

GERALDA BOTELHO COSTA



1290000034



TCC/UNICAMP C823p

**UMA PANORÂMICA DAS TRANSFORMAÇÕES NA CONCEPÇÃO DE
ALFABETIZAÇÃO E ORIGEM DA ESCOLA NORMAL EM CAMPINAS
NO CONTEXTO BRASIL - SÃO PAULO (1850-1889)**

CAMPINAS, JULHO/1997

M
C823p
452/FE

UNICAMP - BIBLIOTECA

GERALDA BOTELHO COSTA

**UMA PANORÂMICA DAS TRANSFORMAÇÕES NA CONCEPÇÃO DE
ALFABETIZAÇÃO E ORIGEM DA ESCOLA NORMAL EM CAMPINAS
NO CONTEXTO BRASIL -SÃO PAULO (1850-1889)**

**Trabalho de Conclusão de Curso
Apresentado
Ao Curso de Graduação em Pedagogia da
Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas
sob a orientação do prof. Dr. José Claudinei Lombardi**

CAMPINAS, JULHO DE 1997.

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	YCC/UNICAMP
	C.8.23p
V:	
TOMBO:	39
PROC.:	124/2003
C:	D: X
PREÇO:	R\$ 11,00
DATA:	29.10.1993
Nº CPD:	ML 21 0693

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

C823p

Costa, Geralda Botelho

Uma panorâmica das transformações na concepção de alfabetização e origem da Escola Normal em Campinas no contexto Brasil - São Paulo (1850-1889) / Geralda Botelho Costa. -- Campinas, SP : [s.n.], 1997.

Orientador : José Claudinei Lombardi.

Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação - História. 2. Escola Normal* - Brasil - História. 3. Alfabetização. 4. Professores - Formação - Brasil.
I. Lombardi, José Claudinei. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

*À minha mãe, que ansiosa por desvendar o segredo das letras para ler muitos livros e viajar por todo o mundo, me contagiou com o mesmo magnetismo e fascínio pela alfabetização.
Bonita, mística e persistente a tua luta há de coroar-te magnificamente!*

À memória de meu avô, João, professor de primeiras letras e de muitas histórias e lutas...

Ao meu pai - silencioso na sua forma de amar e que agora me faz derramar uma lágrima diferente das outras: da tua forma tu também carrega um anseio e uma luta...

A Decio Niero - um carinho, um apoio, um incentivo, um abraço, um olhar e uma paciência muito especiais nessa persistente construção de que faço minha vida: tua força é indispensável e insubstituível!

À Rosa e à Nice - minhas irmãs...

Aos meus professores, desde a primeira leitura no livro n.º 1, por Elizabete Constantino Cardoso favorecida, até aqueles que, noutros livros diversos, construíram comigo novas compreensões sobre o mundo da leitura e a leitura do mundo..

Ao meu orientador prof. Dr. José Claudinei Lombardi pelo apoio, pelo crédito, pelo incentivo e pela colaboração necessária no momento preciso.

Se não posso definir o meu Amor pela História da Educação, posso alegar, contudo, que graças ao ZEZO pude perceber e afirmar como é gostoso e inquietante o caminho do historiador.

Ao prof. Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite, segundo leitor, meu professor e um apaixonado pelo seu trabalho docente na área de Metodologia de Alfabetização que muito colaborou para eu insistir no estudo deste tema, face às demonstrações de condução competente, organizada e compromissada em suas aulas. Suas contribuições valem muito para mim.

À Daniela M. (Dani), à Lúcia (Adriana Ferraz), à Dri Petty (Adriana Petirossi), à Denise, à Elaine F., à Heloisa (ZUZU), à Bar (Márcia V.), à Midori, à Lília e à tantas outras colegas e amigas do Curso de Pedagogia que partilharam dos mais doces aos mais insípidos momentos que fizeram parte de nossas vidas na FE-UNICAMP e fora dela.

"Além de orientar as ações, o método traz implícito o objetivo que o professor pode atingir. Durante anos e anos a escola estabeleceu como meta o ensino de uma certa modalidade de leitura decorrente de um saber, específico sobre o sistema alfabético. Os métodos de alfabetização procuram evidenciar uma característica exclusiva desse sistema que possibilita a transformação de sinais gráficos em sinais sonoros. Era essa a leitura que esses métodos se propunham a ensinar. Mas os tempos mudam. Hoje, já poderíamos estar olhando, até com uma certa nostalgia, aqueles tempos em que bastava aquela noção rudimentar sobre o alfabeto para a escola cumprir a sua função: alfabetizar. Encerrada no interior dos seus muros, a escola talvez não tenha percebido que a entrada do século XX anunciava a aurora de um novo tempo."

