerais, in the period 1957-1971. Accordingly, we sought to elucidate the stories of five people who lived the experience of teaching classes in literacy and being literate in a period that was used only to alphabetize the primers. We use booklets, pamphlets, laws and acts that supported the study to be unveiled that the literacy practices and methods, plans and evaluations in the primary school Governor of Clovis Salgado in the city Ituiutaba. From the qualitative analysis of interviews and all the historical and biographical survey of practices in the primary school in question, observed that the initial hypothesis that the suave would have been used in the study period was overruled. We realize, however, that the primers used for literacy at this time were the Primer for Children and The Most Beautiful Stories. We also note that in the same school during the same period and with the same working conditions, the literacy primers and used different methods. The Global Method and syllabic method were perceived and understood as teaching methods from the particular experience of literacy, contrary to the instructions in the basic primary education which directed its proposal for the specific use of the Global Method. Oral history, as the research methodology was fundamental for this study because it is from the voices of their own literacy that build the history of literacy in primary school Governador Clovis Salgado in the period 1957-1971. We sought to identify those who have literacy to understand which representations and appropriations made by them during that period and try to build a part of the history of literacy in Ituiutaba. After research, we understand that teachers, throughout their lives, were formed as literacy. The results show that the practices are value-laden representations and that these professionals have built and built throughout his life. Thus, their practices go beyond the rules laid down by school and bodies responsible for education in Minas Gerais.

Keywords: primers, literacy, teaching methods, practices, history of literacy

INTRODUÇÃO

A questão central desta pesquisa é desvendar a história da alfabetização no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado a partir das práticas das alfabetizadoras. Para tal, entrevistamos cinco sujeitos. A princípio, buscamos todas as alfabetizadoras que atuaram neste Grupo Escolar no período de 1957 a 1971. Como encontramos apenas duas alfabetizadoras, iremos utilizar para a construção desta história as narrativas de duas alunas e da diretora do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado, durante o período desta pesquisa.

Dessa forma, o tema que propusemos foi a “História da Alfabetização de Ituiutaba: Vivências no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado – 1957- 1971”. Este estudo foi uma tentativa de investigar a história local da alfabetização no município de Ituiutaba, uma vez que atuei nesta área por mais de dez anos como professora alfabetizadora, no início da década de 80, observando que, apesar das discussões sobre a temática, os processos de alfabetização mantiveram sua essência.

Essa atuação trouxe alguns questionamentos como: por que, depois de tantos anos e apesar das pesquisas referentes ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, as alfabetizadoras ainda utilizam o método silábico? Nos primeiros anos de trabalho como alfabetizadora, utilizei o método tradicional - o Silábico. Este enfatizava, no primeiro momento, as vogais (a, e, i, o, u) totalmente descontextualizadas, sem sentido para as crianças. Da mesma forma, trabalhávamos as sílabas e, depois, as palavras soltas. Os alunos tinham por obrigação decorar os encontros vocálicos e as sílabas (primeiro as sílabas simples, no final do ano, as complexas, por exemplo: pro, tra, cha, entre outras).

Mesmo após a realização da pós-graduação Lato Senso e do mestrado, não consegui entender a utilização do método silábico. Assim, buscamos nesta pesquisa tal resposta, já que a partir da História das práticas das alfabetizadoras poderemos encontrar o porquê da utilização do método silábico por tanto tempo.

Desse modo, esta pesquisa consiste no estudo referente ao percurso correspondente aos anos de 1957 a 1971, analisando a partir da implementação de políticas educativas relativas à organização do Ensino Primário, as propostas do ensino da língua materna determinadas no Programa de Ensino de Minas Gerais e a apropriação dessas propostas pelas alfabetizadoras e diretora entrevistadas.

O objetivo geral desta pesquisa foi contribuir para a construção da história da alfabetização na cidade de Ituiutaba, mediante a compreensão dos processos de alfabetização

no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado. Dessa forma, o tema foi problematizado a partir de questões como: quais as normas e orientações para as turmas de alfabetização do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado? Quais as apropriações dessas normas e orientações por parte das alfabetizadoras e da diretora? Quais as cartilhas utilizadas? Quais as representações dos alfabetizandos sobre as práticas das alfabetizadoras?

A delimitação do tema e do período analisado resulta da experiência da pesquisa de mestrado em que pude compreender a necessidade de delimitar um período de estudo para que, de forma mais rigorosa, possa elucidar as questões históricas. A fim de compreender as práticas das alfabetizadoras, escolhemos um grupo escolar da cidade de Ituiutaba, local em que resido, para analisar e compreender com se deram essas práticas naquele período.

Escolhemos o Grupo Escolar Clóvis Salgado, pois não encontramos trabalhos sobre o mesmo, assim definimos esse Grupo como o lócus da pesquisa, local onde se materializaram as práticas das alfabetizadoras e onde os alfabetizandos construíram parte de suas representações sobre o ensino da leitura e da escrita.

Para o município de Ituiutaba, este trabalho é importante, pois constitui uma pesquisa qualitativa sobre os modos de pensar e o agir das alfabetizadoras que atuaram no Grupo Escolar Clóvis Salgado no período de 1957 a 1971 e, também, de duas alfabetizandas, além da diretora, que contribuiu de forma significativa para a compreensão tanto do processo de alfabetização do período escolhido para realizar este estudo, como também do processo de criação e instalação do quarto grupo escolar do município de Ituiutaba, o Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado

Nas narrativas das alfabetizadoras e de suas alunas, evidencia-se que o processo de Leitura e Escrita são atividades difíceis conceitualmente, principalmente em se tratando da língua portuguesa brasileira, assim como foi complexo o foco desta pesquisa que foi ouvir e analisar cuidadosamente o concebido, experimentado, enfim vivenciado pelas alfabetizadoras no grupo escolar.

A relevância social deste estudo está no fato de dar maior visibilidade à história local, a partir das práticas das alfabetizadoras, construídas sobre os modos de conceber e fazer com que as crianças se apropriassem da leitura e da escrita no grupo escolar, o que denominamos de alfabetização, visando somar a outras descobertas de pesquisas que estão sendo realizadas pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/UFMG) e Núcleo de Educação Infantil, Alfabetização e EJA da FAGED da Universidade Federal de Uberlândia (NEIAPE/UFU), a fim de construir e contribuir de forma

mais efetiva com a história, memória e representação da alfabetização em Minas Gerais e porque não dizer no Brasil.

São inúmeras as questões que se colocam objetivando analisar a história da alfabetização, no que se refere aos modos de conceber e fazer o ensino das primeiras letras, utilizando cartilhas e métodos no grupo escolar no município de Ituiutaba, interior do estado de Minas Gerais na década de 60: A quem cabia realizar a escolha das cartilhas? Quais foram as cartilhas e métodos mais utilizados no grupo escolar Clóvis Salgado? Que lugar e tempo as cartilhas e métodos ocuparam no cenário da alfabetização do grupo escolar Clóvis Salgado? Quais foram as razões das escolhas realizadas? Quais foram as concepções teórico-práticas que as alfabetizadoras construíram em torno dos modos e usos das cartilhas? Quais eram os materiais pedagógicos auxiliares das cartilhas e por que dessas escolhas?

A fim de desenvolvermos esta pesquisa de cunho histórico, utilizamos como metodologia a História Oral, além de algumas fontes documentais tais como jornais da época, ata da Câmara Municipal de Ituiutaba, documentos encontrados na Escola Estadual Governador Clóvis Salgado. A partir do cruzamento das fontes orais, documentais e iconográficas construímos parte da história da alfabetização de Ituiutaba. As análises metodológicas foram aplicadas com base nos seguintes teóricos: Aranha (1996), Cagliari (1989; 1999), Kramer (1986), Soares (1987), Vidal (2006), Santos (2001). As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas dentro de uma perspectiva qualitativa e histórica, com base nos referenciais teóricos apresentados e em documentos encontrados no Arquivo Público Mineiro e no CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FAE da Universidade Federal de Minas Gerais. Nestes locais encontramos relatórios, cartilhas e algumas reportagens sobre o ensino primário em Minas Gerais.

As narradoras entrevistadas foram

O CAMINHO ESCOLHIDO PARA REALIZAR O ESTUDO

O desafio a que me propus foi, pois, investigar o passado, conhecer a história da alfabetização com o auxílio das memórias e representações construídas sobre os modos de conceber e fazer o processo de alfabetização. Trata-se de entender as escolhas, as concepções e práticas das alfabetizadoras que atuaram no grupo escolar. Por isso, reafirmo a relevância social, cultural e histórica deste estudo no sentido de analisar quais eram os modos e usos, não só das cartilhas e de seus métodos de alfabetização, mas da história vivida por meio de

narrativas (História Oral) das alfabetizadoras que fizeram a história no Grupo escolar Clóvis Salgado, ora sendo atrizes e ora autoras desse cenário desvendado.

As histórias de vida são fontes primorosas na reconstituição de ambientes, mentalidade de época, modos de vida e costumes de diferentes naturezas. Enfim, podem captar com detalhamento o que pode ser denominado como “substrato de um tempo” (DELGADO, 2006, p. 22).

Nesse contexto, escolhemos a História Oral como metodologia para realizar este estudo, já que construímos a história da alfabetização no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado a partir dos relatos das alfabetizadoras, da diretora e de duas alunas destas alfabetizadoras. Assim,

De início a História Oral combinou três funções complementares: registrar relatos, divulgar experiências relevantes e estabelecer vínculos com o imediato urbano, promovendo assim um incentivo à história local e imediata”(MEIHY, 1998, p.22).

Acreditamos que as metodologias qualitativas são extremamente eficazes nas áreas temáticas em que as fontes de informações não existem, ou estão incompletas como é o caso do grupo escolhido para a realização deste estudo. Para que possamos conhecer e consequentemente compreender fenômenos que acontecem com longínquas intermitências de tempo, é indispensável o auxílio dessas metodologias.

Martinelli (1999) destaca várias questões que aferem importância à pesquisa qualitativa. A extensão política vista como uma construção da coletividade e que partindo da realidade dos sujeitos, volta a esses mesmos sujeitos de uma maneira criativa e crítica, por ser um exercício político e também uma construção coletiva a uma realização não de exclusão e sim de uma complementariedade, além do caráter inovador que essa pesquisa tem, inserindo a busca de significados que são atribuídos pelos sujeitos às suas experiências sociais.

Pesquisadores como MEIHY (1998), SANTOS (2001), MARTINELLI (1999), CAMARGO (1987) afirmam que devemos levar em conta, ao considerar a abordagem qualitativa, que os sujeitos envolvidos no processo das pesquisas são pessoas que pertencem a um grupo social, que possuem suas crenças, seus significados e têm seus valores. Essas questões não podem ser ignoradas. Portanto, esses sujeitos apresentam-se em permanente estado de transformação.

A pesquisa qualitativa aponta para uma perspectiva histórica, portanto, neste estudo, considere o caráter processual e dinâmico das experiências vividas pelas cinco narradoras. Compreendendo que a realidade social está constantemente e ininterruptamente sofrendo

grandes alterações e que a realidade em torno do tema desta pesquisa não é estática, a história oral se tornou fundamentalmente, pois pesquisadora e narradoras trabalham na perspectiva da construção do passado e, consequentemente, de sua resignificação.

Nossa opção em trazer para este estudo investigativo, o método da História Oral se justifica por acreditarmos que se apresenta como uma valiosa contribuição para as ciências, e fundamentalmente porque as pesquisas com os sujeitos na área educacional exigem esse “novo olhar”. O método da História Oral utiliza-se do uso de embasamentos epistemológicos, nas suas diferentes vertentes, ou seja, narrativas, trajetórias de vida ou histórias de vidas. Utiliza-se de diferentes técnicas de entrevistas para dar voz a sujeitos até então “invisíveis”, e através da singularidade de seus testemunhos, constrói-se e preserva-se a memória coletiva.

Dessa forma, buscamos compreender essa memória como fonte alternativa de reconstrução do passado, proporcionando, no presente, vez e voz aos discriminados, oprimidos, menosprezados e ofuscados pelo discurso do poder. Com efeito, esse tipo de discurso fora utilizado durante muito tempo pela historiografia tradicional, que priorizava a História Oficial ou vista de cima, com base em documentos escritos, de cunho político-governamental, selecionados tendenciosamente como única fonte credora de confiabilidade. A questão da hierarquização das fontes históricas é analisada dentro de uma abordagem dialética, em que se alerta para o risco que os historiadores tendem a correr. Nesse sentido, é necessário dispensar atenção para não se cometer o equívoco, antes praticado pela historiografia tradicional. Desse modo, é preciso precaução ao priorizar as fontes orais, de forma a redimensioná-las com fontes escritas, visando realizar estudos cada vez mais aprofundados, a fim de responder as questões deste estudo.

Com o advento do Movimento conhecido como Escola dos Annales¹ (1929 – 1969), o debate para a abordagem histórica rompeu com essa visão e procurou redimensionar a abordagem histórica, centrada nos seguintes focos: História – problema, ou seja, substituir a tradicional narrativa de acontecimentos; História de todas as atividades humanas e não apenas da história política (ampliação e elasticidade do objeto investigado); abordagem histórica de forma inter e transdisciplinarizada com as outras ciências; abordagem histórica do cotidiano voltada para o sociocultural; abordagem histórica inter-relacional com o econômico e o demográfico de forma universal, nacional, regional e local, levando em conta os atores sociais; abordagem histórica a partir de novas fontes, como: tradição oral, escrita, vestígios antropológicos,

¹ O Movimento dos Annales (1929) foi motivado pelos historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre que foram os pioneiros na abordagem do estudo de estruturas históricas de longa duração (*la longue durée*) para explicar eventos e transformações políticas. Geografia, cultura material e o que posteriormente os annalistas chamaram mentalidades (ou a Psicologia da época) também eram áreas características de estudo.

arqueológicos, entre outros. Segundo Marc Bloch, “o *stock* de documentos de que a história dispõe não é limitado; sugere não utilizar exclusivamente documentos escritos e recorrer a outros materiais (...)” (1997, p.27).

A partir da publicação da coleção de ensaios, editada por Le Goff, o Movimento da Escola dos Anales apresenta uma nova perspectiva historiográfica que ficou conhecida como “Nova História”. A abordagem histórica passou a redimensionar conceitos, novos objetos, novos problemas e novos métodos. A partir desse movimento, a pesquisa histórica ganhou uma ampla abrangência, dando a possibilidade de utilizarmos diversas fontes de pesquisa e não mais apenas os documentos tidos como oficiais.

Com relação aos depoimentos orais, os historiadores tradicionais alegam que esse tipo de fonte deve ser considerada subjetiva por nutrir-se da memória individual que, segundo eles, às vezes, pode ser falível e fantasiosa. Freitas (2002) rebate argumentando que em História Oral o entrevistado deve ser considerado, ele próprio, um agente histórico e sua visão acerca de sua própria experiência e dos acontecimentos sociais, dos quais participou, necessitam ser resgatados. Com relação à subjetividade, ela está presente em todas as fontes históricas, sejam orais, escritas ou visuais. O que é relevante em História Oral é "saber por que o entrevistado foi seletivo ou omissivo, pois esta seletividade também tem o seu significado". Ademais,

a noção de que o documento escrito possui um valor hierárquico superior a outros tipos de fontes, vem sendo sistematicamente contestada, em um século marcado por um avanço sem precedentes nas tecnologias de comunicação (FREITAS, 2002, p. 29).

Indubitavelmente, considerar a História Oral como fonte de menor valor ou questionar sua validade parece não ser coerente com o ofício do historiador. Nesse sentido, avaliando a dimensão projetada pela História Oral e sua fidedignidade, Thompson (1998) assegura que "se as fontes orais podem de fato transmitir informações 'fidedignas', tratá-las simplesmente como um documento a mais é ignorar o valor extraordinário que possuem como testemunho subjetivo, falado" (p. 29).

A História Oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo, como finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; “(...) pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras” (THOMPSON, 1998, p. 25).

Por último, apresenta-se no texto em discussão a questão da memória na História Oral. Ao longo do tempo, a memória foi abordada de diferentes formas. Na antiguidade, a memória

era comparada a uma deusa, 'Mnemósine'. A finalidade desta deusa era lembrar aos homens os heróis e os seus feitos vantajosos, além de presidir a poesia lírica. A memória aparece então como um dom para iniciados e a anamnese, a reminiscência, como uma técnica ascética e mítica. Também a memória joga um papel de primeiro plano nas doutrinas órficas e pitagóricas. “Ela é o antídoto do Esquecimento. No inferno órfico, o morto deve evitar a fonte do esquecimento, não deve beber no Letes, mas, pelo contrário, nutrir-se da fonte da Memória, que é uma fonte de imortalidade” (LE GOFF, 1996, p. 438).

A memória, onde cresce a história, que por sua vez alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens (LE GOFF, 1996, p. 24).

Buscamos neste estudo construir uma inter-relação dialógica com os sujeitos entrevistados durante a entrevista, as quais relataram suas trajetórias de vida. Foi organizado para esta pesquisa um roteiro de entrevista semiestruturado, onde fazíamos as perguntas dialogadas e as alfabetizadoras entrevistadas respondiam, rememorando suas vivências no grupo escolar.

Neste estudo foi realizado um trabalho de campo e a pesquisadora, com o auxílio do roteiro elaborado, entrevistou as duas professoras alfabetizadoras do Grupo Escolar Clóvis Salgado na década de 60, ainda residentes no município de Ituiutaba. Duas alunas dessa década também compartilharam fatos de suas vidas escolares que nos ajudaram a compreender as cartilhas que foram utilizadas naquele período e como eram trabalhadas, pois ao serem entrevistadas, as trajetórias percorridas foram reconstruídas, por meio da memória e da experiência que foi vivenciada.

Autores como Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1987) afirmam ser de suma importância instituir uma ruptura com o real, desmembrar as totalidades concretas em evidência que aparecem na intuição do pesquisador e em seguida substituí-las por uma conjunção de critérios abstratos que as deliberam sociologicamente.

A história tradicional acreditava e postulava que os pesquisadores precisavam manter distância científica com o “objeto” pesquisado, de forma a obter o maior controle plausível sobre os fatos que contrapõem na procura da objetividade, o contrário do que se propõe para a História oral em que é necessário apropriar-se do objeto pesquisado mergulhando literalmente nas suas profundezas a fim de conhecer a subjetividade, as vivências e o experimentado.

Dessa forma, compreendemos que a história oral é um instrumento imprescindível para entender a realidade contemporânea. Como afirma François: “(...) a história oral não

somente suscita novos objetos e uma nova documentação (os “arquivos orais, tão caros a D. Schnapper), como também estabelece uma relação original entre o historiador e os sujeitos da história” (1998, p. 9).

Na História Oral, temos a oportunidade de interpretar o passado, através do próprio passado. A história oral entende que a história é abrangente e, portanto, todas as experiências individuais são históricas. O sujeito é entendido como um agente histórico, dentro do seu grupo e nesse contexto todos são importantes.

Segundo Santos (1996), em nenhuma comunidade de destino há indivíduos mais importantes ou emblemáticos que outros. Em relação à veracidade dos depoimentos orais, alguns autores como Thompson (1998), acreditam que a utilização de entrevistas como fonte pelos pesquisadores e historiadores vem de muito longe e é compatível com os padrões acadêmicos.

Na oralidade, ao dar voz a quem não deixaria testemunho, ouvimos pontos de vista diferenciados, recuperamos outras visões como foi o caso deste estudo. Construimos a história a partir da representação que as entrevistas têm do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita no período de 1957 a 1971, no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado. O relato oral permite duas combinações, ou seja, duas maneiras de informação: factual e subjetiva. No âmbito da pesquisa que nos propusemos a desenvolver, ao relatar a história das alfabetizadoras do Grupo Escolar Clóvis Salgado essa dupla é essencial.

Desenvolvemos em nossa pesquisa uma História Oral que preserva as narrativas e não as deixa perder sua especificidade de origem, sua finalidade e seu sentido, que promove a “conversação” de diversas fontes entre si, reforçando a articulação entre identidade e memória. A História é um terreno comum a vários e diversificados sujeitos e é exatamente essa diversidade que nos ajuda a compreender a realidade vivida pelas narradoras.

O método da História Oral é nitidamente multidisciplinar, pois tem proporcionado a inter-relação das diversas disciplinas, como Psicologia, História, Sociologia, Educação dentre outras. Esse aspecto multidisciplinar contribui para a análise da complexidade cultural, social e econômica dos sujeitos da pesquisa em relação ao tempo cronológico pesquisado e a atualidade, pois compreender as especificidades do contexto ao qual a pesquisa se delimita é fundamental para a análise das narrativas obtidas nas entrevistas.

Fazendo uma breve retrospectiva histórica, sobre a temática da alfabetização, pode-se constatar uma intenção de universalizar a leitura e a escrita para todos os brasileiros. E é para atender a estas e outras necessidades econômicas, sociais, culturais e educacionais que as

cartilhas e os métodos de alfabetização foram e são modificados e aperfeiçoados ou até mesmo conservados na sua forma original.

Nesse contexto, a história dos métodos de alfabetização no Brasil é dividida em três períodos: o primeiro período inicia-se desde a Antiguidade até meados do século XVIII, onde predomina o uso do método Sintético; o segundo período começa a partir do século XVIII com a introdução de um método opositor: o Analítico; e o terceiro é o período atual, em que se questiona o uso desses dois métodos e a característica comum a eles, isto é, a necessidade de estabelecer a correspondência som-grafia para aprender a ler.

Segundo Santos (2001), nos últimos 40 anos do século passado, os alfabetizadores buscaram obsessivamente métodos de alfabetização. Mas a maioria deles entende método apenas como um conjunto de materiais, técnicas e procedimentos para se atingir um fim e não se preocupam com as hipóteses subjacentes aos métodos. Assim, sem consciência da natureza clara da leitura e da escrita ou de sua aprendizagem, seguem sem segurança não percebendo que, às vezes, dois tipos de métodos pressupõem um mesmo tipo de operação mental pela criança.

A produção de cartilhas, de acordo com Piletti (2008), iniciou-se por volta do final do século XV, em Portugal, de onde partiam remessas de cartilhas e livrinhos de catecismo para as colônias. A primeira cartilha a chegar ao Brasil foi a *Cartinha de aprender a ler*, de João de Barros, impressa em 1539.

No final do século XIX, devido às reclamações sobre a falta de material didático, são impressas as primeiras cartilhas de autores brasileiros, mas a produção só vai se intensificar a partir de 1930. Esses livros, conforme afirma FRADE e MACIEL, são representativos das práticas e do ideário pedagógicos:

Os primeiros livros de alfabetização, sobretudo as cartilhas, são representativas das práticas e ideários pedagógicos, assim como das práticas editoriais e, historicamente, vêm se constituindo como a primeira via de acesso à cultura do impresso, uma vez que em nossa sociedade grandes parcelas da população vieram constituindo suas “bibliotecas” e seus modos de ler a partir da escola. (...) trata-se de impressos que passam por um ciclo de produção, circulação e divulgação dependente de necessidades pedagógicas, mas também comerciais e culturais, além disso, partilham de similitudes com outros impressos ou oferecem-se como contraponto a outros que circularam ou circulam em determinado período, devido a algumas especificidades de uso (FRADE e MACIEL, 2006, p.14).

As publicações de cartilhas continuam até os dias atuais. Muitas possuem várias reedições, apesar de algumas cartilhas terem mudado seu nome para a designação “livro de

alfabetização”, e até mesmo terem sofrido alterações relativas ao método, entretanto sua essência conservou-se intocada.

imprescindível instrumento de concretização dos métodos propostos e, em decorrência, da configuração de determinado conteúdo de ensino, assim como de certas práticas silenciosas, mas operantes, concepções de alfabetização, leitura, escrita, cuja finalidade e utilidade se encerram nos limites do significado de leitura e escrita construindo pela e na escola e cuja permanência se pode observar até os dias atuais (MORTATTI, 2000, p. 41).

Na década de 70 do século passado, as escolas brasileiras passaram por uma mudança radical, pois surgiu o chamado Período Preparatório que veio mudar a prática escolar, mas as cartilhas permaneceram com o mesmo perfil não conseguindo acompanhar as pesquisas educacionais na área da alfabetização.

Este estudo foi dividido em introdução e quatro capítulos. Apresentamos inicialmente as intenções deste estudo assim como a metodologia escolhida a “História Oral” aqui compreendida como um caminho imprescindível para produzir conhecimentos sobre os modos de conceber e praticar o ensino das primeiras letras no Grupo Escolar Clóvis Salgado. Consideramos importante registrar, já no início desta tese, a fim de facilitar a leitura e a compreensão das narrativas, quais foram nossos sujeitos entrevistados. Encontramos duas narradoras com o mesmo sobrenome. Para ser fiel à metodologia adotada, determinamos que as narrativas da ex-diretora aparecerão como DINIZ1 e a alfabetizanda será DINIZ2.

No capítulo I, o objetivo foi conhecer e analisar os percursos Históricos da Alfabetização no Período de 1957 a 1971: Brasil, Minas, Ituiutaba. A delimitação desse período ocorreu pelo fato de o Grupo Escolar Clóvis Salgado ter sido fundado em 1957, segundo sua ata de criação encontrada no Arquivo Público Mineiro em Belo Horizonte, terminando em 1971 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5692/71, na qual se extingue a nomenclatura Grupos Escolares para serem chamadas de escolas estaduais ou escolas municipais.

O capítulo II traz um recorte da História dos Grupos Escolares: Brasil, Minas, Ituiutaba. Apresentando o caminho escolhido e percorrido pelas políticas públicas brasileiras e como se deu a criação do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado..

No capítulo III, analisamos as cartilhas indicadas pelas alfabetizadoras como as mais utilizadas no Grupo Escolar durante o período pesquisado, além dos modos de ensinar e aprender a ler e escrever no Brasil, em Minas e, especificamente no município de Ituiutaba.

CAPÍTULO I

PERCURSOS HISTÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO NO PERÍODO DE 1957 A 1971

A história da alfabetização, da leitura e do livro no Brasil precisa ser construída através de diversas fontes, uma delas a fonte livro didático. Os primeiros livros de alfabetização, sobretudo as cartilhas, são representativos das práticas e ideários pedagógicos, assim como das práticas editoriais e, historicamente, vêm se constituindo como primeira via de acesso à cultura do impresso, uma vez que em nossa sociedade grandes parcelas da população vieram constituindo suas “bibliotecas” e seus modos de ler a partir da escola. Uma abordagem histórica das cartilhas vem responder também a uma necessidade de construir mais organicamente uma história do livro e da leitura e das práticas editoriais no Brasil, uma vez que trata-se de impressos que passam por um ciclo de produção, circulação e divulgação dependente de necessidades pedagógicas, mas também comerciais/culturais e, além disso, partilham de similitudes com outros impressos ou oferecem-se como contraponto a outros impressos que circularam ou circulam em determinado período, devido a algumas especificidades de uso (FRADE e MACIEL, 2001, p.1).

Neste capítulo fizemos uma tentativa de contextualizar a história da alfabetização no Brasil, em Minas Gerais e especificamente em Ituiutaba. É por meio da Educação que se criam condições de sobrevivência e se mantém viva a memória. Se entendermos que o homem é um ser histórico e social porque seus pensamentos e suas atitudes mudam ao longo do tempo, entendemos também que ele estabelece relações entre si e cria padrões de comportamentos, instituições e saberes, cujo aperfeiçoamento é realizado pelas sucessivas gerações.

Entretanto, esse processo de manter essa memória viva tem características próprias e vai desde a transmissão informal dos conhecimentos pelos adultos, como é o exemplo das sociedades tribais, até o que ocorre nos grupos sociais mais complexos, nos quais a Educação possui um caráter intelectual, muitas vezes distanciado da atividade concreta e destinado apenas às elites.

Ao debruçar-me sobre os estudos da história da alfabetização brasileira considero aqui, principalmente, a história social e política do Brasil, já que a leitura e a escrita chegaram em nosso país no século XVI, juntamente com os colonizadores portugueses. Baseado nos estudos de Aranha (1996), e Romanelli (1991), verifica-se no processo educacional brasileiro a existência de períodos nitidamente delimitados. Os jesuítas monopolizaram esse processo

nos primeiros séculos da colonização, XVI e XVII, mantendo uma escola conservadora e alheia à revolução intelectual representada pelo renascimento científico. O ensino oferecido, naquele momento visava somente à formação humanística, centrada no latim, nos clássicos e na religião e não aceitava as ciências naturais e as ciências físicas, nem a técnica e as artes, importantes áreas do conhecimento. Até o início do século XX, a Educação no Brasil esteve praticamente abandonada, no entender de Romanelli:

a economia colonial brasileira fundada na grande propriedade e não na mão de obra escrava teve implicações de ordem social e política bastante profundas. Ela favorece o aparecimento da unidade básica do sistema de produção, de vida social e do sistema de poder representado pela família patriarcal (1991, p. 33).

A Educação, no período colonial, era considerada como erudição e ornamento voltada para poucos elementos da classe dirigente do país. Era uma Educação literária, abstrata e dogmática, além de afastada dos interesses reais, materiais e utilitários. A sociedade da época era constituída por núcleos urbanos ainda muito pobres e dependentes das atividades do campo, onde se concentrava a maior parte da população. Essa sociedade escravagista e agrária justificava a falta de interesse pela Educação elementar, no caso a alfabetização. Desse fator, decorria a enorme massa de analfabetos, na qual estava inserida a população campesina, as mulheres e os negros.

Com o passar do tempo, a Educação estende-se também aos mestiços, graças a importância gerada aos graus acadêmicos para a classificação social. Embora os colégios dos jesuítas fossem contra a inclusão da matrícula de mestiços, viram-se obrigados a abrir espaço para eles, já que recebiam subsídios de instituições privadas e do governo colonial. A burguesia aspirava à ascensão social e por isso recorria à Educação que passava a atender a esses novos segmentos. Aqueles que tinham o desejo de seguir as carreiras denominadas na época de profanas, ou seja, as profissões liberais – arquitetura, direito e medicina – deveriam cruzar o Atlântico rumo à Europa para fazê-lo.

Enquanto no Brasil a religiosidade cristã impunha uma uniformização do pensamento sobre a cultura indígena, judaica e negra, na Europa, já se faziam contradições entre o ideal da pedagogia realista e a forma conservadora. Nos dois primeiros séculos de Colonialismo, a ideia que define o panorama educacional brasileiro está evidenciada na afirmação de Mattos, de que: “O ensino torna-se, então, formal, desprovido de conteúdo ideológico e social; quando muito, forma literatos que irão ocupar mediocrementemente os cargos intermediários da ronceira administração pública da colônia” (1958, p.297).

O século XVII é marcado por um grande contraste entre a Europa e o Brasil (ROMANELLI, 1991). As transformações no Velho Mundo eram evidentes no campo social (ascensão da burguesia), político (revoluções que destituem os reis absolutistas) e econômicas (o Liberalismo). No Brasil, entretanto, a aristocracia agrária escravista continuava persistindo e a economia agroexportadora também, o que fazia com que o país fosse dependente e submisso à política colonial de opressão. Em consequência, persistia na Educação e na Cultura um panorama muito precário marcado pelo analfabetismo. Esse quadro se torna mais grave com a expulsão dos jesuítas e com a demora da reforma pombalina. Os três séculos de uma Educação voltada somente para as elites aumentaram ainda mais a distância entre os alfabetizados e a maioria da população analfabeta.

Com a chegada da família real ao país e a transformação do Brasil-Colônia em Império, aconteceram importantes mudanças. O Rio de Janeiro necessitava adaptar-se com urgência à invasão do enorme número de cortesãos e às novas exigências administrativas que o Império exigia. Em relação aos campos político, cultural e econômico novas medidas se efetivaram como abertura dos portos, a revogação do alvará que proibia a instalação de manufaturas, a instalação da Imprensa Régia, do Museu Real (1818), depois Museu Nacional e da Biblioteca Nacional.

Entretanto, essas alterações econômicas e políticas não mudaram a estrutura social, constituída pelos grandes proprietários rurais, cujos interesses ficam fortalecidos pelos segmentos dos homens não proprietários e por um grande número de escravos. Na segunda metade do século XIX, em virtude das mudanças na economia e já sendo um país independente, surgiram no Brasil novos grupos sociais de trabalhadores imigrantes empregados na produção industrial ainda pequena, mas aumentando, dessa forma, o crescimento das cidades e a complexidade do quadro social.

Apesar dos avanços realizados no século XIX, este não pode ser apontado como o período em que se formou a Educação brasileira. Entretanto, com a influência dos ideários europeus, alguns intelectuais vislumbraram novos rumos para a Educação, por meio da apresentação de projetos de leis ou mesmo pela criação de escolas. No campo filosófico, enquanto na Europa o Positivismo de Auguste Comte (1798-1857)² privilegia a ciência como forma superior de conhecimento, no Brasil, a tentativa de superar o ensino de caráter humanístico e literário não se realizou.

No fim do século XIX, a Primeira República e seu processo político desembocaram numa situação contraditória. O caráter republicano, democrático-representativo e federativo,

² O método geral do Positivismo de Auguste Comte consiste na observação dos fenômenos, opondo-se ao racionalismo e ao idealismo, através da promoção do primado da experiência sensível, única capaz de produzir a partir dos dados concretos (positivos) a verdadeira ciência (na concepção positivista), sem qualquer atributo teológico ou metafísico, subordinando à imaginação à observação, tomando como base apenas o mundo físico ou material. O Positivismo nega à ciência qualquer possibilidade de investigar a causa dos fenômenos naturais e sociais, considerando este tipo de pesquisa inútil e inacessível, voltando-se para a descoberta e o estudo das leis (relações constantes entre os fenômenos observáveis).

segundo o modelo constitucional, tornou-se na realidade uma estrutura oligárquica, ajustada aos interesses político-econômicos imediatos das principais regiões agrícolas e exportadoras. A República transformou-se em um sistema político estreito, isto é, estagnado no qual atuavam apenas as elites regionais controlando as eleições, os partidos e alternando-se no poder, disputado por todos os meios.

Inaugurava-se um período de grandes acontecimentos internacionais a partir de 1914. Entre eles, a eclosão da Primeira Guerra Mundial, a marcha de Mussolini sobre Roma, a proclamação da República Turca, o reconhecimento da Independência do Egito; em 1922, grandes obras eram publicadas, como *Ulisses* de James Joyce e *Economia e Sociedade*, de Max Weber. Em 1923, fundava-se a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, verificava-se o *putsch* de Hitler em Munich; na Inglaterra, o Partido Trabalhista conquistava o governo. As mudanças no Brasil tiveram como impulso as relações capitalistas. Marcadas pela fragilidade, em virtude do protecionismo ao capital estrangeiro e das controvertidas leis imperialistas, as relações econômicas começaram a operar de maneira mais livre em relação ao conflito militar externo. As importações foram limitadas pelas dificuldades enfrentadas pelos países envolvidos no conflito.

Dessa maneira, o Brasil livrou-se da concorrência estrangeira o que possibilitou a expansão da indústria nacional e do mercado interno aumentando, assim, o capital nacional. Esse processo acelerado de industrialização, conseqüentemente, gerou o aumento do contingente populacional urbano. Os novos setores sociais, mesmo sem uma ideologia própria - os comerciantes, alfabetizadores, burguesia industrial e financeira, militares, operários - começaram a se manifestar contrariamente ao sistema oligárquico da República Velha.

Todas as mudanças no campo econômico refletiram significativamente nas áreas política e cultural. Ao consolidar sua ascensão, a burguesia promoveu o rompimento com os velhos padrões de criação impostos pela cultura européia e a aproximação com as inovações sugeridas pelo movimento de valorização dos elementos internos da cultura brasileira. Os movimentos militar e intelectual, respectivamente, representados pelo Tenentismo e pelos episódios que configuram o Modernismo, marcam o surgimento de novos padrões políticos sociais e culturais.

A cartilha, por ser um material didático muito utilizado desde o século XIX, no processo de alfabetização das crianças, tornou-se um documento histórico, factível de múltiplas análises, entre elas, a que se insere em um contexto sócio-cultural-histórico e também econômico, que procura reconstruir sob análises diversas as bases que a mantiveram como referência para o processo de alfabetização no Brasil, por um vasto período de espaço

temporal. Sendo assim é relevante nesta pesquisa analisar alguns marcos históricos que serviram como pano de fundo ao cenário educacional brasileiro. A interferência política nos rumos educacionais é notória e, por vezes, polêmica. Em Ituiutaba não foi diferente, a política deixou suas marcas na educação Ituiutabana, conforme podemos perceber na narrativa da ex-diretora do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado

O Clóvis Salgado foi criado pelo então deputado Omar de Oliveira Diniz e foi ele quem escolheu esse nome pela admiração pelo homem político que foi o governador e pela amizade que eles tinham. Foi muito importante porque Clóvis Salgado, quando era ministro da Educação, veio a Ituiutaba e foi ele que fez a doação do prédio que hoje existe na Avenida 38 com a Rua 7. A escola foi instalada num verdadeiro caos, era uma colchoaria que foi transformada em salas de aula ao todo oito salas de aula que foram divididas por tábuas, mas tinha um grupo de professores realmente muito entusiasmados que queria estar naquela escola. Esse colégio tem uma tradição política e houve muita perseguição política que impedia a instalação da escola tanto é que nós temos uma obra debaixo das magnólias da praça da prefeitura (DINIZ 1, 2010).

As transformações no campo da Educação sofreram influências diretamente do Positivismo do francês Augusto Comte e também das mudanças sóciopolíticas. Essa influência se justificou pela simpatia das gerações mais novas de oficiais formados pela Escola Militar que, por seu currículo voltado para as ciências exatas e engenharia, distanciaram-se da tradição humanista e acadêmica para aproximarem-se das formas de disciplina e moral severas, típicas do comtismo. Entretanto, apesar dessa influência do Positivismo tal fato não foi determinante no processo educacional, pois outros setores como o da Igreja Católica se colocou contra os ideais positivistas bem como à Constituição da Primeira República. Estabeleceu-se assim a separação da Igreja e do Estado e a laicização do ensino nos estabelecimentos públicos.

O término da Primeira Guerra Mundial foi marcado pelo começo do processo de urbanização e industrialização, iniciando assim a formação de uma classe burguesa urbana e de emergentes que exigiam o acesso à Educação. O operariado exigia o mínimo de escolarização, mas esses novos segmentos aspiravam a uma Educação acadêmica e elitista. A situação era grave, visto que, já na década de 20 do século passado o índice de analfabetismo atingia 80% da população brasileira. O embate social é efervescente. O conflito das forças emergentes produziu diversos movimentos políticos e culturais. Surgiram, sobretudo, no campo da Educação, debates e planos de reforma para recuperarem o atraso brasileiro. Em

1924 foi fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE) que realizava diversas conferências nacionais.

É nessa conjuntura que os educadores da Escola Nova introduziram o pensamento liberal democrático, objetivavam uma escola pública, laica para todos, sonhando alcançar uma sociedade mais justa e igualitária. Todavia, os ideais escolanovistas dependiam das produções estrangeiras, fazendo com que se afastassem da nossa realidade.

Vários educadores intelectuais escolanovistas se destacaram. O filósofo John Dewey (1859-1952) e o seguidor Anísio Teixeira (1900-1971) disseminaram suas ideias pragmatistas pelo país. Para John Dewey a Educação é uma necessidade social. E Anísio Teixeira, juntamente com outros educadores como Fernando de Azevedo (1894-1974) e Lourenço Filho (1894-1970), participou dos movimentos pela reforma do ensino e os três lideraram as discussões de 1932, as quais caminharam para a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1959 e a Campanha em Defesa da Escola Pública (estatal). O Manifesto de 1959 é enfático e coerente: afirmava não pregar o monopólio do Estado na Educação, mas a liberdade disciplinada (GORENDER, 2003).