(Barbosa, 1990, p. 43)

Sumário

Introdução:

- | | |
|--|-------|
| 1. Escolha do tema | p. 3. |
| 2. Objetivos do Projeto, problemas de pesquisa e referenciais teóricos | p. 6 |
| 3. Metodologia | p.16. |

Resultados Obtidos na Pesquisa

- | | |
|---|--------|
| 1. Contexto Político, Econômico e Ideológico: o Brasil entre 1850-1930 | p. 19. |
| 1.1 Economia: a imigração, o trabalho assalariado e o café | p. 21. |
| 1.2 Sociedade: o surgimento das camadas urbanas e as mudanças político-econômicas | p.24. |
| 1.3 As influências ideológicas | p. 29. |
| 1.4 A República: Liberalismo e Positivismo para a modernidade | p.31. |
| 1.5 As mudanças educacionais trazidas pela República | p.32. |
| 2. Campinas: um pouco de sua história no contexto de 1850-1889 | p.37. |
| 3. A Criação das Escolas Normais no Brasil | p.43. |
| 3.1 São Paulo e sua primeira Escola Normal | p.47. |
| 3.2 Currículo na Escola Normal e Primária | p.50. |
| 3.3 Metodologia de Ensino (antes da República) | p. 53. |

4. Escolas Normais no Brasil: "flores exóticas"?	p. 57
5. A História da Alfabetização: fatos e marcos	p. 65
5.1 Alfabetização: história dos métodos	p. 69
5.1.1 Método Sintético	p. 70
5.1.2 Método Analítico	p. 72
5.1.3 O suporte científico da psicologia acirrando a discussão dos métodos de alfabetização	p. 73
5.1.4 Materiais de leitura para a alfabetização	p. 75
5.1.5 A conceituação de alfabetização: uma questão histórica	p. 81
5.1.6. Perspectivas da Alfabetização	p. 86
5.1.7 A alfabetização na escola primária	p. 89
Conclusão	p. 93
Bibliografia	p. 101

1. Escolha do tema

A escolha do tema de pesquisa é oriunda das discussões sobre as diversas metodologias conhecidas na alfabetização e realizadas nas aulas e estágios do Curso de Magistério.

“Amor platônico” diante da insegurança e das dificuldades burocráticas para se assumir uma classe de alfabetização, esse tema vem cingindo-me e instigando-me a curiosidade de tal forma que, já estudante do Curso de Pedagogia e diante da necessidade de escolha de um tema para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso, estive ávida e consumida pela ansiedade de desvendar um pouco mais sobre o que se pensa e o que se fez de alfabetização em nosso país no período da transição Império-República.

Detalhista, rebuscada, curiosa e ansiosa como sou, não consigo definir o meu Amor pela História. Sou envolvida e me deixo levar, com problemas e ilusões normais de todo início de caminho. Poderia ter insistido para estudar a alfabetização dentro do âmbito da Metodologia de Ensino, indo a campo, lidando com pessoas, profissionais e crianças na alfabetização. Estaria assim construindo a história de hoje ao estudar suas práticas, embasamentos teóricos, dificuldades e anseios. Mas, não consegui me convencer a trilhar por esse caminho face às questões que começaram a borbulhar em minha cabeça e que, a partir de minhas leituras e indagações sobre a alfabetização, sempre acabavam me levando para outro momento histórico.

Às vezes, paixão tórrida, às vezes desinibida, outras desorientada, muitas vezes ardente e instigante, esse projeto desenrolou-se até se expressar nestas linhas que resultam da investigação bibliográfica e documental acerca das razões para a origem da Escola Normal em Campinas e sua relação com o pensamento de alfabetização da época (1874-1889).

O projeto amplo, confuso, cheio de indagações e lacunas foi se delineando pouco a pouco, quando foram sendo dados os primeiros passos propostos na metodologia do trabalho. Foi na pesquisa bibliográfica, na dificuldade em encontrar referências importantes em respostas às questões colocadas nos objetivos, que o projeto se fez, quase totalmente outro, mas também cheio de empecilhos: dúvidas, insegurança, descontentamento, ansiedade, prazo, horário, falta de bibliografia, falta de acesso ao material histórico, burocracia, etc.

Mas sou lânguida demais para me deixar ficar insólita diante do labirinto de caminhos que é a pesquisa que, por ora, só início.