A Igreja Católica novamente teve uma reação negativa à nova perspectiva educacional do escolanovismo. Como representa uma força politicamente conservadora e comprometida com a antiga oligarquia, essa instituição oferecia um discurso anticomunista, reacionário. Na visão dos pensadores católicos, o Ensino Religioso deveria fazer parte da Educação, pois só consideravam verdadeira a Educação vinculada à visão moral cristã. Devemos levar em consideração que nesse momento no Brasil, a maioria das escolas era confessional, ou seja, criadas e dirigidas por representantes da Igreja Católica.

A Educação passou a ser realmente uma preocupação do Estado e da sociedade a partir de 1930. O Ministério da Educação e Saúde foi criado, um órgão de extrema relevância para o planejamento das reformas em âmbito nacional e para a estruturação da universidade. Das influências sobre a Educação no Brasil, destacaram-se os ideais anarquistas procedentes dos imigrantes estrangeiros, principalmente dos italianos, ao contrário dos socialistas que cobravam do Estado uma escola universal para todos, repudiavam os sistemas públicos infligindo a cada grupo social o encargo pela organização da Educação, ou seja, um sistema que atendessem à realidade das comunidades.

O ministro da Educação, Gustavo Capanema, no vigor do Estado Novo (1937-1945), realizou novas reformas de ensino, regulamentadas por decretos-leis assinados entre 1942 a 1946 e nomeados de Leis Orgânicas do Ensino. Leis essas que definiam as diretrizes para o

Ensino Secundário, que deveria acontecer em sete anos, sendo o ginásio em quatro anos e o colegial em três,

Romanelli (1991), afirma que uma das finalidades desse ensino de quatro anos era para formar a personalidade de uma maneira global nos jovens e, conseqüentemente, aumentar sua consciência de cidadania, uma consciência patriótica, humanista, oferecendo uma preparação mais intelectual. Ainda, segundo a autora, os novos pressupostos da legislação nada mais faziam do que aguçar a velha tradição do ensino Secundário, aristocrático, propedêutico e acadêmico.

A despeito dos avanços que ocorreram na Educação na década de 30, o Ensino Básico continuou em situação de abandono, pois os cursos que foram criados visavam ao Ensino Secundário, Técnico e Superior. No ano de 1937, formavam-se no Brasil os primeiros alfabetizadores licenciados para o Ensino Secundário. Esse fato é muito importante, pois esses alfabetizadores, que foram formados pelas faculdades de Filosofia, além da preparação científica e cultural que tiveram, receberam também uma formação pedagógica muito diferente dos então egressos de outras profissões autodidatas ou práticos experimentados no magistério até então.

O SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) foram criados sucessivamente em 1942 e 1946, período de intenso processo de industrialização e da imensa procura por cursos profissionalizantes que preparassem profissionais para a indústria. O sucesso desses cursos oferecidos paralelos às instituições do Estado deu-se por conta de que o aluno era pago para estudar. Nesta época, um fator relevante era a discriminação social intensa, na medida em que os membros dos estratos Médios e altos cursavam escolas que “classificavam socialmente” enquanto os membros dos estratos populares procuravam as escolas que formavam rapidamente para o trabalho.

Em 1946, após o Estado Novo, a reforma do Ensino Primário era então regulamentada. Entre as mudanças ocorridas, houve a criação do Ensino Supletivo em dois anos, o objetivo era diminuir o analfabetismo. A legislação previa também a estruturação da carreira docente e o planejamento escolar. O número de alfabetizadores leigos continuou altíssimo, sobretudo a partir da década de 40 quando a procura escolar também aumentou, apesar do otimismo que essas medidas provocavam.

De 1945 a 1964 foi um período caracterizado pelo retorno ao Estado de Direito, com governos eleitos pelo povo e pela esperança de um rápido progresso. As transformações no modelo econômico se caracterizavam pelo desenvolvimentismo começando a entrar em

contradição com o processo de internacionalização da economia, tendo como causa a instalação das multinacionais no governo de Juscelino Kubitschek. O período entre a renúncia de Jânio Quadros, a posse de João Goulart e o golpe militar de 1964, foi muito tumultuado e agitado em todos os aspectos, consequentemente, para a Educação.

Na esfera educacional, vários debates foram realizados com o intuito de se compreender sobre a democratização da escola e a destinação de recursos às escolas públicas. A criação do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação, nos quais é permitida a representação das escolas particulares, evidenciaram a pressão e o jogo de influências para obter recursos. Contudo, essa cooperação financeira não solucionou a situação de injustiça em que 50% da população em idade escolar encontram-se fora da escola e 39,35% era a taxa de analfabetismo naquele momento no Brasil, segundo Romanelli (1991).

Entretanto, poucos discursos se concretizaram na prática educacional no período militar. O Marechal Castelo Branco (1897-1967), o primeiro presidente da República desse período, preocupou com a universalização do Ensino Primário, obrigatório e gratuito, e criticou o analfabetismo. Preocupou-se com as deficiências do Ensino Médio e propôs o fim das discriminações entre os estudos de natureza técnica e acadêmica. Castelo Branco, no final de 1965, propagava ajuda do Governo Federal ao Ensino Primário mesmo esse segmento estando sob competência dos municípios e estados.

O Marechal Costa e Silva (1899-1969), o sucessor de Castelo Branco, manifestou-se de maneira contundente também sobre a Educação do país. Ele entendia que o processo do desenvolvimento era um processo educacional. Esse pensamento norteava a erradicação do analfabetismo. Quando o General Garrastazu Médici (1905-1985) assumiu o poder, a ansiedade governamental dirigia-se para as Reformas de Ensino, já solidificadas, não obstante os temas educacionais fossem os mesmos: os analfabetos que eram chamados de “legião de iletrados” e a falta de vagas nas escolas.

O movimento de 1964 gerou modificações sobre o processo educacional do país. Foram criados inúmeros decretos e leis, entre eles, a LDBEN (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional), número 5.692 de 1971 que fundamentou a Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, cujo objetivo geral era a qualificação para o trabalho e o preparo para o exercício consciente da cidadania. O curso Primário e Secundário fundia-se, formando-se assim o Ensino Fundamental de oito anos. A lei extinguiu a distinção entre as escolas técnica e secundária, além da obrigatoriedade de realizar o Curso Fundamental. O Ensino Supletivo foi muito modificado, visto que podia, a partir da lei, ser ministrado por meio dos

veículos de comunicação de massa. Em 1971, deu-se a público o decreto número 68.908, que estabelecia regras para o vestibular.

A Educação Nacional seguiu nova orientação em concordância com os interesses das classes dirigentes, desde 1964. O quadro péssimo, não chegou a se modificar com a abundância de leis e acordos. A escassez de docentes especializados ainda se fazia sentir, as escolas não proporcionavam infraestrutura apropriada e o analfabetismo crescia cada dia mais. Diante desse enorme problema educacional que era o aumento da grande massa de analfabetos, o governo criou em 1967 o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), um programa cujo objetivo era erradicar o analfabetismo, que foi extinto nos anos 80.

Os estudos e pesquisas sobre a História da Alfabetização Brasileira incidiram durante um longo período sobre a questão dos tipos de métodos de ensino. A vontade de acertar e aumentar o número de pessoas alfabetizadas fez com que os alfabetizadores brasileiros experimentassem todos os métodos de ensino, às vezes por escolha própria do alfabetizador, outras vezes por determinação das normas e leis. Apesar de todas as campanhas em prol do fim do analfabetismo no Brasil, eram inúmeros os casos de analfabetos no período em estudo. De qualquer modo, as cartilhas usadas nas escolas brasileiras eram escolhidas pela própria escola.

Nós escolhíamos. Tinha um método que a gente conhecia. A cartilha Analítica, aquela do a-e-i-o-u, Alfabética, aí depois nós começamos a estudar e apareceu o método Global, que nós achamos uma coisa maravilhosa em 1965 (DINIZ1, 2010).

A alfabetizadora Carvalho disse que foi alfabetizada pela *Cartilha da Infância*, que foi a mesma a qual iniciou seus primeiros alunos na alfabetização.

Deve ter sido em 1957 ou 1958 era o que tinha na época?!, mas depois teve uma *Cartilha da Infância* mais colorida e foram surgindo outras melhores. No começo, a gente usava cartilha depois o governo começou a mandar material didático (CARVALHO, 2010).

Esse processo foi feito pela escola durante anos já que o governo estadual não repassava nem recursos financeiros, muito menos as cartilhas impressas.

1.1- A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

A Educação brasileira teve seu início propriamente dito somente após o fim do regime

de capitanias hereditárias 1532-1549, segundo Romanelli (1991). Esse regime foi abolido quando D. João III criou o Governo Geral. Nessa administração aportaram no Brasil os jesuítas que foram os primeiros alfabetizadores. Os jesuítas prestaram decisiva contribuição ao processo de colonização do Brasil. No período colonial de 1500 até 1822, os jesuítas dedicaram-se a duas tarefas primordiais em nosso país: a pregação da fé católica e o trabalho educativo. O que Portugal queria para sua colônia,

(...) é que fosse uma simples produtora e fornecedora de gêneros úteis ao comércio metropolitano e que pudessem vender com grandes lucros nos mercados europeus. Este será o objetivo da política portuguesa até o fim da era colonial. E tal objetivo ela alcançaria plenamente, embora mantivesse o Brasil, para isso, sob um rigoroso regime de restrições econômicas e opressão administrativa e abafasse a maior parte das possibilidades do país (PRADO JUNIOR, 1970, p.55).

O que os jesuítas, a princípio, queriam, era catequizar os índios. Mas uma vez aqui, começaram a formar outros padres, a partir da população local. Criaram as escolas de ordenação e, a partir dessa iniciativa, algumas instruções começaram a chegar até aos filhos de colonos brancos e aos mestiços. Os jesuítas tiveram o monopólio do ensino no Brasil durante 200 anos. Ainda que os filhos da elite da Colônia não quisessem, essa era a única forma de obter conhecimento escolar, pois eram os únicos colégios existentes.

Inácio de Loiola criou a Companhia de Jesus, em 1534. Em 1549, chega ao Brasil o primeiro grupo de jesuítas. Nessa época, o ensino das primeiras letras, ficava sob a responsabilidade das famílias. As mais abastadas preferiam pagar um preceptor ou colocar o ensino de seus filhos sob a égide de um parente mais letrado, de maneira que os estabelecimentos de ensino dos jesuítas se especializavam basicamente na Educação dos jovens já instruídos e muito pouco na Educação Infantil.

Os colégios jesuítas sofreram influência da sociedade e da elite brasileira. As necessidades da população eram variadas e não conseguiram gerar uma relação respeitosa entre os que eram donos da alma e os que eram donos da terra. Ao serem expulsos de Portugal, e, portanto, de suas colônias, em 1759, os jesuítas, tinham em nosso país mais de cem estabelecimentos de ensino, considerando os colégios, residências, missões, seminários e as “escolas de ler e escrever”, sob a administração deles.

Quando os jesuítas foram expulsos do Brasil, a mão de obra para o ensino começou a ser modificada. Mesmo que os alfabetizadores continuassem, durante muito tempo, a serem os que haviam sido formados pelos padres da Companhia de Jesus, houve relativa mudança no formato de ensino, pelo menos em Portugal. Iniciou-se naquele país o que se poderia chamar de Ensino Público, pois era um ensino voltado para a cidadania e mantido pelo Estado.

No Brasil, as mudanças ocorridas foram: o curso de humanidades, que desapareceu e no seu lugar surgiram as “aulas régias” que eram aulas avulsas de Filosofia, Grego, Latim e Retórica - matéria considerada muito importante. As aulas e os locais em que seriam ministradas eram organizados pelos próprios alfabetizadores, que após colocar a “escola” em funcionamento requisitavam então do governo o pagamento pelo trabalho prestado. Esse período foi, com certeza, rico na formação de vários intelectuais importantes para nosso país, mesmo que desarticulado. Assim como antes muitos desses intelectuais continuaram seus estudos na Europa voltando depois com suas ideias revolucionárias e exercendo papéis diferenciados de pensamentos em nossa sociedade, como conta Romanelli (1991).

O ensino em nosso país só começou a modificar-se com a vinda da Corte portuguesa para o Brasil, em 1808. No país, o Rio de Janeiro passou a ser a sede do reino português, com D. João VI. Assim, uma quantidade de cursos tanto em nível superior, quanto profissionalizante em nível Médio, como também Militar, foram criados para tornar o ambiente mais parecido possível com a Corte portuguesa. Vários outros acontecimentos foram importantes: a abertura dos portos para o comércio com países amigos, o nascimento da Imprensa Régia, a criação do Jardim Botânico do Rio de Janeiro, a criação do curso de Cirurgia na Bahia, em 1808 e o Curso de Cirurgia e de Anatomia no Rio de Janeiro, em 1910, a Academia Real Militar, que mais tarde se tornaria a Escola Nacional de Engenharia, dentre outros.

No Império, que durou de 1822 até 1889, o ensino foi estruturado em três níveis: Primário, Secundário e Superior. O Primário era a escola onde ler e escrever era o objetivo. O Secundário era o lugar onde as “aulas régias”, ou seja, as aulas avulsas se mantinham, porém com uma diferença, ganhou aqui uma divisão em disciplinas, principalmente em alguns estados como Pernambuco, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

Em 1821, a Corte voltou para Portugal e somente um ano depois, D. Pedro I liderou a Independência sendo a primeira Constituição outorgada em 1824 e apresentava a ideia de um Sistema Nacional de Educação, pois segundo ela, o Império deveria possuir escolas primárias, ginásios e até universidades. Entretanto, na prática, manteve-se uma grande distância entre as necessidades e os objetivos propostos. O Império só veio a se consolidar em 1850 e essa década ficou realmente marcada por uma série de realizações muito importantes para a Educação institucional.

Foi criada em 1854, a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, cujo trabalho era orientar e supervisionar o ensino, tanto privado como o público. Esse órgão tinha, como função, o estabelecimento de regras para o exercício da

liberdade de ensino e para a preparação dos alfabetizadores primários, além de ser autorizado a reformular os estatutos dos colégios preparatórios no sentido de colocá-los sob o padrão dos livros usados nas escolas oficiais. Também era função da Inspetoria Geral reformular os estatutos da Academia de Belas Artes, organizar de novo o Conservatório de Música e refazer os estatutos de Aula de Comércio da Corte.

Outro fato marcante do ensino, no Império, foi a Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, que era ministro do Império e professor da Faculdade de Direito de São Paulo. Essa reforma promulgou o Decreto 7.247, referendo da Assembleia, e com isso instituiu a liberdade do ensino Primário e Secundário no município do Rio de Janeiro e a liberdade do ensino Superior em todo país. A nova lei entendia por liberdade de ensino que todos os que se achassem, por julgamento próprio, capazes de ensinar poderiam demonstrar suas ideias e adotar os métodos que lhes conviessem.

Perante a nova lei, o trabalho do Magistério era incompatível com a função em cargos públicos e administrativos e a frequência aos cursos Secundários e Superiores tornou-se livre, além do que, o educando poderia aprender com quem lhe conviesse, e no final, deveria submeter-se aos exames de seus estabelecimentos. Diante dessas mudanças, as instituições escolares começaram a se organizar por matérias, de maneira que o discente pudesse optar quais ele cursaria e quais julgaria que eram desnecessárias diante do exame final. E o que predominava era que as escolas fossem rigorosas nos exames.

Assim agindo, o Império fez com que o Ensino Brasileiro se tornasse um sistema de exames e não um projeto educacional público, característica essa que permaneceu durante a Primeira República e deixou vestígios até os dias atuais, como a situação que temos ainda hoje de fazer o Ensino Secundário funcionar. O Império não conseguiu sobreviver às modernizações que ocorreram no final do século XIX no Brasil. O período que marcou o fim do Império e o início da República assistiu a uma relativa urbanização do nosso país e os grupos que estiveram junto com os militares no ideal de construção do Novo Regime vieram de setores sociais urbanos, que deram certo privilégio às carreiras de trabalho para quem possuía certa escolarização, em detrimento das carreiras menos afeitas ao trabalho braçal.

Junto a esses fatores e ao clima de inovação política, surgiu, portanto, o interesse para que os intelectuais, de todos os níveis e projeções, viessem a discutir a importância da abertura de escolas. A Primeira República foi de 1889 até 1930. No começo desse período, houve um grande entusiasmo pela Educação, o que durou pouco tempo. O que tornou a se repetir por volta da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Nessa época, esse movimento se juntou às preocupações das Ligas Nacionalistas, que eram entidades que surgiram para

incentivarem o patriotismo. As Ligas perceberam que o país possuía vários centros de industrialização crescentes e que esses exigiam uma nova maneira de vida, portanto, fizeram pressão para que a escolarização acontecesse.

Em 1920, entre alguns grupos de intelectuais, surgiu a ideia de “republicanização da República”, pois após duas décadas, as promessas dos governantes de fazer nascer um Brasil diferente daquele que havia existido sob o Império não foram realizadas. Na área educacional, havia um fator em favor dessa reclamação: em 1920, 75% da população do país em idade escolar ou mais era analfabeta. Para muitas pessoas, era como se a República não tivesse feito o seu papel em relação à Educação pública, o ensino público não era prioridade.

Após o término da Primeira Guerra Mundial, o mundo ficou conhecendo a emergência dos Estados Unidos da América como a nova potência mundial, no lugar anteriormente ocupado pela Inglaterra. O brasileiro, portanto, passou a ter contato com um novo estilo de vida, não mais somente o francês, mas o inglês através das artes, cinema, literatura, imprensa, entre outros. Assim, começou-se a absorver, de maneira intensiva, a literatura pedagógica norte-americana. Havia prioridade não somente na abertura das escolas, mas também na modificação delas, pedagogicamente falando, além de transformar a arquitetura escolar, a relação ensino-aprendizagem, a maneira de administrar a escola e as formas de avaliação. Muitos realmente acreditaram nisso, ainda que no país não houvesse uma rede escolar suficientemente grande para se pensar em tantas mudanças internas. Entretanto, muitas pessoas diziam que isso não era o problema, pois se fosse para começar, deveria iniciar-se pelo que havia de mais moderno.

Já o Governo Federal teve sua atuação no campo educacional, diante de inúmeras medidas dispersas durante a Primeira República, baseada em legislação de caráter pontual. O Governo Republicano iniciou seu trabalho com a Reforma Benjamin Constant, em 1891, dirigida ao ensino do Distrito Federal, naquela época no Rio de Janeiro. Essa reforma criou o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos - ministério esse que durou somente até 1892 e tentou substituir o currículo acadêmico de cunho humanístico por um currículo de caráter enciclopédico, com disciplinas mais científicas.

A reforma também trabalhou no sentido de reorganizar os ensinos Secundário, Primário e a Escola Normal, além de criar o *Pedagogium*, que era um centro de aperfeiçoamento do Magistério. Benjamin Constant, declarou o ensino livre, laico e gratuito. Dividiu as escolas primárias em dois graus: o Primeiro ficou destinado às crianças de 7 a 13 anos, e o Segundo para as crianças de 13 a 15 anos. Passou também a exigir o diploma da Escola Normal para o exercício do Magistério em escolas públicas, enquanto que para as

escolas particulares contentou-se com um atestado de idoneidade moral dos alfabetizadores. No final da Primeira República, houve a Reforma Rocha Vaz, em 1925, que pela primeira vez tentou entrar em acordo entre o que se fazia nos estados e o que se fazia na União, em relação à promoção da Educação primária e à eliminação dos exames preparatórios e parcelados.

O que se ensinava até então era uma pedagogia, quase sem muita consciência, através somente da observação, do comportamento do educador e repetida posteriormente pelos educandos ao se tornarem educadores. Era uma fusão da pedagogia formalizada pelo alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841)³ com a pedagogia que vigorou no passado com a Companhia de Jesus e que se mantinha forte até então através dos princípios do *Ratio Studiorum*, o qual era uma espécie de coletânea privada, fundamentada em experiências acontecidas no Colégio Romano e adicionada a observações pedagógicas de diversos outros colégios, que busca instruir rapidamente todo jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo. Junto a esse contexto, os brasileiros passaram também a ler livros de autores norte-americanos e europeus em geral e, depois, livros ligados ao movimento da Educação Nova.