Aprendi muito e tenho um mundo inteiro, todo o tempo do mundo e que se renova sempre para aprender.

O meu projeto tinha problemas. O meu Trabalho de Conclusão de Curso tem problemas. Não é o fim da caminhada. É apenas o passo inicial de um caminho, que se faz ao caminhar, como diz o provérbio latino.

Uma certeza importante que me colocou diante de todas as dúvidas possíveis foi o interesse pelo tema alfabetização e pela área de

conhecimento História. Pequena? Real? *“As pessoas que exigem muitas certezas para caminhar nunca seguirão caminho algum.”* (BAZAGLIA, 1996).

Assim, confirmando o interesse pelo tema alfabetização e procurando desenvolver em linhas gerais algumas questões propostas pelos objetivos do projeto, prosseguimos na investigação bibliográfica iniciada, mesmo consciente de que esta não seria suficiente para traçar o contexto desejado para uma solução ao problema de pesquisa colocado.

O trabalho agora pronto, carece de continuidade: pouco conseguimos levantar, no tempo de que dispúnhamos para a pesquisa, sobre a criação da Escola Normal de Campinas para então procedermos à análise das razões de sua criação no contexto político, econômico, social e ideológico do Brasil na transição Império-República. Também fica prejudicada a análise sobre a concepção de alfabetização dos profissionais formadores de professores e dos professores alfabetizadores atuantes neste contexto na cidade de Campinas.

Apresentamos os resultados deste Trabalho de Conclusão de Curso: uma panorâmica sobre a educação nos seus aspectos específicos, a origem das escolas normais, um pouco da história da alfabetização, na contextualização do Brasil, de São Paulo e de Campinas, nos aspectos econômico, político, social e ideológico do período de transição Império-República.

2. Objetivos do projeto, problemas de pesquisa e referenciais teóricos.

Segundo Magda Bécker Soares:

A alfabetização é (...) um processo de natureza muito complexa. Trata-se de fenômeno de múltiplas facetas, que fazem dele objeto de estudo de várias ciências. Entretanto, só a articulação e integração dos estudos desenvolvidos no âmbito de cada uma dessas ciências pode conduzir a uma teoria coerente de alfabetização. A natureza complexa e multifacetada do processo de alfabetização e seus condicionantes sociais, culturais e políticos tem importantes repercussões no problema dos métodos de alfabetização, do material didático, particularmente a cartilha, da definição de pré-requisitos e da preparação para a alfabetização, da formação do alfabetizador." (SOARES, 1985: 23)

E, ainda, prossegue Soares insistente na questão da importância da formação do professor alfabetizador:

" A formação do alfabetizador - que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil - tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolingüística, sociolingüística, lingüística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar os seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e de alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado do papel atribuído à alfabetização." (SOARES, 1985: 24)

Diante da contundência dessas afirmações, preocupei-me em saber qual é a história da alfabetização. E para tal, havia a necessidade de delimitar tempo e espaço a fim de viabilizar a pesquisa sobre o assunto.

Como integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" estava envolvida no projeto de "Levantamento e Catalogação de Fontes para a História da Educação Brasileira", no interior do qual levantei uma bibliografia interessante sobre a origem e a história das Escolas Normais no Brasil.

Na catalogação dessas fontes bibliográficas, descobri informações importantes sobre a primeira Escola Normal de São Paulo, entre as de outros estados brasileiros. Esta Escola Normal teve uma continuidade, após muitas aberturas e fechamentos, a partir de 1880. A Província e, depois, o Estado de São Paulo, nesse momento histórico, era o mais desenvolvido, econômica, política e socialmente em decorrência da mentalidade "burguesa" de seus cafeicultores. O oeste paulista foi onde a cafeicultura mais se desenvolveu, nele se localizando a região de Campinas. Como há um interesse no Grupo de Pesquisa em estudar a história de Campinas e, com as "coincidências" relatadas acima, estavam delimitados o tempo e o espaço para o estudo sobre o conceito de alfabetização.

Maria H. S. Patto, ao estudar as raízes históricas do fracasso escolar, descobriu que:

"O nacionalismo cuja primeira expressão oficial é obra da burguesia de 1789, é o pano de fundo dos sistemas nacionais de ensino: Agora, a escola com diferentes significados para diferentes grupos e segmentos de classe em função do lugar que ocupam nas relações sociais de produção só ocorrerá nos países capitalistas liberais, estáveis e prósperos a partir de 1848". (PATTO, 1987: 21).

Com efeito, podemos verificar que a escola nacional surgiu em França, como uma decorrência de sua Revolução e no interior das discussões teóricas de Mirabeau, Talleyrand, Condorcet, Robespierre, Danton, Lakanal, todas figuras eminentes que ocuparam-se em expor as idéias da educação nacional nos momentos culminantes do processo revolucionário - Constituinte, Assembléia Legislativa e convenção da Revolução Francesa. Estes a defenderam com entusiasmo, porém seus esforços não tiveram êxito. Cometeram-se erros que podem ser atribuídos antes às circunstâncias do momento que à falta de interesse pela educação pública. (LUZURIAGA, 1959).

Foi nesse momento histórico que a educação começou a ser pensada como um bem público, gratuito, universal e oficial - isto é, como obrigação do Estado Nacional - laica e com liberdade e autonomia de ensino (liberdade de cátedra).

Todavia, a obrigatoriedade e a preparação do magistério só viriam bem mais tarde.

Ilustra exemplarmente a perspectiva revolucionária francesa de educação pública a proclamação de Danton, no seu projeto para a educação francesa: "as crianças pertencem à República antes de pertencerem à família" e assim faz aprovar um projeto para criar com caráter efetivo "estabelecimento onde as crianças fossem instruídas, alojadas e alimentadas gratuitamente, e classes a que os cidadãos que quisessem conservar os filhos em casa pudessem mandá-los". (LUZURIAGA, 1959: 49).

Foi de Lakanal a iniciativa de criar as primeiras escolas normais francesas. Nelas o que se aprendia não eram as ciências, mas a

arte de ensinar, sendo que os discípulos ao saírem dessas escolas não somente deveriam ser homens instruídos, mas homens capazes de instruir. (LUZURIAGA, 1959)

Na Alemanha, já havia escolas normais nessa época.

Na Inglaterra, não houve nesse período preocupação com a educação pública; objetivava-se formar o cavalheiro - o "gentleman". Houve, porém, tolerância e respeito à consciência que possibilitaram aos dissidentes fundar escolas. A primeira intervenção do Estado se deu em 1714, com uma lei que suprimiu as limitações e proibições anteriores e concedeu aos dissidentes plena liberdade para ensinar e, depois, por uma lei de 1791 que outorgou a mesma liberdade aos católicos.

A educação durante o séc. XVIII foi essencialmente de caráter privado - voluntário - com finalidade beneficente e religiosa, correndo a cargo das igrejas e sociedades cristãs. Estas chegaram a alcançar grande desenvolvimento e constituíram o começo das chamadas "escolas voluntárias", que tanta importância tiveram na educação pública inglesa (idem, p. 51).

Na Inglaterra, a obrigatoriedade educacional foi implantada pelo governo conservador de Disraeli e completada pelo liberal de Gladstone (1876), quando foi ampliada de 10 aos atuais 16 anos de obrigatoriedade, com medidas severas para os pais que não a cumprissem. Em 1899, instituiu-se o *Board of Education* - atual Ministério da Educação, substituindo o Departamento de Educação e de Ciências e Artes, anteriores. Somente em 1902 foi promulgada a lei de educação

que constituiu o verdadeiro sistema de educação nacional da Inglaterra, não sem problemas. (idem, p. 87, 88).

Na Espanha, em 1857, foi promulgada a lei fundamental da instrução pública, inspirada pelo ilustre emigrado D. Antônio Gil de Zárate e firmada pelo ministro Moyano. Esta compreendia todos os graus do ensino, tinha caráter marcadamente administrativo, mas conduziu à unificação do ensino público e a um sistema de educação nacional (idem, p. 92).

Somente por volta de 1850 é que ficou estabelecida a escola primária pública nos Estados Unidos. Os Estados Unidos, em 1787, quando reorganizaram o Território do Noroeste, através da União, manifestaram seu interesse pela educação pública: “A religião, a moralidade e o saber, necessários que são ao bom governo e à felicidade humana, incentivar-se-ão sempre as escolas e os meios de educação (nos Estados que se haviam de formar desse Território)” (idem, p.55).

Segundo Eliane M.T. Lopes:

“A instrução pública já estava presente, enquanto idéia e ação nos programas dos países nos quais a Reforma se impusera. No entanto, ela passa a ser exercida de forma diversa e sua função, no conjunto da nova sociedade francesa do séc. XVIII, torna-se outra. A publicização da instrução deve ser entendida na sua relação com a mudança do caráter das forças produtivas e de suas relações sociais e na sua relação com a visão de mundo e a ideologia a ela inerente”. (LOPES, 1981: 112).