No início da década de 1920, os intelectuais interessados em melhorar a Educação no Brasil, puderam ler entre outros autores, Dewey. Vários acontecimentos ocorreram de concreto nessa época. Um ciclo de reformas estaduais da Educação nos anos de 1920 se fez acontecer. Não se tinha um Ministério de Educação e o que se fez no Brasil nessa época se deve a jovens intelectuais que foram para várias capitais do país e procuraram dar consistência à Educação estadual e regar as condições escolares de então em cada Estado ou em suas capitais.

É notório que as leis por si só, não conseguem mudar a realidade nem conseguem alterá-la de uma hora para outra. Um pensador, que viveu naquela época e tornou-se um importante intelectual da Educação, Lemme, escreveu em suas memórias:

As poucas escolas públicas existentes nas cidades eram freqüentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam aos seus filhos o ensino em casa, ou os mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos, funcionando nas principais capitais, em regime de internato ou semi-internato. Muitos desses colégios adquiriram grande notoriedade. Em todo o vasto interior do país havia algumas precárias escolinhas rurais, cuja maioria trabalhavam alfabetizadores sem qualquer formação profissional, que

³ A obra pedagógica de Herbart teve enorme influência em todo o mundo ocidental (e também no Japão) na segunda metade do século 19. Por se basear no princípio de que a mente humana apenas aprende novos conhecimentos e só participa do aprendizado passivamente, o herbartianismo resultou num ensino que hoje qualificamos de tradicional.

atendiam as populações dispersas em imensas áreas: eram as substitutas das antigas aulas, instituídas pelas reformas pombalinas, após a expulsão dos jesuítas, em 1763 (1988, p.26-27).

Com o relato de Lemme (1988), fica claro que, nesse contexto, a Educação no país, principalmente a alfabetização, era realizada diferentemente de acordo com a classe social a que as crianças pertenciam. Os filhos de classe média tinham um ensino melhor, os de classe social menos abastada tinham como alfabetizadores profissionais sem nenhuma formação e, portanto, a metodologia utilizada era sem fundamentação teórica, baseada somente no conhecimento do senso comum, história essa que perdura em alguns lugares do Brasil nos dias de hoje.

Sobre a Primeira República em Minas Gerais, Wirth, nos relata:

Infelizmente, apesar de tanto vigor e idealismo, essas escolas educaram deficientemente a população urbana e quase nada as massas rurais, e as poucas instituições de qualidade eram bastiões de privilégio. Praticamente dois terços de todos os mineiros com mais de sete anos ainda eram analfabetos na época da revolução de 1930. Para um estado comprometido com a educação, esses resultados eram inadequados e os governantes ressaltavam este aspecto em seus relatórios anuais para a legislatura. A educação mineira atolou na economia de escassez e isso a desmoralizou. O governador Silviano Brandão fechou quase 400 escolas durante a depressão de 1898; mais tarde, o movimento de reforma da década de 20 foi desacelerado drasticamente pela crise de 1929. (...) Quase 80% da população vivia fora das áreas urbanas, de forma que a distância e a dispersão eram problemas básicos (1982, p.142).

Observamos que havia uma precariedade do ensino público em diversos estados do país. A população rural, por exemplo, era pouco assistida pelos programas educacionais do governo, e havia também dificuldades de alguns estados em acompanhar as propostas pedagógicas de demais estados da federação.

1.2- OS CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO MINEIRA E ITUIUTABANA

A preocupação com a educação, durante o período monárquico, esteve interligada à necessidade de ocupação de cargos administrativos e políticos resultando em um caráter elitista. Dessa forma, a educação primária sofreu um considerável abandono.

No início da República, a educação primária, contudo, era realizada pelas famílias abastadas ou por algum mestre-escola que reunia crianças em sua própria casa para o ensino infantil. No município de Ituiutaba, ainda denominada de Vila Platina, a educação era

conduzida pelo Padre Ângelo que, além das funções eclesiásticas, assumiu a de professor.

Assim, no início da alfabetização em Ituiutaba, o ensino era conduzido através da contratação de professores/as particulares que trabalhavam no ensino primário e contribuíram significativamente para diminuir os índices de analfabetismo da cidade nascente.

Segundo Magalhães (2001), a escrita, sob a forma de alfabeto, ou de outras expressões gráficas, constitui um fator decisivo na história dos povos, das civilizações e da humanidade, ao lado de invenções como a roda. É, porém na Modernidade e, sobretudo na Contemporaneidade, que o desenvolvimento histórico se revela efetivamente condicionado pela escrita: numa primeira fase nas suas bases mais elementares – ler, escrever, contar – e progressivamente num maior grau de exigência quanto a saberes e competências comunicacionais – linguísticas, matemáticas, tecnológicas. A leitura, a escrita e a contagem, que constituíram uma questão gnosiológica, convertem-se num assunto histórico, sociológico e político.

Para Magalhães (2001), o que durante séculos constituiu uma exceção e um benefício, converte-se numa necessidade básica da comunicação e do conhecimento e a sua ausência é uma ameaça para o desenvolvimento histórico. O que durante séculos foi privilégio de grupos sociais minoritários converteu-se num direito e numa obrigação universais, pelo que, em finais do século XIX toda a população natural dos Estados Unidos da América, em idade escolar, estava totalmente alfabetizada, restando a serem implantadas estratégias para a alfabetização da população adulta.

Acrescenta ainda este estudioso, que nos países da Europa do Sul, a situação era menos regular. No decurso do século XX, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), os estados nacionais e os próprios organismos internacionais fizeram da alfabetização um dos seus principais campos de sensibilização e ação. Magalhães (2001) demonstra que o analfabetismo constitui um dos males a combater, pois uma vez o conceito de desenvolvimento que subjaz aos períodos históricos da Modernidade e da Contemporaneidade é incompatível com situações generalizadas de ausência de acesso à cultura escrita.

Frade & Maciel (2006) afirmam que há relações complexas entre os diversos agentes e agências que produzem e consomem os livros de alfabetização. Uma concepção de livro para alfabetizar, divulgada e implementada por alfabetizadores, pode produzir permanência de edições ou rupturas no mundo editorial, fazendo com que determinado livro circule com maior amplitude pelo país, ou seja, torna-se um fenómeno regional forte ou efêmero. Portanto, é importante compreender que as ideias pedagógicas e metodológicas sobre a alfabetização e os autores das cartilhas, influenciaram os rumos da produção editorial no país.

Para Frade & Maciel (2006), esses autores, podiam estar ligados a movimentos institucionais, a grupos de influência intelectual ou podiam ocupar posições nas redes oficiais e criar condições especiais de edição de seus livros. As cartilhas produzidas em um determinado momento se espelham em modelos gráfico-editoriais existentes no repertório dos livros já presentes na sociedade brasileira.

Entende-se que a produção de livros pode-se constituir de fórmulas ou modelos editoriais que irão determinar a produção editorial em um determinado momento, faz-se necessário, para entender como se processa o ensinar a ler e escrever no Brasil, pois se um livro era aprovado no meio acadêmico poderia servir de “modelo” a outros que se constituíam em fórmulas editoriais de sucesso.

No fim do século XIX e começo do século XX, o número de editoras nacionais que publicavam livros escolares e cartilhas era pequeno. As editoras Laemmert e Garnier eram duas delas. Nessa época, a editora Francisco Alves também ocupava um lugar de destaque na produção nacional de impressão de livros didáticos. Era muito comum se utilizarem, no final do século XIX, de livros portugueses para a alfabetização das crianças. No Brasil iniciava-se uma produção nacional de cartilhas. Nessa produção estão implícitos os variados aspectos de autores brasileiros e o ideário nacional sobre alfabetização. Todavia, essas produções dependiam também das condições de publicação e de divulgação.

No fim do século XIX e começo do século XX, a editora Francisco Alves, publicou cartilhas de vários autores, dentre eles Abílio César Borges, Thomas Galhardo, Felisberto de Carvalho, Hilário Ribeiro e Francisco Viana. Dados apresentados em estudo por Hallewell (2005) nos mostram que, no início do século XIX, havia pouco investimento no mercado de livros para o Ensino Primário, pois o interesse do Governo Federal se voltou para a Educação Superior e os métodos primitivos de ensino usados por muitas escolas dispensavam inteiramente o uso de livros didáticos, como já citei anteriormente no início deste capítulo. Entretanto, o autor nos mostra que a partir de 1846 havia uma produção pontual de livros encomendados às tipografias locais pelos autores, sendo os jornais e os livros escolares os produtos escolhidos nesse contexto. Era preciso desenvolver novas pesquisas no intuito de desvendar características dessa produção local e sua relação com livros para alfabetizar.

A editora Garnier (Edmundo, 1938) teve um grande destaque em nosso país no período de 1844 a 1934. A literatura era sua especialidade, mas a editora investiu também na produção de livros escolares e correu riscos financeiros por sua própria iniciativa. O comércio dos livros escolares começou a se tornar mais viável no final da década de 1880, pois, nesse momento havia um desenvolvimento na qualidade da Educação Básica nas províncias mais

ricas do país. Felisberto de Carvalho era um dos principais autores de livros didáticos da Garnier e produziu livros para a Escola Primária, entre eles *Primeiro e Segundo Livro de Leitura*, em 1892.

Segundo Tambara (2001), alguns livros para ensinar a ler e escrever produzidos pela Garnier eram: *Novo Expositor Português* ou *Método Fácil para Aprender a Ler*, de Joaquim Maria de Lacerda; *Novo Alfabeto Portuguez*, *Método Fácil para Aprender a Ler* e *Novo Syllabario Portuguez*, com muitos exercícios de ler soletrando.

Segundo Frade & Maciel (2006), em Minas Gerais, ao final do século XIX, e início do século XX, era muito comum encontrar pedidos de livros da editora Francisco Alves. Dos livros pedidos e enviados mencionados no Arquivo Público Mineiro, no decorrer do século XIX, pode-se dizer que eram identificados títulos, tais como *Abecedários*, *Cartas de ABC*, *Cartas de Silabários* e *Cartas de Nomes* cuja editora não é reconhecida.

A Reforma João Pinheiro trouxe vários impactos para a área educacional. A criação dos grupos escolares com certeza foi um desses. Faria Filho (1996) considera a arquitetura dos prédios escolares muito mais uma mudança do pátio para o palácio, pois ele instituía uma nova cultura escolar, com o tempo, espaço e métodos de ensino regulamentados, definidos previamente, buscando uma homogeneização tanto para os educandos quanto para os educadores. A expansão do número de matrícula com a criação dos grupos escolares impôs especificidades que refletiram imediatamente nos manuais escolares, que precisaram, logicamente, adequarem-se ao novo modelo pedagógico.

Com o crescimento dos grupos escolares, a partir de 1906, em Minas Gerais, cresceram os gastos da Secretaria do Interior destinados ao material escolar e em especial com os livros didáticos. Frade & Maciel (2006) afirmam que no relatório – *Mensagens dirigidas pelo Presidente do Estado ao Congresso Mineiro*, publicado na Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais no ano de 1908 – João Pinheiro afirmava que havia em Minas Gerais 800 mil crianças, com idade escolar sendo que, desse total, a maioria ainda não estava na escola. Passados cinco anos, os dados pareciam mudar quando se tem acesso à *Mensagem de 1913* do Presidente Bueno Brandão, que indicava que Minas Gerais atingiu 200 mil alunos que recebiam o Ensino Primário no Estado. Esse crescimento quantitativo dos discentes matriculados refletiu na demanda cada vez maior dos docentes, solicitando remessas também maiores de cartilhas e livros de leitura graduada.

Os manuais didáticos são uma fonte valiosa para construirmos a história da alfabetização no nosso país e devem ser tomados como um objeto de estudo precioso, diante das numerosas facetas que esses impressos possuem. Nessas diversas opções incluem-se os

cruzamentos entre História da Educação e História do Livro que são fundamentais para se compreender as práticas de leitura e de edição de livros didáticos. O contexto cultural, social e pedagógico interfere e altera os métodos de ensino e os impressos que dão sustentação aos livros.

Neste contexto, em 1924 criou-se, no Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação (ABE), por um grupo de educadores inspirados nas ideias escalonovistas que circulavam nos Estados Unidos e na Europa. Em Minas Gerais, de 1927 a 1928, Lourenço Filho e Mário Casasanta tentaram reorganizar o sistema educacional através da influência da Escola Nova.

O objetivo da Escola Nova era romper com os princípios pedagógicos tradicionais e inovar, fazer uma Educação mais transformadora, mais voltada para a aprendizagem do alfabetizando. Este seria o cerne do processo educacional. As atenções seriam voltadas para como o educando aprende e não para como o alfabetizador ensina. Portanto, esse novo método tornava obsoletos os antigos métodos e materiais didáticos.

Os idealizadores incentivaram assim em seus estados a produção de manuais didáticos segundo as novas concepções pedagógicas. A Reforma Francisco Campos, em Minas Gerais, foi enfatizada por essas inovações metodológicas. A Reforma foi bem abrangente, no entanto em relação a essa questão destaca-se a mudança de paradigma do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Pode-se dizer que a Reforma foi um marco na história da alfabetização em Minas, visto que, a partir dela, o método Global passou a ser utilizado oficialmente neste estado. Segundo a diretora aposentada do colégio Clóvis Salgado, o “método Global era fantástico numa época em que o Silábico já mostrava suas deficiências quando não alfabetizava 100% dos alunos” (DINIZ 1, 2010).

Sabe-se, portanto, do início da adoção desse método, porém não se pode precisar do final da história dessa adoção. A partir da Reforma e preocupado em melhorar o ensino Primário e Normal, o Governo Estadual se preocupou em preparar os alfabetizadores para que as novas metodologias e o novo ideário chegassem à sala de aula. Com esse objetivo, o Estado criou a Escola de Aperfeiçoamento, em 1929, em Belo Horizonte, que se tornou o lugar mais importante de formação de educadores de Minas Gerais.

A Escola de Aperfeiçoamento durante dois anos selecionou alfabetizadoras de diversas partes do estado mineiro. Como a escola se tornou um grande sucesso, educadores de outros estados também começaram a ser atendidos. Após retornarem à suas escolas de origem, esses alfabetizadores eram também técnicos de ensino. O objetivo da Escola de Aperfeiçoamento, que tinha sua sede na capital mineira, era fazer com que as alunas, futuras alfabetizadoras,

construísem uma nova visão metodológica de leitura e escrita, a função era especializar os alfabetizadores de modo que ao chegar às suas cidades pudessem colocar em prática o que aprenderam na escola de formação. Esse novo entendimento já estava definido, era o uso do método Analítico. Desde o final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, o embate em torno dessa nova metodologia foi ganhando espaço com as pesquisas realizadas por diversos autores como Decroly (1906)⁴. Esses estudos afirmavam que a leitura não se faz de letra por letra, essa afirmação colocava em dúvida a adoção de métodos de ordem sintética, isto é, aqueles que começam a aprendizagem da leitura e da escrita a partir de letras ou sílabas, como o método Silábico.

Nas primeiras décadas do início do século XX, outras pesquisas experimentais na Psicologia foram feitas. A implementação do método Global foi influenciada por essas pesquisas e pelos trabalhos de Decroly, que defendia um período preparatório para a alfabetização, com uso de jogos pedagógicos que possibilitassem às crianças a passagem do concreto ao abstrato e o desenvolvimento da discriminação auditiva, visual e tátil. Várias mudanças conceituais começaram então a se consolidar, dentre essas, a questão da leitura oral e silenciosa.

A leitura oral era considerada mais importante para o processo de alfabetização até que as pesquisas sobre a Fisiologia da Leitura começaram a demonstrar que a leitura em voz alta, além de comprometer a compreensão se comparada à silenciosa, era muito demorada também. Outra inovação são as ilustrações que ganharam destaque na produção de pré-livros. As histórias passariam a ser integralmente narradas nas ilustrações, de modo que as crianças pudessem recontar as lições a partir da interpretação das ilustrações. O material impresso, entretanto, não deveria ser colorido, pois, os alunos é que deveriam ter a oportunidade de colori-lo a partir dos cartazes das lições.

Para Decroly (CAGLIARI, 1989), defensor do método Global, a memorização do texto, da palavra, apoiava-se na imagem ideovisual. Esse educador considerava a configuração visual um elemento de fundamental importância na aprendizagem pelo método Global. De acordo com a alfabetizadora Carvalho, que atuou na área por 17 anos,

...tinha aqueles menininhos que não davam conta de acompanhar. Era necessário pegar na mãozinha, tinha que ajudar. Por isso, tinha uma professora que dava o método Global e eu ministrava as aulas através da

⁴ Decroly (1871-1932) professor e psicólogo belga. Para ele, convém que o trabalho das crianças não seja uma simples cópia. É necessário que seja realmente a expressão de seu pensamento. <http://www.curriculosemfronteiras.org/classicos/teiapple.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2010.

cartilha escolar. A gente planejava o conteúdo e depois esperava a autorização do Governo, mas as provas já vinham prontas iguais ao vestibular (CARVALHO, 2010).

Na década de 1920, ocorreram várias mudanças educacionais em diversos estados brasileiros, com o objetivo de efetivar os ideários republicanos. Essas reformas colocaram os alunos no centro do processo de Educação. Nessas mudanças, os docentes não deveriam mais fazer uso das letras e das sílabas para ensinar a ler e escrever, e caberia a eles trabalhar com centros de interesse ou projetos, como era previsto o novo regulamento da Reforma. Diante dessas mudanças a sistematização da iniciação do processo de aprendizagem da leitura e da escrita deveria ser revisto.

Diante da falta de material pedagógico adequado à nova metodologia, os alfabetizadores iam tentando reconstruir sua prática e/ou misturavam uma prática vista como tradicional fazendo assim uma “prática eclética”, alternando a alfabetização pelo método Silábico com os princípios do método Global, ou, na maioria das vezes, retornavam à prática anterior. Segundo a ex-diretora da Escola Estadual Clóvis Salgado, Diniz¹, uma das alfabetizadoras trabalhava o método Global e o que era nítida a diferença: de 40 meninos, 30 estavam alfabetizados tranquilamente.

Nessa época o Global era fantástico, então eu tinha duas professoras uma se adaptou muito bem e a outra não. O que a gente viu pelo método Global foi um avanço, mas a proposta construtivista superou então nós começamos a ajudar a outra professora (Dirce) porque tinham os cartazes para auxiliar, o conto, depois vem à sentença, porção de sentido e depois a silabação (DINIZ¹, 2010).

Um dos fatores que levavam as alfabetizadoras a essa mistura pedagógica era a falta do embasamento teórico, a dificuldade em entender como as crianças pensam, cientificamente falando, problema enfrentado até hoje no cenário da Educação Brasileira, além da influência do pensamento da autora da cartilha *As Mais Belas Histórias*. Lúcia Casasanta, professora responsável pela disciplina Metodologia da Língua Pátria da Escola de Aperfeiçoamento. Ela ensinava às suas alunas que os novos livros didáticos impressos deveriam levar em consideração todas as descobertas científicas realizadas pelos pesquisadores americanos e europeus.

Outro detalhe importante para os pensadores desse método era que a frase não deveria exceder o tamanho da linha, que não houvesse movimentos regressivos dos olhos. O que era proposto pelos pensadores da Escola Nova era um trabalho totalmente inovador, em que os livros didáticos não seriam mais o material pedagógico principal a ser utilizado nas salas de

aula, pelo contrário, essa foi uma das dificuldades encontradas pelos alfabetizadores, que se viram sem material adequado para trabalharem. Sem o suporte pedagógico a que estavam acostumados, sentiam-se muito perdidos, pois tiveram que abrir mão de um conhecimento há muito consolidado, um conhecimento que os livros didáticos proporcionavam.

Diniz2, ex-aluna da alfabetizadora Moraes, contou que atuou com alfabetizadora por um ano e trabalhou com o método Global, na cartilha *Barquinho Amarelo*. Ela lembrou que não teve dificuldade em trabalhar com o método afirmando que: “a diretora e a vice foram me orientando, não foi na faculdade mas já tinha experiência de dar aula porque já tinha passado no pré 1, pré 2. Aí você vai aprendendo a trabalhar com criança, desenvolver ela” (DINIZ2, 2010).

Coincidentemente foi este método em que ela foi alfabetizada, porém com a cartilha *As mais Belas Histórias* denominada pelas alfabetizadoras como a cartilha dos *Três Porquinhos*. “Não me lembro muito bem, sei que gostava muito de assistir às aulas dela (alfabetizadora Franco) não era uma coisa maçante, ela era muito criativa, tinha cartazes, fichinhas porque o método Global é através de fichas” (DINIZ2, 2010).

As alunas da Escola de Aperfeiçoamento, sob a coordenação da professora Lúcia Casasanta, passaram então a utilizar a terminologia “pré-livro” para denominar os livros que seriam usados para o ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita. O objetivo dos pré-livros era o mesmo que dos livros didáticos, das cartilhas, ou seja, ensinar os alunos a ler e a escrever, todavia tinha uma concepção editorial e metodológica muito diferente da utilizada até o presente momento. Os pré-livros, diferentemente das cartilhas, não mostravam as sílabas separadas e graduadas, porém apresentavam as lições ou as pequenas histórias com sentido completo o que era uma novidade e eram também ilustrados. Usava-se um vocabulário próximo da criança, contudo não se utilizava a família silábica.

A Escola de Aperfeiçoamento possuía classes de demonstração e os pré-livros eram testados nessas salas. Com isso, as alunas-mestras podiam testar seus conhecimentos e observar, nas salas, se as técnicas de aplicação da nova metodologia realmente apresentavam resultados. Anita Fonseca foi uma das alunas da primeira turma da Escola de Aperfeiçoamento e autora do *Livro de Lili*, um dos maiores sucessos de venda junto ao professorado mineiro desde seu lançamento na década de 40 do século XX, até o final dos anos 60. Esse livro possuía um excelente manual metodológico sobre o método Global. Manual esse prefaciado por Lúcia Casasanta.

Para Frade & Maciel (2006), Casasanta, afirma, em seu prefácio, que a fundamentação teórica do método Global em Minas Gerais fora inspirada nos estudos sobre a percepção

visual, no campo da psicologia infantil, baseados em Claparède, Revault D'Allones, Decroly e Piaget, no campo da Psicologia da leitura, nas pesquisas de Valentius, Castell, Goldscheider, Muller, Dearborn, Bowden e Bogg e ainda nas contribuições das pesquisas de Huey, Judd, e outros da Universidade de Chicago sobre os hábitos fundamentais de leitura.

Outro pré-livro importante, na história da alfabetização em Minas Gerais, foi o livro que a própria Lúcia Casasanta lançou no ano de 1954, *Os Três Porquinhos*, da Coleção *As Mais Belas Histórias de Leitura Graduada*. A diferença primordial do *Livro de Lili* é que a autora parte de uma história conhecida. A alfabetizadora Signorelli, contou que foi alfabetizada com a *Cartilha da Infância* e também foi o primeiro livro de alfabetização que utilizou com seus alunos, depois quando terminaram essa cartilha, começaram a ler *As Mais Belas Histórias* no primeiro ano adiantado. “Eu tinha colegas que terminavam de ler a cartilha as *Mais Belas Histórias* e já lia um terceiro livro, dava ênfase realmente na alfabetização, na leitura e na escrita” (SIGNORELLI, 2010).

Nas décadas de 50 e 60, segundo Frade & Maciel (2006), esses dois pré-livros foram os mais adotados no Estado de Minas Gerais. Segundo os depoimentos das entrevistadas, a história dos *Três Porquinhos*, da coleção *As Mais Belas Histórias*, foi a cartilha utilizada para alfabetizar as crianças do Grupo Escolar Clóvis Salgado na década de 60. Alunos esses que estudaram com a alfabetizadora Moraes, pois a outra alfabetizadora que atuava na escola, Carvalho, não quis adotar o método Global que era o método de alfabetização proposto por essa cartilha, como relatou em sua narrativa.

[...] A Dirce trabalhava com o método Global. A gente sentia diferença. De 40 meninos, 30 estavam alfabetizados tranquilamente. Aí vinham os outros com dificuldade. Tinha denominações. Mas, Tânia, era tanta coisa, classe A1, A2. Aí, tinha sempre os meninos que tinham mais dificuldade e ficavam dois anos na primeira série que já fechou. Depois de 1961 é que veio o Ensino Fundamental, o Ensino Médio. Mas nessa época o global era fantástico. Então foi assim, eu tinha duas professoras. Uma se adequou muito bem e a outra não. A diretora naquela época era supervisora, orientadora, disciplinadora. Se fosse o caso, a gente era tudo então eu passei do cargo de professora pra diretora, eu mesma percebia minha deficiência como diretora, porque eu achava e acho até hoje que o diretor tem que ser um generalista, ele tem que saber de tudo um pouco. Então quando as professoras tinham uma dificuldade na alfabetização, é claro que a dificuldade maior é da criança que não consegue acompanhar, que era uma tristeza, e depois que a gente viu pelo método Global. Nós estudamos muito *Os Três Porquinhos*, pra depois começarmos a aplicar. Só depois que a gente teve o conhecimento do manual, que a gente teve segurança, que nos tivemos a ideia. Que a mesma coisa aconteceu comigo na proposta ativista, só comecei aplicar quando tive segurança. Achei que o Global para mim foi um avanço mais que a proposta construtivista. Então nós começamos a ajudar a Dirce porque tinham os cartazes, o conto depois vem a sentença, porção de

sentido, depois a silabação. [...] Começamos o método Global, mas a Nanci resistiu, não quis. (DINIZ1, 2010).

O relato da diretora do Grupo Escolar Clóvis Salgado mostra que no município de Ituiutaba, cidade que se localiza no Pontal do Triângulo Mineiro, interior de Minas Gerais, a realidade educacional nas salas de alfabetização acompanhou a trajetória do estado mineiro, porém meio que precariamente devido aos desafios da falta de estrutura do colégio e ao conservadorismo de alguns docentes em relação à adoção de novos métodos de ensino.

CAPÍTULO II

OS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL, MINAS, ITUIUTABA: A TRAJETÓRIA



Imagem 4: Fachada do Grupo Escolar Governador Clovis Salgado
Fonte: Tânia Rezende Silvestre Cunha

2.1- O BRASIL E A ESCOLA PÚBLICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

A escola primária republicana instaurou ritos, espetáculos, celebrações. Em nenhuma outra época, a escola primária, no Brasil, mostrara-se tão francamente como expressão de um regime político. De fato ela passou a celebrar a liturgia política da República; além de divulgar a ação republicana, corporificou os símbolos, os valores e a pedagogia moral e cívica que lhe era própria [...] (SOUZA, 1998, p. 241).

A escola pública, entendida em seu sentido próprio (laica, gratuita, subsidiada pelos recursos públicos, tanto no aspecto físico quanto no aspecto pedagógico), só se faz presente na história da Educação do nosso país com o advento da República. É a partir da República que o poder público se preocupou e tomou para si a responsabilidade de organizar e de sustentar as escolas, objetivando a escolarização da população nacional. “Essa tarefa materializou-se na instituição da escola graduada a partir de 1890 no estado de São Paulo, de onde se irradiou para todo o país” (SOUZA, 1998, p.17).

Em 1888, a abolição da escravidão se efetivou e em 1889, a República foi proclamada. Esses fatos bastariam para a organização do Sistema Nacional de Ensino, em que o governo central assumiria a tarefa de criar e ao mesmo tempo manter as escolas em todo o território nacional. Porém, esta perspectiva não se concretizou por vários fatores, os quais contribuíram para que essa questão tomasse outros rumos.

Mesmo com a implementação do novo regime, o governo não tomou para si a responsabilidade pela instrução pública. Essa questão só é legitimada na primeira Constituição Republicana, ao estipular, no artigo 35, a incumbência ao Congresso Nacional, ainda que não primitivamente, “criar instituições de Ensino Superior e Secundário nos Estados” (inciso 3) e “prover a instrução secundária no Distrito Federal” (inciso 4). Apesar de omissa em relação à responsabilidade sobre o ensino Primário, a Constituição deixou a cargo dos estados a competência para legislar e prover esse nível de ensino. Portanto, os estados teriam que enfrentar a questão da propagação da instrução mediante a disseminação das escolas públicas.

Pensando o ensino público no aspecto administrativo, houve uma continuidade do Império para a República ao manter o ensino popular, ou seja, as escolas primárias sob os cuidados das províncias transformadas em estados federados. A diferença, entretanto, está na laicidade do ensino. A primeira Constituição Republicana determinou o ensino público como laico, extinguindo o ensino religioso das escolas oficiais. Porém, a revolução de 1930 teve

como consequência imediata uma inflexão na questão da laicidade, ao mesmo tempo em que sinalizava na direção de se considerar a Educação, em seu conjunto, como uma questão nacional. Neste mesmo ano foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. O titular da nova pasta, ao assumir, restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas.

No decorrer da primeira República, houve várias tentativas de se envolver o governo central com o problema da disseminação da instrução pública primária. O ministro da Educação e Saúde Pública, no mês de abril de 1931, outorgou seis decretos que ficaram conhecidos como Reforma Francisco Campos. Foram eles: Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação; Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do Ensino Superior no Brasil e adota o regime universitário; Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do Ensino Secundário; Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931: organiza o Ensino Comercial, regulamenta a profissão de contador entre outras providências; Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário.

Identificamos, portanto, que o Ensino Primário ainda não havia sido contemplado nessa reforma, mas alguns passos foram dados no sentido de regulamentar a educação, em âmbito nacional.

Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esse manifesto tinha como objetivo realizar a reconstrução da Educação no Brasil e divulgava as concepções do movimento escolanovista. O documento esboçava as diretrizes de um Sistema Nacional de Educação, contemplando de maneira articulada os diversos níveis de ensino. As diretrizes partiam do entendimento de que a Educação era uma função essencialmente pública, defendia também a laicidade do ensino, a gratuidade, a obrigatoriedade e a unicidade da escola. O Manifesto diagnosticou a conjuntura da Educação pública no Brasil, afirmando que, “todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país” (1984, p. 407).

O documento proferia as diretrizes essenciais e terminava com a formulação de um “Plano de reconstrução educacional” (idem, p. 417). Pela leitura do Manifesto na íntegra, descobrimos que os ideais do Plano de Educação ficaram próximos aos do sistema educacional, pois, defendia a organização da educação brasileira pautada nos princípios de laicidade, obrigatoriedade e gratuidade. O Manifesto foi um documento de cunho político-educacional, o qual defendia a escola pública, uma escola mantida pelo poder público. O

Manifesto dos Pioneiros apresentou-se como uma ferramenta política, relatando o pensamento de um grupo de educadores que se uniu na década de 1920 e que percebeu na Revolução de 1930 a oportunidade de efetivar um sistema nacional de educação brasileira.

Na IV Conferência Nacional de Educação, realizada em dezembro de 1931, Getúlio Vargas, chefe do governo provisório, que se fazia presente na abertura dos trabalhos, ao lado de Francisco Campos, solicitou aos presentes que ajudassem na definição da política educacional do novo governo, dando assim a oportunidade para que o Manifesto se tornasse público. O conflito causado pela solicitação de Vargas tumultuou a Conferência. A resposta veio em forma do Manifesto, divulgado em março de 1932. Esse texto provocou o rompimento entre o grupo dos renovadores e o grupo católico, que decidiu sair da ABE (Associação Brasileira de Educadores) e criar em 1933, a sua própria associação, concretizada na Confederação Católica Brasileira de Educação, que realizou em 1934 o I Congresso Nacional Católico de Educação. Portanto, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um importante e Fundamental legado do século XX. Foi uma referência que inspirou as gerações posteriores tendo inclusive influenciado, a partir de seu lançamento, a Teoria da Educação, a política educacional e a prática pedagógica dos educadores, em todo âmbito nacional.

Para Xavier (1999) esse documento significou um “divisor de águas” na história da Educação no Brasil. Foi um grande legado para a área educacional. “... interferiu na periodização da nossa história educacional, estabelecendo novos marcos e fornecendo novas valorações a determinados princípios e ideias, e a certas realizações no campo educacional” (2002, p.71).

Na constituição de 1934, o art. 150, alínea “a”, firmou como competência da União “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país”. Esse artigo demonstra como os debates da Constituinte de 1933-1934, foram influenciados pelas diretrizes e posições firmadas no Manifesto. Essa Constituição consagrou o Conselho Nacional de Educação e conferiu-lhe como principal diretriz elaborar o Plano Nacional de Educação. Para que esse objetivo fosse alcançado, foi reestruturado e reinstalado, em 11 de fevereiro de 1937, o Conselho criado pelo decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931.

O art. 5, inciso XIV, da Constituição Federal de 1934, fixou como competência privativa da União “traçar as diretrizes da educação nacional”. Ao estabelecer a criação de diretrizes em plano nacional, fica evidente a iniciativas de se organizar a Educação em todo o território brasileiro.

Na constituição do Estado Novo, promulgada em 10 de novembro de 1937, essa reivindicação se manteve, apesar de apresentar-se com outro intuito e contorno, pois estabelecia como competência privativa da União fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude. Ao fazer essa referência de maneira tão explícita à infância e à juventude, a intenção de colocar a Educação Primária também sob o encargo do governo central, além da Educação Secundária e Superior fica evidenciada.

Outra questão fundamental que surgiu na década de 1930 foi a formação de alfabetizadores. Essa formação já havia sido questionada de certa forma, quando da criação das escolas normais. Entretanto, nesse momento há preocupação com o problema referente ao preparo dos docentes que atuavam no ensino Secundário. Francisco Campos, ao propor no Decreto do Estatuto das Universidades Brasileiras, a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, concebeu-a como um instituto de extrema cultura, mas defendeu que em países que se encontravam em formação como o Brasil, essas faculdades deveriam ter um caráter múltiplo e especial, sendo equipadas, de funções culturais, mas concomitantemente ter um desempenho essencialmente utilitário e prático. Segundo Campos, “o ensino no Brasil é um ensino sem alfabetizadores, isto é, em que os alfabetizadores criam a si mesmos, e toda a nossa cultura é puramente autodidática” (2000, p.127).

Acrescentava ainda que a faculdade não seria apenas um “órgão, de alta cultura ou de ciência pura e desinteressada”, mas que carecia ser, “antes de tudo e eminentemente, um Instituto de Educação” (idem, p.128), que teria como obrigação Fundamental a formação dos alfabetizadores, principalmente, os docentes dos ensinos Normal e Secundário.

A faculdade que Francisco Campos previa, de fato, não chegou a ser instalada. Porém, o Decreto nº 1.190, de abril de 1939, criado por Gustavo Capanema, Ministro da Educação, reorganizou a Universidade do Brasil. A Faculdade Nacional de Filosofia foi estruturada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Houve um acréscimo de uma seção especial denominada Didática. A Faculdade Nacional de Filosofia era considerada modelo para as outras instituições superiores de Filosofia, Ciências e Letras que foram criadas no país. Após a regulamentação que ocorreu a partir do Decreto nº 1.190/39, os variados cursos dessas faculdades se organizaram em duas modalidades: a licenciatura e o bacharelado em três anos. O curso de Pedagogia também foi definido como um curso de bacharelado ao lado dos demais cursos da faculdade.

Para obter o diploma da licenciatura, o candidato deveria ingressar no curso de Didática, que tinha a duração de um ano, acrescentado no curso de bacharelado. Esse modelo

ficou conhecido como “3 + 1” e foi flexibilizado após 1962. Mais um dos legados do século XX foi a formação em nível Superior dos profissionais da Educação.

Gustavo Capanema substituiu Francisco Campos no Ministério da Educação, a partir de julho de 1934, quando deu continuidade ao processo de mudança educacional, intervindo, após o início da década de 1940, nos outros níveis de ensino por meio das “leis orgânicas do ensino”, que ficaram conhecidas como Reforma Capanema e abrangeu os ensinos Industrial e Secundário (1942), Comercial (1943), Normal, Primário e Agrícola (1946) que, por sua vez foram complementadas pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942 e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946. Através dessas reformas, o ensino Primário foi desmembrado em Ensino Primário Fundamental e Ensino Primário Supletivo, os quais tinham respectivamente a duração de quatro e um anos.

O Ensino Primário Complementar que seria realizado em apenas um ano, poderia ser acrescentado ao curso Primário Elementar. Com duração de dois anos, o Ensino Primário Supletivo se destinaria a adolescentes e adultos que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade escolar correta. Quanto ao Ensino Médio, seria organizado da seguinte forma: haveria dois ciclos, o Ginásial, com duração de quatro anos e o Colegial que duraria três anos, para os cursos Secundário e Técnico-profissional. Os cursos profissionais foram divididos em Industrial, Comercial e Agrícola e também o Normal que conservava uma conexão com o Secundário. À medida que os grupos políticos assumiam o controle do país, a regulamentação do ensino ia sendo realizada de acordo, inclusive, com as necessidades definidas por esses grupos.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova recomendava que houvesse um plano de ações conjuntas que permitisse uma organização unificada da Educação nacional. Mas, ainda nesse momento, vigoravam reformas parciais que não alcançavam o objetivo de construir um sistema nacional de educação. Todo o conjunto dessas reformas afetava a Educação brasileira, mas ainda faltava um Plano Nacional de Educação. Somente com a promulgação da nova Constituição Federal, em 18 de setembro de 1946, essa exigência se manifestou, pois se definiu como específico da União a competência para fixar as diretrizes e bases da Educação nacional.

O então ministro da Educação, Clemente Mariani, que levou em consideração o trabalho desenvolvido por uma comissão constituída por diversos educadores, de diversas tendências, conduziu ao presidente da República para que fosse analisado pelo Congresso Nacional, um projeto que somente depois de uma vasta e longínqua discussão e agitada

tramitação, foi promulgada em 1961. Trata-se da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a lei nº 4.024.

Essa legislação, no que diz respeito à organização do ensino, conservou a estrutura que já estava em funcionamento, decorrente da Reforma Capanema, entretanto era mais flexível. Entre 1942 e 1946, foi determinado um conjunto de leis orgânicas do ensino, que estabelecia um curso Primário de quatro anos, que vinha seguido do Ensino Médio que duraria sete anos e seria dividido em dois ciclos: o Ginásial, de quatro anos e o Colegial de três anos, dividido em Secundário, Normal e Técnico. O Ensino Técnico era subdividido em Industrial, Agrícola e Comercial.

No segundo período do século XX, as ideias educacionais se fortaleciam e o movimento renovador, cujos representantes, desde 1930, foram cada vez mais ocupando os lugares de destaque na burocracia educacional oficial e com isso tendo a chance de experimentar várias reformas, como por exemplo, fundar escolas experimentais e implantar os estudos pedagógicos que foram estimulados, principalmente, após a criação do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Do ponto de vista institucional, a regulamentação do ensino brasileiro caminhava das partes para o todo.

Vários fatores contribuíram para que o ideário renovador na Educação brasileira se fortalecesse cada vez mais ao longo do século XX e se tornasse hegemônico. Entre esses fatores, destaca-se a gestão de Anísio Teixeira, a partir de 15 de outubro de 1931, como diretor geral da Instrução Pública do Rio de Janeiro, então Distrito Federal e em 1935, a criação da Universidade do Distrito Federal em seu mandato. A fundação do INEP em 1938; a fundação da CAPES (Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em 1951 e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, em 1955; articulando os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (XAVIER, 1999) também muito contribuíram para essa renovação.

As escolas católicas, também foram influenciadas pela pedagogia nova nesse período.

outro indicador significativo da influência da pedagogia nova nesse período é encontrado no empenho das próprias escolas católicas em se inserir no movimento renovador das ideias e métodos pedagógicos. Essa renovação manifesta-se especialmente por meio da organização, pela Associação de Educadores Católicos (AEC), das “Semanas Pedagógicas” e das classes experimentais em 1955, 1956 e nos anos seguintes. Por meio de palestras e cursos intensivos divulgaram-se nos meios católicos as novas ideias pedagógicas. Surge, assim, uma espécie de “Escola Nova católica” (SAVIANI, 2004, p.40).