E no Brasil, quando se iniciaram as discussões em favor da educação pública nacional? Mais especificamente, quando e em que

condições se deu a criação de escolas normais e qual era a ideologia sobre a alfabetização naquele momento?

Pressupunha-se que, seguindo a história, o aparecimento da discussão e posterior construção da educação nacional em alguns países, contribuiria para dar o suporte teórico para explicar a criação das escolas normais no Brasil, como parte integrante de um projeto de educação nacional.

Da mesma forma, conhecendo a existência dos projetos de educação nacional, pretendia-se neles encontrar o pensamento ou a reflexão sobre o tema e, de modo particular, qual a concepção que tinham quanto a formação de professores e de alfabetização.

Não se tinha por objetivo resgatar o pensamento dos grandes nomes da política nacional brasileira dessa época. O interesse era em estudar aqueles que defendiam a criação de Escolas Normais, bem como o pensamento de seus criadores, fundadores, diretores e professores. Objetivava-se, enfim, entender a teoria e a prática da alfabetização dos alfabetizadores dessa época, dentro de um possível projeto de educação nacional.

Nesse sentido, os estudos de T. Rose N. da Silva e Y.L. Esposito apontam que as mudanças teóricas na alfabetização partem das transformações materiais para as transformações ideológicas:

“Ao longo das últimas décadas - para nos fixarmos num marco histórico recente, como decorrência das transformações econômicas, sociais e tecnológicas que vêm ocorrendo, o conceito de alfabetização tem sido redimensionado, adequando-se a novos pressupostos.” (SILVA e ESPOSITO, 1991: 63)

Segundo as mesmas autoras, o conceito de alfabetização passou por transformações em que ora era definido de forma “técnica”, ora como “processo permanente” e mais atualmente, a alfabetização tem sido concebida como “funcional” e associada à leitura e escrita, que se dá numa escola básica de 4 anos que deve favorecer e assegurar o acesso e a permanência dos alfabetizandos.

Silva e Esposito, informam que nos últimos dez anos vem ocorrendo:

“uma multiplicação dos estudos e pesquisas na área de alfabetização, com a simultânea divulgação desses resultados que têm contribuído para o redimensionamento do conceito de alfabetização. (SILVA e ESPOSITO, 1991: 67)

Considerando: que o Estado de São Paulo, na época da proclamação da República no Brasil destacava-se por sua situação econômica (graças ao solo de terra roxa favorável à cultura de café na região do Vale do Paraíba, aí incluindo-se Campinas); que foi também nesse Estado brasileiro que a política e os propagandistas da República encontraram solo fértil, principalmente no oeste-paulista, para a difusão da mentalidade burguesa e para apregoar o ideal liberal de que a educação era a grande salvadora da nação, pois através dela se poderia

garantir oportunidades de desenvolvimento econômico e social do povo brasileiro; Interessava-nos saber o pensamento paulista sobre a alfabetização nesse período histórico compreendido entre o final do Império e o início da República.

Algumas questões nos guiaram:

- Quais eram os objetivos dos criadores das primeiras escolas normais no Brasil?
- Como surgiram e como se expandiram pelo território nacional essas escolas?
- Quem eram os professores formadores de professores nessa época?

Diante da amplitude do trabalho, limitamo-nos a estudar a realidade histórica na cidade de Campinas e, a partir dela, fazemos as generalizações possíveis para outras realidades do Brasil dessa época em estudo.

Assim, os objetivos gerais desta pesquisa foram de entender as transformações históricas sofridas pelo conceito de alfabetização, bem como compreender a práxis do conceito de alfabetização e a proposta de trabalho alfabetizador da Escola Normal, no período de 1874-1889, na cidade de Campinas, Província e, depois, Estado de São Paulo.

Para atingir esses objetivos gerais, foram delimitados 5 objetivos específicos:

- a) reconstruir as linhas gerais da história da criação da Escola Normal em Campinas;

b) analisar os objetivos da formação de professores nessa Escola, nessa época;

c) reconstruir as linhas gerais do pensamento ou Concepção de Alfabetização dos Professores e Estudantes de Magistério nesse período, através de documentos que possibilitem essa verificação;

d) estabelecer a relação entre os contextos sócio-educacional, político-econômico e cultural de Campinas-SP, visando com isso entender melhor a criação da Escola Normal e o pensamento sobre alfabetização entre 1874-1889;

e) conhecer a relação teoria/prática sobre o conceito de alfabetização no ensino oficial de Campinas em 1874-1889.