A década de 1960 foi sem dúvida um período de imensas experiências educacionais. Houve a consolidação dos colégios de aplicação, o ensino de matemática e de ciências foi

impulsionado e apareceram os ginásios vocacionais. Entretanto, marcou também o colapso do modelo renovador, o que ficou em evidência, quando as experiências mencionadas acima se encerraram no final dos anos de 1960, com o fechamento do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos Centros regionais ligados a ele.

Os dispositivos da LDBEN anterior à Lei nº 4.024/61 foram revogados, ou seja, a estrutura do Ensino Primário, Médio e Superior foram alterados e substituídos pelas duas novas legislações. A Lei nº 5.540/68, que já previa a reformulação do Ensino Superior e a Lei nº 5692/71 que previa a modificação do Ensino Primário e Médio, permanecendo em vigor os títulos iniciais da LDBEN de 1961 que se referia aos fins da Educação, do direito à Educação, da liberdade de ensino, da administração do ensino e dos sistemas de ensino, que proferiam as diretrizes da Educação nacional.

A Lei 5.540/68, que visava à reforma do Ensino Superior, ou seja, a Reforma Universitária, procurou atender a duas demandas contrárias. Uma que buscava atender aos grupos ligados ao regime que foi instalado com o Golpe Militar e que procuravam vincular o mais forte possível o Ensino Superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em concordância com o capitalismo internacional. A outra demanda relacionava-se com os jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos docentes que queriam a eliminação da cátedra e a autonomia universitária, mais vagas e mais recursos financeiros para o desenvolvimento de pesquisas e alargamento do raio de ação das universidades.

Em 1964, foi implantado em nosso país o Regime Militar, o qual desencadeou um processo de reorganização do ensino nacional. Com o Golpe Militar, uma nova situação política se instalou e essa nova situação exigia mudanças na legislação educacional brasileira, o que levou o governo a elaborar uma nova LDBEN. Em novembro de 1968, foi aprovada a Lei nº 5.540/68 e tinha como objetivo reformular o Ensino Superior e a Lei nº 5692/71, de 11 de agosto de 1971, modificou o Ensino Primário e Médio, alterando sua denominação para ensino de Primeiro e Segundo Graus

A equipe de trabalho da Reforma Universitária procurou satisfazer à segunda demanda, realizando a indissociabilidade entre a pesquisa e o ensino, retirando a cátedra, colocando a instituição universitária como a melhor maneira de organização do Ensino Superior, além de fazer valer a autonomia universitária, cujas características e atribuições foram definidas e explicitadas. Procuraram também atender à primeira demanda, estabelecendo a matrícula por disciplina, o regime de notas, a racionalização da estrutura e funcionamento e os cursos de curta duração.

O presidente da República vetou os dispositivos que não combinavam com os interesses do regime instaurado pelo Golpe Militar de 1964. Dispositivos esses que explicitavam as atribuições referentes ao exercício da autonomia universitária. O Decreto-lei nº 464/69, veio com o objetivo de melhor encaixar-se para promover a implantação da reforma à finalidade do regime. O Conselho Federal de Educação, promoveu a abertura indiscriminada da expansão do Ensino Superior autorizando escolas isoladas privadas, o que contrariava não somente o conteúdo das demandas dos estudantes mas, também e, principalmente, o texto aprovado.

O enunciado do art. 2 da Lei nº 5.540, colocava como regra a organização das universidades e aceitava como exceção os estabelecimentos isolados. Mas da maneira como os fatos se sucederam, o que dizia o artigo foi invertido pelas ações do Conselho, pois as escolas isoladas se tornaram regra na expansão do Ensino Superior e não exceção como previa o art. 2.

Os educadores foram cada vez mais se organizando em associações de diferentes formatos e tinham como alvo a situação educacional brasileira, estabelecida pela ditadura. Ao se organizarem, os educadores tinham duas preocupações distintas: o aspecto econômico-corporativo e a preocupação com o sentido político e social da Educação, cuja ansiedade era a busca por uma escola pública de qualidade para todos. Diante desse anseio, as entidades de cunho acadêmico-científico discutiram, analisaram e divulgaram diagnósticos, além de elaborarem propostas com o objetivo de construir uma escola pública de qualidade.

Com a nova LDBEN, houve mudança na concepção educacional presente na Educação brasileira. Segundo Saviani:

Se no primeiro período compreendido entre 1890 e 1931, a concepção educacional predominante foi o iluminismo republicano e, no segundo período, prevaleceu o ideário pedagógico renovador, todo este terceiro período foi denominado pela concepção produtivista de educação, cuja primeira formulação remonta a década de 1950 com os trabalhos de Theodore Schultz que popularizavam a teoria do capital humano (2004, p. 48).

Na passagem da década de 1950 para a década de 1960, a concepção produtivista foi se firmando no cenário educacional brasileiro, pois, encontrava-se sempre presente nos debates que nesse momento estavam se travando na tramitação da primeira LDBEN no dia 4 de junho, em uma sessão realizada na Câmara dos Deputados, Santiago Dantas recomendou a organização do sistema de ensino com uma estreita conexão com o desenvolvimento econômico do país.

Na década de 1960, a teoria do capital humano (Schultz, 1973) foi desenvolvida e apreendida de uma forma muito positiva. Foi saudada como a completa manifestação do valor econômico da Educação. O condicionamento da Educação nacional ao desenvolvimento econômico significava torná-la ligada ao sistema capitalista, ou seja, dispor o processo educacional a serviço dos interesses da classe dominante, pois, ao qualificar a força de trabalho, o processo educativo convergia para incrementar a produção da mais valia e, conseqüentemente, colaborando para as relações de exploração.

Segundo Saviani (2004), a história pública no Brasil se distinguiu em duas grandes etapas. Na primeira etapa o autor define como “os antecedentes” e a segunda como a “história da escola pública propriamente dita”. A etapa definida como “os antecedentes”, é dividida em três períodos: o primeiro período corresponde à data de 1549 até 1759 e corresponde à pedagogia jesuítica, ou seja, à escola pública, entretanto religiosa. No segundo período, que corresponde à data de 1759-1827, as “Aulas Régias” são estabelecidas pelas reformas pombalinas e era realizada uma primeira tentativa de se criar uma escola pública estatal inspirada nas ideias iluministas. O terceiro período, correspondente à data de 1827-1890, consistiu nas primeiras tentativas, sem continuidade de se colocar o poder público como o responsável pela Educação.

A história da escola pública propriamente dita, considerada pelo autor como a segunda etapa tem como marco a implantação dos grupos escolares e começaria em 1890. Iniciaria aqui a história da escola pública no Brasil. Também aqui seriam divididos em três períodos. Primeiro período inicia-se em 1890 e vai até 1931, quando se dá em São Paulo a organização da Escola Normal Graduada. Nessa época aconteceu a reforma Francisco Campos e o processo de regulamentação do sistema de ensino em âmbito nacional se iniciou. Nesse período, aconteceu a implantação progressiva e em ritmos diferentes em cada estado, das escolas graduadas primárias, sob força do iluminismo republicano com o respaldo das escolas normais que começaram aqui a serem concretizadas, também sob a forma graduada.

Ao término do Império, os debates sobre a instrução pública aumentaram, intensificando-se a polêmica juntamente com os temas que naquele momento agitavam a sociedade brasileira, como a questão da abolição dos escravos, o incentivo à imigração, à ampliação do crédito, ao ingresso das máquinas na vida das pessoas e, conseqüentemente, à modernização técnica, à questão republicana e como o trabalhador se portaria frente a essa nova visão política e social. “Pensava-se na instituição da escola pública e na adoção do ensino agrícola para criar o gosto pelo trabalho ao homem livre nacional e ao escravo em via de libertação” (MACHADO, 2002, p.104).

Com todas essas questões polêmicas, os debates se dirigiam para a elaboração de um Sistema Nacional de Ensino, em que a instrução pública se faria presente, colocando as escolas Primárias sob a responsabilidade do governo central, seguindo a tendência que já predominava nos países europeus e também nos países vizinhos como o Chile, o Uruguai e a Argentina. Nessa perspectiva, a escola era entendida como a chave para a solução dos demais problemas enfrentados pela sociedade brasileira. A escola estava sendo vista como “salvadora da humanidade”.

As escolas isoladas foram “duramente criticadas pelos intelectuais e políticos republicanos, pela sua inoperância e precariedade, pela ignorância dos (as) professores (as) e pela falta de controle do Estado sobre elas” (FARIA FILHO, 2000, p. 35). Dessa forma, muitas delas foram reunidas, em um mesmo espaço físico, dando lugar aos grupos escolares. Todos esses grupos possuíam um diretor e o número de alfabetizadores dependia de quantas salas de aula havia.

Essas escolas, quando reunidas, originavam Grupos Escolares, que por sua vez, funcionavam com salas seriadas. As escolas isoladas não eram seriadas enquanto os grupos escolares eram. Daí surgiu o nome de escolas graduadas, pois o agrupamento dos alunos se dava de acordo com o grau ou a série em que se situavam, o que proporcionava uma progressividade da aprendizagem, ou seja, os alunos passavam gradativamente, da primeira à segunda série e desta à terceira até completarem o Ensino Primário.

O estado de São Paulo, precursor na organização do Ensino Primário na forma de grupos escolares, implementada entre 1890 e 1896, procurou preencher os requisitos básicos que implicariam a organização dos serviços educacionais na forma de sistema, ou seja, a organização pedagógica e administrativa do sistema como um todo. Para isso, fazia-se a criação de órgãos centrais e também intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas, além de carecer de inspeção, controle e coordenação das atividades educativas; da obtenção ou construção de prédios específicos para que as escolas funcionassem, de uma verba para manutenção desses prédios e de toda a infra-estrutura necessária para o adequado funcionamento do ensino; a contratação de um corpo de agentes, com ênfase para os alfabetizadores, definindo-se às exigências de formação, os critérios de admissão e a especificação das funções a serem desempenhadas; a definição das diretrizes pedagógicas, dos componentes curriculares, das normas disciplinares e dos mecanismos de avaliação das unidades de sistemas de ensino em seu conjunto; a organização das escolas em grupos escolares.

Ao serem organizados em grupos escolares encerra-se a etapa das classes isoladas e os conteúdos passam a ser dosados e graduados, distribuídos em séries anuais e ensinados por vários docentes que se encarregavam de ensinar um grande número de alunos, surgindo assim, a coordenação dessas atividades também na esfera das unidades escolares. “Tratou-se de uma reforma geral que instituiu o Conselho Superior da Instrução Pública, a Diretoria Geral e os inspetores de distritos, abrangendo os ensinos Primário, Normal, Secundário e Superior” (REIS FILHO, 1995, p. 90).

A instauração dos grupos escolares no país foi uma resposta das políticas públicas aos cidadãos brasileiros. Na verdade, deve-se compreender o processo da Educação no período republicano levando-se em conta o contexto europeu do século XIX quando a escolarização primária estava se efetivando de diversas maneiras nos diferentes países e também no contexto brasileiro.

Segundo Souza & Filho, citado por Vidal (2006), o reconhecimento do papel da escola na formação e no desenvolvimento de virtudes morais e sentimentos patrióticos fomentou e justificou as expectativas em relação à sua institucionalização no período republicano. Forjar a identidade regional e nacional era o horizonte propugnado pelas elites políticas em todos os cantos do país. Como afirma Vidal:

Os Grupos Escolares fundaram uma representação de ensino primário que não apenas regulou o comportamento, reencenado cotidianamente, de professores e alunos no interior das instituições escolares, como disseminou valores e normas sociais (e educacionais) (2006, p. 9).

Os grupos escolares foram sim, implantados durante o período da Primeira República, não obstante só se difundiram efetivamente a partir dos anos de 1930 e quando isso ocorreu, essa difusão acarretou, de inúmeras formas, a deteriorização das condições de atendimento do Ensino Primário. Antes vistos como o “moderno” na área educacional, tornaram-se escolas primárias precárias em seu processo de ensino-aprendizagem. Foram de grande relevância as mudanças ocorridas entre as décadas de 1930 e 1970, período de forte predomínio da Escola Nova, quando as transformações internas das escolas primárias foram muitas.

Entretanto, segundo Romanelli (1991), já existia no Brasil, desde a época dos jesuítas, a noção de instrução elementar/instrução primária, desde pelo menos a implantação dos colégios religiosos na segunda metade do século XVI. No entanto até o fim do século XIX, havia um baixíssimo grau de instrução e de escolarização cujas causas já citamos anteriormente neste capítulo. Uma das consequências desse fato era que a noção de curso Primário não era utilizada para organizar o período inicial de aprendizagem escolar dos

discentes. Foi somente com a criação dos grupos escolares que, ao se organizar o ensino de maneira seriada, organizou-se também os cursos primários, graduados em três ou quatro séries.

Para Magalhães (2002), uma instituição escolar deve ser compreendida no seu contexto tanto com relação ao espaço-temporal como no processo pedagógico, pois, nela existem elementos materiais e humanos, com papéis e representações diferentes. Portanto é um lugar de permanentes tensões que são projetadas arquitetadas e desenvolvidas tomando como base quadros sócio-culturais contextualizados.

Os grupos escolares tiveram grande importância na profissionalização do Magistério Primário, principalmente, no que se refere à construção da identidade docente. Como era um local onde se reuniam diversos alfabetizadores, sob a orientação de um diretor, a importância social dessas instituições era estendida aos seus docentes. Por serem localizados nos centros urbanos, os grupos escolares pareciam ofertar melhores condições de trabalho, além de oportunizar aos alfabetizadores troca de experiências e conhecimentos e assim proporcionava certa identificação com a instituição.

Segundo Magalhães (2002), a escola é um lugar onde se forma a personalidade dos cidadãos e os docentes têm grande responsabilidade nessa formação.

Para Nóbrega:

Os grupos escolares podem ser entendidos, de maneira geral, como as primeiras escolas públicas primárias que no Brasil utilizaram-se de uma forma de organização administrativa, pragmática, metodológica e espacial baseada nas concepções educacionais de tipo “moderno” já em uso em algumas escolas particulares da época, como a Escola Americana de São Paulo, fundadas num ideal de racionalização, pode-se dizer numa economia escolar dominante na Europa e nos EUA na segunda metade do século XIX e início do século XX (2003, p.253).

Para Magalhães (2002), a história da escola primária guarda uma relação intrínseca com a história do Magistério Primário. Formação, condições de ingresso na carreira e trabalho, as lutas e a identidade profissional são fundamentais para o entendimento da escola primária como instituição. Segundo o autor, não se entende, portanto, uma história das instituições educativas sem educandos e educadores. O que é verificado na legislação que institui os Grupos Escolares, já que essa legislação também discute a implementação e manutenção das escolas Normais.

Ao ser ministrado em quatro anos completos, o Ensino Primário compreendia um programa enciclopédico, o qual desenvolvia um promissor conjunto de matérias que atendiam aos desejos e princípios da Educação integral: educação física, intelectual e moral.

No começo da Primeira República, a organização pedagógica dos grupos escolares, previa a adoção do método intuitivo, expressão da renovação pedagógica, em evidência naquele momento, que estabelecia o uso de variados e múltiplos materiais didáticos, inclusive museus e laboratórios (VALDEMARIN, 2004).

A disciplina imposta nessas instituições era demasiadamente austera. Eram exigidos dos alunos assiduidade, frequência, pontualidade, asseio, ordem, obediência, bom comportamento e cumprimento dos deveres. Foram beneficiados com uma moderna mobília escolar. O ritmo do tempo escolar passou a ser estabelecido pelo calendário escolar, onde era fixado, estabelecido, o ano letivo e o horário escolar (SOUZA, 1999b). As exposições escolares, as festas de encerramento do ano letivo, as comemorações de datas cívicas, as provas finais, faziam parte de práticas simbólicas e ritualizadas.

Os grupos escolares, no início do século XX, tornaram-se a modalidade de escola primária dominante no país. O ensino público se tornava mais urbano e democrático. Entretanto, não se pode desconsiderar a participação das escolas isoladas que estavam situadas na zona rural e nos bairros populares, pois, foram responsáveis pela escolarização de um grande número de cidadãos brasileiros.

A partir da década de 1930, a disseminação dos grupos escolares foi intensa em todo o território nacional fazendo com que essas instituições escolares perdessem o prestígio conquistado anteriormente. Simultaneamente a esse desprestígio, os grupos escolares integrados na organização da escola se tornaram sinônimo de escola primária. Durante o século XX, houve uma ampla expansão no número de vagas e de instituições escolares públicas, entretanto, a precariedade do Ensino Primário continuava presente. Na década de 1950, fazia-se presente na Educação brasileira as indagações sobre o Ensino Primário que permanecia como o problema central. Questões como o acesso e a qualidade do Ensino Primário eram discutidas.

Almeida Júnior (1959) defendia como primazia da Educação nacional a escola Primária.

A escola primária brasileira, modesta de nascença (quatro anos na cidade, três na zona rural), só atende, hoje, 50% da população infantil; só retém até o fim da quarta série 16% das crianças que se inscrevem na primeira; e, pelo fato de funcionar cada vez mais comprimida no tempo (regime de desdobramento!) e comprimida no espaço (não lhe dão novos prédios), pouco produz como instrumento de instrução, nada faz como influência educativa (1959, p.14).

A dificuldade que o país tinha para democratizar o ensino foi muito discutida nas décadas de 1950 e 1960. A escola pública primária era inoperante e incapaz de alfabetizar

suas crianças. O ensino proposto pelas escolas isoladas e grupos escolares era de má qualidade e seletivo. Na década de 1970 essas questões relevantes da Educação brasileira estiveram no cerne das discussões e das propostas que redefiniram o Ensino Primário a partir dessa década.

Nas décadas de 1950 e 1960, os debates na área da Educação, no cenário nacional, giravam em torno da democratização do ensino público e a ampliação do tempo de duração do Ensino Primário ganhou força. Ao se pretender ampliar a escolaridade primária, várias questões se fazem presentes: a qualidade de ensino, a seletividade do processo educacional, a continuidade dos estudos, que nesse contexto deixava uma lacuna entre o fim dos estudos elementares (geralmente aos 12 anos) e a entrada no mercado de trabalho que estava regulamentada a partir dos 14 anos. Havia também a preocupação de desfazer o obstáculo histórico que havia entre o Primário e o Ginásio, sustentado pelos exames de admissão.

No cerne de toda essa problemática, deparava-se com uma reconceptualização da escola de Ensino Primário, como uma escola básica comum e não seletiva. Como analisa Mitrulis: “... nada atingia mais profundamente o cerne da questão de uma nova ideia de escola primária que o entendimento que se poderia ter sobre a extensão da escolaridade e da promoção escolar” (1993, p.125).

Ao iniciar o período republicano, foi sugerido o Ensino Primário de oito anos, entretanto, o que se solidificou foi uma escolaridade elementar de três ou quatro anos de durabilidade. A Lei Orgânica do Ensino Primário, o Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, estabeleceu obrigatoriamente um curso complementar de um ano ao Ensino Primário Fundamental, correspondente à quinta série primária. Em alguns estados esse dispositivo foi cumprido, pelo acréscimo de um quinto ano nos grupos escolares, utilizado para orientação vocacional e/ou preparação para os exames de admissão ao Ginásio.

Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024/61, estabeleceu o Ensino Primário de quatro anos com possibilidade de acréscimo de dois anos, também destinados à formação profissional.

Nesse período, um novo conceito de escola primária se fez presente. Esse conceito, de certa maneira, retomou a rota dos ideais republicanos da educação popular e escola integral, obrigatória e gratuita, com oito anos de durabilidade. Diante desse contexto, não se tratava de implementar um novo modelo de organização escolar, como já havia ocorrido na passagem do século XIX para o século XX, e sim de assentar o modelo já existente às necessidades do contexto atual.

I - MINAS GERAIS: DOS GRUPOS ESCOLARES À ESCOLA PRIMÁRIA

A partir de 1906, os grupos escolares foram criados em Minas Gerais sob o símbolo da modernidade republicana, seguindo as trilhas da cidade, como evidencia Faria Filho (2000). O autor toma a linguagem arquitetônica como ferramenta de visibilidade da iniciativa do poder público e marca do processo de civilização. Ressalta também a importância da iniciativa dos estudiosos e profissionais da Educação mineira, na adoção do método intuitivo, que naquele contexto era entendido como condição essencial para a composição de uma escola primária pública renovada

A criação dos grupos escolares teve uma fundamental importância no processo de transformação do Ensino Primário. Processo esse desencadeado no Brasil a partir de 1870 e que teve seu ápice com a institucionalização de um novo modelo de organização escolar, quando se iniciou a República. Os grupos escolares reuniam todas as características da escola graduada - um novo modelo de organização escolar configurado no final do século XIX que vinha sendo implantado em vários países europeus e nos Estados Unidos para a difusão da Educação popular (VIÑAO FRAGO, 1990).

Nas escolas graduadas, tentava-se organizar os alunos de maneira supostamente mais homogênea possível. Eram classificados pelo nível de conhecimento. Nesse modelo, cada sala correspondia a uma série e possuía um professor. Havia distribuição ordenada do tempo e dos conteúdos a ser ensinados e o sistema de avaliação foi instituído juntamente com a racionalização curricular. Elaborou-se também a divisão do trabalho docente e um espaço físico escolar, obtendo várias salas de aula e vários alfabetizadores, foi constituído. As condições fundamentais para que a classificação dos estudantes por níveis e o ensino seriado e simultâneo acontecesse como deveria, foi fornecida pela racionalização curricular. A organização ordenada do conhecimento que seria transmitido foi conjecturado pela escola graduada. A lógica dos conteúdos passou a fazer parte da organização da escola. No processo de “escolarização dos saberes elementares”- leitura, escrita e cálculo, como denominou Hérbrard (1990), houve na constituição dos programas graduados de ensino uma mudança. Ao estabelecer-se um programa uniforme e com avaliações padronizadas, mudam-se os primeiros ensinamentos e vários outros saberes em matérias de ensino. A série passa a ser a principal estrutura da graduação escolar. A unidade cíclica a partir da qual passou a ser realizada a distribuição de conteúdos e a classificação dos alunos e os horários ratificaram a sequência e frequência das rotinas diárias, a fragmentação das matérias e sua conversão em lições, pontos, aulas, exercícios (COMPÉRE, 1997).

No Estado de Minas Gerais, os Grupos Escolares são legalmente instituídos pela Lei 439⁵ que determina a reforma do Ensino Primário e Normal. O Governo do Estado se propõe a empregar “os esforços possíveis para a difusão do ensino em todos os núcleos de população”(Art.4º), sendo “adotadas medidas adequadas para que a instrução primária se torne realmente obrigatória”(Art.5º). A fim de cumprir a proposta desses artigos, foram tomadas algumas medidas de renovação como a de dar aos “grupos escolares e às escolas-modelo⁶ a organização mais adaptada aos intuítos de sua instituição”.⁷

A reorganização administrativa e pedagógica da escola elementar por eles propiciada incidiu na reordenação dos tempos e espaços escolares, na ampliação do currículo, contemplando disciplinas de caráter enciclopédico, e nas redefinições do lugar ocupado pela escola no traçado das cidades, posto que os Grupos Escolares se constituíram como uma realidade essencialmente urbana (VIDAL, 2006, p. 10).

Essa organização é detalhada em toda a Lei 439/1906, especificando condições de matrícula, dia escolar, número de alunos por escola e por classe, exames, detalhes sobre o magistério público, a promoção do ensino profissional, os edifícios apropriados para o funcionamento das escolas, a provisão de livros didáticos, mobília e todo o material de ensino prático e intuitivo. Tal detalhamento na organização escolar é inédito na legislação mineira, o que demonstra um movimento de unificação do ensino primário e normal.

Os grupos escolares foram um fenômeno tipicamente urbano. No meio rural, as escolas isoladas permaneceram e passaram a ter um caráter provisório. Enquanto os grupos escolares foram se fortalecendo como escolas primárias propriamente ditas, as escolas isoladas foram desaparecendo, até chegar o momento em que o grupo escolar e a escola primária se tornaram sinônimos. Em relação ao aspecto pedagógico, a implantação dos grupos escolares levou a uma eficiente maneira de se dividir o trabalho escolar, pois formavam-se classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem. Essa homogeneidade do ensino permitia um melhor desempenho escolar. Entretanto, essa maneira de organização escolar também proporcionava um mecanismo refinado de seleção, com altos padrões de exigência escolar, “determinando inúmeras e desnecessárias barreiras à continuidade do processo educativo”, o que ocasionava “o acentuado aumento da repetência nas primeiras séries do curso” (MACHADO, 2002, p.138).

⁵ Lei nº 439, de 28/09/1906. Aprova a Reforma do Ensino Primário e Normal do Estado de Minas Gerais. (P.E: João Pinheiro da Silva; S.I.: Manoel Thomaz de Carvalho Britto).

⁶ As escolas-modelo previstas na Lei 439/1906 seriam aquelas criadas nos padrões modelares oferecidos pelo governo, que seriam tanto os Grupos Escolares da Capital quanto a Escola Normal Modelo.

⁷ Lei nº 439 de 28/09/1906, Art.7º.

A institucionalização dos grupos escolares em Minas Gerais implicou um processo de redefinição da instrução primária e do sistemático recurso à disposição da organização, adequado ao nosso modelo escolar: constituição das classes mediante procedimentos regulares de classificação dos alunos, aplicação plena do ensino simultâneo, mudanças de termos e práticas reveladoras dos múltiplos arranjos e ajustes necessários à consolidação do modelo (SOUZA, 2004).

Esse novo modelo de escola primária foi implementado por todo o país. Estabelecido como modelo de modernização do processo de ensino em consonância com as perspectivas relacionadas ao desenvolvimento econômico e social. A propagação desse modelo de escola no Ocidente é atribuído por Vinão Frago (2003) ao agrupamento de dois aspectos: o arquitetônico e o pedagógico.

O primeiro implicava a classificação dos alunos em grupos o mais homogêneo possível a fim de facilitar o ensino simultâneo, a fragmentação do currículo em graus e a especialização ou divisão do trabalho dos alfabetizadores. O segundo era a construção dos edifícios ad hoc com várias salas de aula e a atribuição a cada professor de uma sala de aula independente sob a supervisão de um diretor (2003, p.77).

Foi a estreita conexão desses dois aspectos que consentiu a organicidade desse modelo de escola. Entretanto, foi na racionalidade pedagógica que se observou a sedimentação de práticas e a composição de uma organização do ensino escolar a qual herdamos ainda nos dias de hoje e cujos desdobramentos colaboraram para os problemas recorrentes como a seletividade, o fracasso e a exclusão escolar.

Segundo João Pinheiro, a instrução primária era essencial ao regime republicano. Assim, os grupos escolares constituíram-se em uma das etapas do projeto republicano formulado para a educação escolar. As políticas dos estados possuíam características semelhantes às políticas federais que direcionavam a construção de uma identidade nacional.

Os grupos escolares definiram uma nova reorganização administrativa e pedagógica da escola elementar, o que proporcionou a reordenação dos espaços e tempos escolares e também a ampliação do currículo. A mudança de lugar, físico e simbólico, auxiliou a construção de outra cultura escolar entre nós e, no interior desta, uma discussão específica sobre o conhecimento escolarizado. A escola era, naquele período, uma instituição em modificação, mas nem por isso, ausente de representações que a sociedade construía sobre a escolarização. Desta forma, as escolas deixavam as casas e as igrejas para ocupar as praças e as avenidas da cidade.

Levando em consideração tais observações, Araújo afirma que

[...] para a disseminação de escolas isoladas e de grupos escolares, serão de preferência atendidas as localidades que corresponderem aos intuítos do governo, oferecendo ao Estado prédio onde o ensino se possa exercer de modo conveniente e eficaz (2006, p. 248).

Assim, os grupos escolares, como representantes dos ideais republicanos, ideais baseados nos princípios positivistas, instauraram ritos, espetáculos, celebrações, divulgaram a ação da República, corporificaram os símbolos, os valores e a pedagogia moral e cívica que eram próprias da República. Apesar das políticas educacionais vigentes, os grupos escolares criados e instalados não eram suficientes para atender toda a população mineira em idade escolar.

2.3 – OS PROGRAMAS DO ENSINO PRIMÁRIO DE MINAS GERAIS NO INÍCIO DO SÉCULO XX

O Programa do Ensino Primário de 1906,⁸ conhecido como reforma João Pinheiro, foi inédito no Estado de Minas Gerais. Ele unificou a leitura nas escolas primárias ao transformá-la em uma disciplina específica do currículo, diferente das demais atividades do ensino da Língua Materna, embora ela continue a ser praticada em outras disciplinas escolares. Ao ser transformada em disciplina, a aula de Leitura passou a receber instruções próprias, Programas de Ensino próprios e lugar de destaque na grade curricular dos Grupos Escolares. Nos quadros de horário de 1906⁹ propostos para os Grupos Escolares e Escolas Singulares¹⁰, a disciplina de Leitura aparece quotidianamente, até duas vezes ao dia.¹¹

O Governador Magalhães Pinto, depois de receber das mãos do secretário de Educação o Novo Programa de Ensino Primário do Estado, pronunciou as seguintes palavras:

“Ao receber, neste instante, o Novo Programa de ensino Primário do Estado, com os fundamentos em que se assenta e aos quais acaba de se

⁸ Decreto nº1.947 de 30/09/1906. Aprova o Programa do Ensino Primário. (P.E: João Pinheiro da Silva; S.I.: Manoel Thomaz de Carvalho Britto)

⁹ Decreto nº1.947 de 30/09/1906 – “Instruções” para as aulas de Leitura.

¹⁰ Escolas constituídas de uma única classe, composta por alunos de diferentes anos de escolarização.

¹¹ Lei nº439 de 28/09/1906 – as aulas de Leitura ficavam assim distribuídas: Nos Grupos Escolares: 1º e 2º anos – toda primeira e última aula; 3º ano – primeira aula em três dias da semana; 4º ano – toda primeira aula. Nas Escolas Singulares: 1º e 2º anos – toda primeira e última aula; 3º e 4º anos – toda primeira aula.

referir o senhor Secretário da Educação, desejo congratular-me com o povo e com o Magistério mineiro, por mais este relevante serviço que lhe é prestado... A reformulação do programa de ensino elementar teve em vista, sobretudo a interrelação entre a escola e a vida, bem como a adequação da cultura à realidade social. Instrumentaliza-se, assim, o processo de valorização do homem, tônica principal da filosofia do meu governo... vejo, nesse novo programa de Ensino Primário o coroamento de um esforço de recuperação e melhor assentamento do suporte material que já conseguimos dar à educação em Minas... Os objetivos de nossos programas visam, portanto, a preparação do aluno para enfrentar os problemas da vida, ajustando a criança à era contemporânea, identificando-a às características de sua terra, de sua gente, pelo conhecimento mais íntimo dos aspectos culturais do Estado e do País, além da preocupação salutar e democrática de proporcionar a todos iguais oportunidades de educação” (p.7).

“... que nesse período (7 aos 11 anos), o aluno compreenda, ao invés de aceitar passivamente as lições, que dialogue com o professor e colegas, que transforme sua mudez tradicional em debates sobre experiências pessoais, em discussões, em formas democráticas de participação e convivência.... nesse sentido introduzimos na escola primária um programa de Estudos Sociais que funcionará como fator ponderável na obtenção dos nossos objetivos. O programa de Ciências Naturais por outro lado, criara a atitude de inquirição e pesquisas, enquanto que a aritmética se preocupa seriamente com a formação do raciocínio. A Língua Pátria, cuidando de valorizar e enriquecer o patrimônio Cultural que nos foi legado, estende-se por todo o dia escolar e proporcionará instrumentos eficientes de comunicação” (p.8).

PROGRAMA OFICIAL DE ENSINO DO ESTADO DE MINAS GERAIS: ENSINO PRIMÁRIO ELEMENTAR NA DÉCADA DE 1960

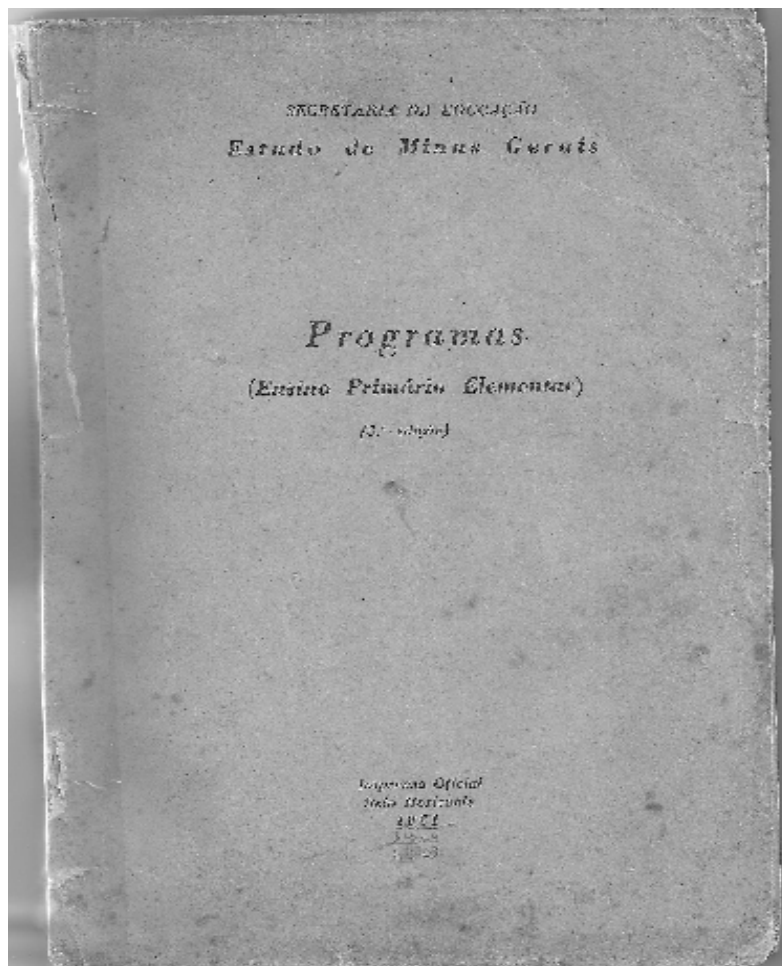


Imagem 6: *Programa (Ensino Primário Elementar)*.¹²

Para atender às amplas finalidades conferidas ao Ensino Primário, fez-se necessária a elaboração de um programa de ensino abrangente. O programa do estado de Minas Gerais foi revisto na administração do Exm^o. Sr Governador Juscelino Kubitschek de Oliveira, com o seguinte objetivo: desenvolver no indivíduo o senso de liberdade sob a autoridade da lei, num regime de respeito aos valores eternos; levá-lo a participar da vida coletiva animado dos sentimentos de fraternidade humana; proporcionar-lhe a formação de hábitos de refletir sobre os conhecimentos adquiridos e de aplicá-los no planejamento e na realização de atividades úteis ao seu próprio desenvolvimento; incutir nele hábitos de saúde e de vida familiar.

Ciente de que não bastava fixar os objetivos da escola para se obterem os resultados esperados, a administração do ensino público do estado de Minas Gerais, traçou caminho para

¹² Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. **Programa (Ensino Primário Elementar)**. 3^aed. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1961.

os educadores que atuavam no Ensino Primário. Ao elaborar esse programa, a comissão encarregada desse estudo, analisou os programas em experiência na escola mineira desde 1941, objetivando verificar o seu conteúdo em relação às tendências, interesses e às transformações pelas quais passou o regime político do país, além de verificar os resultados do trabalho escolar no período de 1939 a 1951.

Ao elaborar o programa de ensino, a comissão estabeleceu que seriam revistos e atualizados os programas em curso no sentido de eliminarem-se os assuntos sem interesse no ambiente escolar e de acrescentarem-se os indispensáveis à formação de hábitos, atitudes e habilidades. São os ideais a que a escola propõe alcançar no desenvolvimento de suas atividades, conservando-se a mesma extensão do currículo.

Esse programa deu maior desenvolvimento a alguns aspectos, como por exemplo, o de Moral e Civismo que foi organizado com base no culto das tradições pátrias, dos costumes e da religião. A comissão entendia que essa mudança ajudaria a formar a consciência humanística e patriótica, sem a qual todo o “edifício” da Educação se ressentiria com a falta de fundamentos sólidos.

Outro programa modificado foi o de Língua Pátria. O capítulo referente a essa disciplina foi dividido em seis seções: Leitura, Linguagem Oral, Composição, Gramática, Ortografia e Escrita e constitui em um manual de Didática especializada, pois, fixa os objetivos gerais e específicos de cada um dos aspectos dessa disciplina e ainda orienta amplamente o ensino, sem perder de vista a importância de que se reveste em relação às outras disciplinas e atividades escolares: Aritmética e Geometria; Geografia; História do Brasil; Moral e Civismo; Ciências Naturais; Higiene e Puericultura; Desenho e Trabalhos Manuais; Música e Educação Física.

Segundo Odilon Behrens, Secretário da Educação do Estado de Minas Gerais e presidente da comissão organizadora desse programa de ensino,

os atuais programas favorecem a organização do trabalho em um todo unitário e integral. Insistem na interpretação dos fatos em seu contexto vital, na seleção de estímulos adequados ao enriquecimento de experiências; no exame atento do assunto ou do problema que faz apelo ao pensamento e esforço; no conhecimento e cultivo da terra; no aproveitamento dos recursos e das energias da natureza brasileira; nos cuidados com a alimentação, base da saúde e da resistência física; na formação de hábitos e de atitudes que tendem para o Bom, o Verdadeiro e o Belo (MINAS GERAIS, 1961, p.6).

As indicações genéricas, constantes nos programas até 1920, deram lugar às instruções minuciosas que definem as atividades por séries educativas. Nesse processo de escolarização de saberes diversos, pode-se destacar a importância dada à instrução moral e cívica, indicação

invariável nos discursos dos educadores e administradores do ensino público. Pode-se mesmo afirmar que a orientação cívico-patriótica e nacionalista esteve no centro da cultura escolar prescrita para os grupos escolares até a década de 1970.

O espírito cívico-patriótico deveria estar presente em todas as atividades escolares. Podemos identificar as instruções do Programa de Ensino mineiro na Fala da aluna do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado:

na escola sempre tinha a Hora Cívica onde cantávamos o Hino Nacional, fazia auditório para as mães na época e eu gostava muito de participar das apresentações tinha uma professora que ajudava só na parte de arte, tínhamos aula de biblioteca, contava história era uma escola muito boa (SIGNORELLI, 2010).

Odilon Behrens, Secretário da Educação do Estado de Minas Gerais e presidente da Comissão Organizadora dos Programas do Ensino Primário elementar de 1961, ao escrever a introdução do Programa de Ensino Primário Elementar do Estado de Minas Gerais, afirmava que:

Nesse trabalho, procurou-se, é óbvio, não perder de vista os objetivos nacionais de educação, razão por que se deu maior desenvolvimento a certos aspectos dos programas, por exemplo, o de Moral e Civismo, organizado com base no culto das tradições pátrias, dos costumes e da religião. Com efeito, trata-se dos instrumentos mais adequados a formar a consciência humanística e patriótica, sem a qual todo edifício da educação se ressentirá da falta de fundamentos sólidos (1961, p.6).

Compreende-se, portanto, a perpetuação do calendário cívico-nacional nas práticas do Ensino Primário ritualizadas constantemente em celebrações e ritos. O que é verificado nas atividades do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado:



Imagem 2: Formatura de 1960 Fonte: Arquivo da escola

Podemos observar, nesta foto de 1960, pela vestimenta, canudos e uniforme do aluno como era a cerimônia de formatura: um verdadeiro ritual de uma etapa cumprida. Essa prática se fazia presente e era repetida em quase todos os grupos escolares.



Imagem 3 - Formandos 1966 do G. E. Governador Clóvis Salgado Fonte: Arquivo da Escola

Segundo Souza (2004), a concepção enciclopédica para o Ensino Primário foi depurando-se com o passar do tempo e muitos elementos foram sendo incorporados nas atividades e rotinas escolares. Isso pode ser averiguado nos materiais didáticos utilizados naquela época e no preparo das lições, ou seja, nos planos de aula, que incorporavam desde noções básicas à aprendizagem de normas e regras sociais de civilidade, disciplina e até preparação para o trabalho. É a ordenação dos saberes que a teoria curricular do final do século XX designou como “aprendizagens de conceitos, procedimentos e atitudes”.

Durante o século XX, os diários e semanários eram os instrumentos de registro dos planos de aula dos alfabetizadores do Ensino Primário. Esses documentos foram inseridos no ensino público com o objetivo de controlar o trabalho do professor, mas acabaram tornando-se instrumentos de formação de alfabetizadores em serviço.

Para Mitrulis (1993), foi bastante comum, no Magistério Primário, a prática de se copiarem diários e semanários de alfabetizadores de reconhecida competência:

Os Programas Escolares, a Carreira, o sistema de Promoção e a Assistência ao Professor apresentam forte articulação entre si. Os programas foram desenvolvidos mediante planejamento consignado em Diários e Semanários, que se reproduziam na prática estimulada da imitação dos profissionais mais experientes que, por sua vez, eram a fonte a partir da qual os exames eram elaborados, cujos resultados refletiam na carreira e no reconhecimento social do Professor. Os termos de visitas, os Boletins de Merecimento, as Reuniões Pedagógicas, as Comemorações, eram alguns dos instrumentos de controle e socialização que, em acréscimo, envolviam os demais elementos do sistema: Diretores, Inspetores e Delegados de Ensino (1993, p.144).

Gordo (1996) ressalta a relevância desses materiais como orientadores da prática docente, ao relatar sua autobiografia sobre as práticas de alfabetização no período de 1952 a 1966.

Fazia plano por letras, se a maioria conseguisse entender a letra que eu passei, no outro dia planejava com outra se não conseguisse fazia exercícios e ia de carteira em carteira para ensinar. Na época não tinha supervisora a gente reunia de vez em quando para falar o que tava acontecendo. No geral eu ia sozinha, reunia com a Mirza e com as colegas. A Dona Mirza não foi a primeira diretora não, teve uma antes dela, que foi a Dona Marli Moraes, depois voltou a Mirza. Diretora na época era um cargo concorrido mais foi a Marli de Moraes que fundou a escola (CARVALHO, 2010).

O Programa de Ensino Elementar Primário de Minas Gerais foi referenciado pelas alfabetizadoras entrevistadas, como um programa a ser seguido. Ele era um direcionamento para as aulas.

2.4 – A HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE ITUIUTABA: A CRIAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR GOVERNADOR CLÓVIS SALGADO

Para melhor compreendermos o nosso recorte temporal, discorreremos sobre um breve histórico do município de Ituiutaba, para entendermos o desenvolvimento educacional no recorte mencionado.

Até 1953, o município de Ituiutaba tinha uma área de 6.080 quilômetros quadrados e, como distritos, os atuais municípios de Cachoeira Dourada, Capinópolis, Gurinhatã e Ipiacu. Da população de 55 mil habitantes, 15 mil viviam na zona urbana. No decênio 1935–45, diversos garimpeiros de inúmeras regiões do país compuseram a população rural de Ituiutaba em função do trabalho minerador no rio Tijuco (que banha a região), consolidando um primeiro ciclo socioeconômico no município. O incentivo à produção de arroz inaugurou o ciclo econômico tido como mais importante no município, cuja cidade-sede — Ituiutaba — ficou conhecida como “capital do arroz”. No início da década de 1950 município era considerado o maior produtor estadual.

O desenvolvimento econômico de Ituiutaba nesse período despertou o interesse político de tal modo que a cidade foi indicada para ser a capital de nossa nação, conforme anuncia texto do jornal Folha de Ituiutaba

Conforme vimos anunciado, Ituiutaba tem sido constantemente visitada pelas subcomissões da localização do futuro Distrito Federal. Todos os técnicos e estudiosos que nos visitam não escondem o entusiasmo e as grandes possibilidades de que o nosso município venha a ser brindado com a preferência da comissão pró-localização da Capital, para ser sede do Governo Federal. (FOLHA DE ITUIUTABA, 14 set. 1947).

Desta forma, o desenvolvimento econômico do município despertou a atenção de técnicos pertencentes ao governo federal com possibilidade de ser escolhida como Capital Federal. Contudo, havia uma disparidade existente entre o poder econômico e o precário investimento a favor de políticas educacionais para a escola pública.

A economia do município de Ituiutaba se destacou na primeira metade do século XX, mas não houve investimentos na educação pública, pois os índices de analfabetismo eram expressivos, incoerentes com a expansão escolar nacional. Em parte, essa relação desigual no desenvolvimento resulta do predomínio das escolas privadas na primeira metade do século XX, pois havia até então apenas duas instituições públicas.

O GRUPO ESCOLAR GOVERNADOR CLÓVIS SALGADO

Duas questões centrais marcavam notadamente a história da cidade de Ituiutaba: o título de capital de arroz e a precariedade na educação. Em meados da década de 50, na câmara, os governantes municipais e os vereadores mencionavam a sansão do Projeto CM/18/55, que dispunha sobre a criação de escolas e a paralisação dos professores, de autoria do vereador Antenor Tomaz Domingues.

Havia, contudo, uma preocupação de alguns vereadores em onerar o município com a criação de mais escolas públicas e também com a capacitação de professores para atuar em novas escolas. Ainda assim, as autoridades locais viam a necessidade de criar mais um grupo escolar em Ituiutaba. A necessidade de expansão era notória e a despreocupação com a qualidade de ensino era emergente. Os debates na câmara frisavam a possibilidade de expansão, mesmo que não conseguissem apoio governamental.

CM/ 1/55, alegando que a situação financeira do município, não permite atender a este encargo, que é da competência do estado. Com a palavra o vereador Sr. Pedro Lurdes de Moraes que diz: “tenhamos ou não auxílio do Estado, necessitamos de mais um grupo escolar”. E pede assim que se vote unanimemente favorável à mensagem. Logo a seguir fala o vereador Sr. Dr. Daniel de Freitas Barros, que, depois de várias considerações sobre a necessidade de mais um grupo escolar para o município, pede que se vote favoravelmente. (ATA DA 11ª SESSÃO DA 3ª REUNIÃO ORDINÁRIA DA CÂMARA MUNICIPAL DE ITUIUTABA, 16 DE NOV, DE 1955).

Apesar de não haver ainda a promessa do estado em doar um local para o grupo escolar nascente, as educadoras da cidade já procuravam um local para o grupo Escolar Governador Clóvis Salgado

A diretora indicada para o novo grupo escolar, D. Maria Moraes, juntamente com a D. Mirza, auxiliar de diretoria, reuniram-se com o padre João Avi, pároco da igreja com o propósito de alugarem o prédio dos padres para sediar o grupo escolar Governador Clóvis Salgado. O prédio foi alugado e as mesmas dedicaram esforços para iniciarem as atividades no espaço alugado.

Em 1957, um grupo de dezesseis professoras, lideradas pela educadora Maria Moraes, iniciaram as matrículas percorrendo vilas e casas da região. Foram matriculadas 576 crianças. Estavam prontas as bases para o novo grupo escolar que receberia o nome de Clóvis Salgado em homenagem ao Governador.

O Grupo Escolar Clovis Salgado foi criado em 1957, pelo então deputado Omar de Oliveira Diniz, de acordo com o depoimento prestado pela ex-diretora Diniz¹ (2010).



Imagem 7: Foto do governador Clóvis Salgado
Fonte: Arquivo da Escola

De acordo com Diniz¹ (2010), o nome Clóvis Salgado também foi escolhido por seu criador. A escolha do nome se deu graças a amizade do deputado Omar Diniz com o ministro Clóvis Salgado.

O grupo escolar Clóvis Salgado foi criado pelo então deputado Omar de Oliveira Diniz e foi ele quem escolheu esse nome pela admiração pelo homem político que foi o governador e pela amizade que eles tinham. Foi muito importante porque Clóvis Salgado, quando era ministro da Educação, veio a Ituiutaba e foi ele que fez a doação do prédio que hoje existe na Avenida 38 com a Rua 7. A escola foi instalada num verdadeiro caos, era uma colchoaria que foi transformada em salas de aula ao todo oito salas de aula que foram divididas por tábuas, mas tinha um grupo de alfabetizadores realmente muito entusiasmado que queria estar naquela escola. Esse colégio tem uma tradição política e houve muita perseguição política que impedia a instalação da escola tanto é que nós temos uma obra debaixo das magnólias da praça da prefeitura (DINIZ¹).



Imagem 8: Foto de DINIZ1 Ex-diretora do Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado Fonte: Tânia Rezende Silvestre Cunha

Para Diniz1, a Educação Pública não era uma prioridade para os governantes. Por outro lado, a política interferia de maneira contundente nas práticas educacionais do período

Assim, em 1958 o jornal anunciava a construção desse Grupo Escolar:



Fonte: Jornal folha de Ituiutaba, 19 de março de 1958.

Através do depoimento da segunda diretora do Grupo Escolar Clóvis Salgado, observamos que na década de 60 a Educação Pública não era prioridade para os governantes. Mas, vê-se a política interferindo de maneira contundente na Educação, porém não efetivamente no contexto escolar.

A história é a seguinte: as magnólias são árvores símbolos da escola porque nós havíamos alugado um prédio e quando chegamos lá e vimos os alunos, os donos do prédio não abriram o portão da escola falando que o Estado não tinha credibilidade, que tinha que pagar aluguel e nós pra não perder aula, e nem a escola, fomos para a praça e lá debaixo das magnólias demos aula mais de vinte dias, quase um mês até encontrar essa colchoaria. Ficou dividida e nós passamos para lá e quando Clóvis Salgado veio para Ituiutaba nós o levamos até lá, na época ele já era ministro. Nesse ano foi ele e mais o governador Bias Forte que vieram visitar Ituiutaba no aniversário da cidade, então o doutor Omar levou todo esse pessoal lá na escola: governador, ministro, o prefeito de Ituiutaba que era o Janio Costa. Nós fomos para lá e eles discutiram a situação do colégio aí ele exigiu que se doasse um terreno de 10 mil metros quadrados para construir o Clóvis Salgado, que ele também queria construir uma escola profissionalizante e então foi doado o terreno, mas para doar esse terreno nós lutamos para conseguir. Política naquela época era política serrada de muita perseguição, eles queriam até me tirar da escola como diretora depois eu voltei depois me tiraram foi terrível essa parte (DINIZ1, 2010).



Imagem 9: Foto de DINIZ1 é a 5ª da esquerda para a direita Fonte: Arquivo da Escola

Diniz1, ao rever essa foto, tirada no período em que foi diretora do Grupo Escolar, esclareceu que a escolha da diretora era feita por indicação política e que a verba para patrocinar a infraestrutura necessária para o desenvolvimento do trabalho era função da própria escola, como narra em seu depoimento:

Nunca houve repasse de dinheiro do governo. Naquela época era a famosa caixa escolar que era mantida pelos nossos alfabetizadores, diretores. Eles faziam campanha pra comprar vestuário, material, alimentação e remédio. Tudo era comprado através de campanha pelos nossos alfabetizadores e nossos diretores. Não tinha distribuição de cartilha nunca houve. Hoje as escolas têm repasse de verba para tudo, mas na época que eu fui diretora tudo que tem naquela escola: biblioteca comunitária nós que construímos, laboratório, tudo feito por nós, as salas de aula, aquelas da parte de cima fomos nós que construímos. Tudo com trabalho e com campanha. Eu sempre fui assim verdadeira, tipo olha gente a situação é essa e o que vocês propõem, a relação era bem comunitária, democrática mesmo. Não tinha aquela coisa de diretor falar você vai fazer isso, isso e isso. Nas minhas reuniões, no Clóvis não tinha nem salas para direção. A direção ficava no corredor, só tinha sala de aula e uma cantina pra fazer lanche para as crianças, então nós nos reunimos aqui nessa casa, alfabetizadores diziam os problemas “nós não temos verbas o que vamos fazer?” Aí a gente ia fazer campanha. Campanha de quermesse, de filme, de rifas, fazia também aqueles sorteios que o bilhete ia pela Loteria aí as pessoas ganhavam. Aquele dinheiro que foi doado pelos alfabetizadores, a gente fez muita campanha porque a escola era famosa e a gente tinha barraquinha, conseguia muita coisa, tudo assim através de campanha (DINIZ1, 2010).

Já a alfabetizadora Carvalho, contou que o governo deu o prédio onde é agora a escola:

(...) mas antes a gente trabalhou até na rua, dava aula pros meninos na rua aí depois que foi passar para onde é agora. Eram salinhas pequenas agora já está grande, tinha o carro do sr. Anezio que levava a gente, depois passamos para uma perua que era particular. Tinha festas na escola porque na época não tinha merenda igual tem hoje, professor dava uniforme, material escolar, tinha menino que ia à escola só pra merendar. No começo era a diretora que dava a merenda depois foi o governo que começou mandar material e mantimento para fazer sopa (CARVALHO, 2009).

Já a alfabetizadora Signorelli narrou sua vivência sobre a história do colégio:

Eu sei que ele começou na Rua 18 com a 15 e a 13 e quando ele foi lá pro bairro Progresso. Foi um acontecimento muito bom para o lugar. Servia lanche apenas pros alunos da caixa e eles eram muito pobres, então todo mundo tinha vergonha de ser da caixa escolar, mas assim a escola era muito boa, organizada e movimentada, tinha muitos alunos, a escola já nasceu grande. O histórico em si da escola eu não conheço, mas eu participei da evolução naquele tempo, nós tínhamos aquela aula de biblioteca pra mim era fantástico naquele tempo e ao longo dos anos a biblioteca só foi crescendo e depois quando voltei para o estágio já era uma grande biblioteca. Lá enfatizava a importância da leitura no dia a dia, as aulas de ciências também. Fazíamos muita experiência e o professor levava material pra sala de aula. Era muito bom e a gente fazia excursão na lagoa do Rui Drummond. Todo ano nós íamos fazer excursão lá. Ao longo do primeiro ano até o quarto eu fui com meus professores, a gente ia fazer pesquisa da metamorfose do sapo, colhia o girino e colocava em um vidro aí depois a gente ia vendo na sala de aula a mudança que ia acontecendo ao longo do tempo e nos outros anos a gente ia para ver as plantas. Tudo em torno das ciências, agora a gente

associa a nossa escola com a nossa profissão de hoje eu trabalho na Educação e isso marca muito as pessoas, não tenho nada a reclamar só agradecer e acredito na Educação continuo acreditando (SIGNORELLI, 2009).

Foi possível constatar, pelas narrativas e documentos encontrados, que a realidade do Grupo Escolar Clóvis Salgado foi difícil, pois apesar do desenvolvimento econômico da cidade poucos investimentos foram destinados para a instituição e manutenção desse Grupo Escolar.

CAPÍTULO III

AS CARTILHAS E SEUS MODOS DE ENSINAR AS PRIMEIRAS LETRAS: BRASIL, MINAS, ITUIUTABA

As cartilhas surgiram muito tempo antes das aulas de alfabetização nas escolas. Antigamente, as cartilhas serviam de subsídios para as pessoas aprenderem a ler (e a escrever) em casa. Eram feitas na forma de tabelas (*taboas*), com grupos de letras que a escrita usava para representar os diferentes padrões silábicos correspondentes à fala. O tipo de letra era sempre o de imprensa, em uso na época. Na tradição da Língua Portuguesa, a Gramática de João de Barros (Século XVI) já trazia agregada uma cartilha (ou *cartinha* = mapa, pequeno documento), cujo subtítulo era Introducam pera aprender a ler (CAGLIARI, 2005, p.21).



Imagem 10: Capa da Cartilha da Infância¹³
Fonte: Arquivo pessoal de Tânia Rezende Silvestre Cunha

¹³ Imagem da Cartilha utilizada no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado.



Imagem 11:: Pré-livro As Mais Belas Histórias¹⁴
 Fonte: Arquivo pessoal de Michelle Castro Lima

Iniciamos este capítulo com a imagem de capas de duas cartilhas utilizadas no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado, já que iremos discorrer sobre a origem do impresso escolar, especificamente da cartilha.

A origem de todo impresso didático, seja ele cartilha ou livro, está sempre vinculado ao poder instituído. A articulação entre a produção didática e o surgimento do sistema educacional estabelecido pelo Estado faz uma distinção dessa produção cultural e dos demais livros, nos quais há menor nitidez da interferência de agentes externos em sua elaboração.

No Brasil, Igreja e Estado, ora aproximando-se, ora afastando-se, efetivaram e realizaram projetos educacionais bem variados durante o século XIX e no primeiro decênio do século XX, suscitando conflitos ou conciliando interesses que expressavam a contradição que é inerente ao processo educacional e à Educação escolar proposta, baseada nas transformações econômicas e políticas da Revolução Francesa. Pretendia-se que a Educação escolar abrangeria o conjunto da população, obedecendo aos princípios de legitimidade imposto pelo ideário liberal europeu. Portanto, o poder exercido estaria subordinado à vontade da nação, seria expresso pelo voto e o eleitor seria educado para o exercício do poder. Ao legitimar o poder político pelo voto, as classes dirigentes foram obrigadas a estabelecer qual parcela da população seria privilegiada. O Estado Liberal determinou os setores sociais que poderiam ter

¹⁴ Imagem da Cartilha utilizada no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado.

direitos políticos e civis e viu-se obrigado a determinar os critérios para a constituição dos direitos de cidadania e de nação.

O Estado Brasileiro, que estava em formação, tentava acompanhar o movimento do ideário liberal, adaptando-se a seus próprios interesses. O cenário brasileiro começava a mudar.

Os direitos políticos, civis e sociais, elementos que constituem a cidadania, foram, mesmo que lentamente, sendo estendidos aos grupos sociais que não pertenciam ao grande comércio e ao setor agropecuário. Um fator importante na Educação do país foi a passagem do voto censitário ao do alfabetizado, determinando os direitos políticos dos cidadãos. Essa mudança foi acompanhada de alterações e novas definições sobre o papel da escola na construção da cidadania e na formação de uma população letrada. A escola deixaria de ser um lugar exclusivamente de aristocrata, não poderia mais se dedicar à Educação da classe dirigente tradicional. Havia agora outras finalidades vindas de novos empreendimentos que precisavam garantir o aumento da produtividade.

O país exigia projetos de modernização e junto a esses projetos, novas formas de adquirir e usar o conhecimento. Nesse processo, o Estado Brasileiro teve de enfrentar os conflitos da abolição da escravidão e com a constituição de uma Educação que deveria incluir trabalhadores livres. Essa situação interferiu nas concepções de escola e objetivos do seu ensino. O poder governamental passou a utilizar vários mecanismos de controle sobre os estabelecimentos educacionais em relação ao saber a ser difundido. Planejava e acompanhava todos os estabelecimentos educacionais. Nessa perspectiva, o livro didático e as cartilhas constituíam instrumentos privilegiados do controle estatal sobre o ensino e o aprendizado dos diferentes níveis de ensino.

3.1- AS CARTILHAS NO ENSINO DO BRASIL: ORIGEM, DISSEMINAÇÃO E PRÁTICAS

Os manuais didáticos foram temas de debates dos parlamentares que decidiam sobre a organização e criação do sistema educacional do novo Estado que se formava e permaneceu durante todo o transcorrer do século XIX. Hoje, no século XXI, temos o Ministério da Educação (MEC) que trata não só da distribuição das cartilhas e do livro didático, mas de sua análise e informações aos alfabetizadores.