Ao desenvolver o projeto, pudemos perceber que os objetivos eram muito amplos e ambiciosos e, portanto, difíceis de serem atingidos num projeto de Conclusão de Curso. A pesquisa histórica, além de envolvente e minuciosa, demanda tempo e dedicação quase exclusivas diante das dificuldades práticas de localização de acervos e, nestes, dos documentos; além disso, outros limites dificultam ainda mais a realização do trabalho: a burocracia de acesso a esses documentos, a precária conservação e a forma de armazenamento/arquivamento dos materiais bibliográficos de interesse para a História da Educação.

Estamos abertos, todavia, a sugestões úteis que levem ao prosseguimento deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Metodologia

Como se trata de uma pesquisa histórica, o nosso trabalho inicial foi realizar um *levantamento de arquivos e bibliotecas* onde pudéssemos encontrar fontes para a realização da pesquisa. Foram levantadas em Campinas os seguintes repositórios de informações, dentre as quais não pudemos visitar todos:

- Biblioteca e Arquivo do Centro de Memória da Unicamp;
- Biblioteca da Faculdade de Educação;
- Biblioteca do Centro de Ciências, Letras e Artes: “César Bierremback”;
- Biblioteca da E.E.S.G. “Carlos Gomes”;
- Arquivo Público de São Paulo;
- Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro;

Antes de iniciarmos o trabalho de pesquisa propriamente dito, definimos que seriam buscadas, levantadas e catalogadas *fontes bibliográficas sobre*:

- a)** situação econômica, social, política e educacional brasileira e paulista de 1874-1889;
- b)** história da Escola Normal em São Paulo e em Campinas;
- c)** documentos importantes para a história da educação no Estado de São Paulo.

Em seguida, iniciamos o trabalho, no qual foram dados os seguintes passos:

1. - Visitas para os primeiros contatos com as instituições onde se realizaria a coleta de bibliografia e documentos para a pesquisa.

São estas as Bibliotecas e Acervos visitados:

- - Biblioteca e Arquivo do Centro de Memória da Unicamp;
- - Biblioteca da Faculdade de Educação da Unicamp;
- - Biblioteca do Centro de Ciências, Letras e Artes: "César Bierremback";

2. - Leitura, Seleção e Fichamento dos materiais considerados úteis ao prosseguimento da pesquisa;

3. - Elaboração teórica a partir dos textos fichados em função dos objetivos propostos para a pesquisa;

4. - Relatório e texto final do trabalho de Conclusão do Curso.

Iniciamos o trabalho em agosto de 1996 e até novembro desse ano pretendíamos concluir o primeiro passo da metodologia. Na prática, não o concluímos e já adentrávamos os passos seguinte, cuja previsão era o período de novembro/96 a fevereiro/97. O período de fevereiro à abril/97, ficou reservado para o passo 3 e a finalização ou passos 4 e 5 para o período de abril a junho/97.

Resultados Obtidos na Pesquisa

"O movimento em direção a uma precisão burocrática na definição da alfabetização é parte de um movimento crescente para dar-se um significado técnico sofisticado às habilidades que anteriormente foram consideradas como parte inestimáveis de habilidades mais gerais. Entretanto, a nova "alfabetização funcional" também contém certos julgamentos sobre habilidades específicas de sociedades tecnológicas avançadas. À medida em que a definição de alfabetização se torna cada vez mais precisa e, ao mesmo tempo, mais expansiva, a noção de analfabetismo assume uma nova especificidade como a ausência de todas essas habilidades "funcionais" e, assim torna ainda mais provável a associação negativa com uma capacidade limitada. Assim, não importando quão cuidadosamente técnica seja a definição, ela tende a conter elementos avaliativos e prescritivos implícitos" (Cook-Gunperz, 1991)

1. CONTEXTO POLÍTICO, ECONÔMICO E IDEOLÓGICO: O BRASIL ENTRE 1850-1930

De acordo com as fontes históricas consultadas, podemos assinalar um impulso transformador das condições econômicas, políticas, sociais e mesmo ideológicas no Brasil de 1850 a 1930. Destacam-se três pontos importantes que impulsionaram essa transformação:

1. a partir de 1850, o sucesso econômico gerado pela produção cafeeira - em expansão, especialmente, - para os solos de terra roxa, ou seja, no Oeste Paulista;

2. a necessidade de extinção do tráfico negreiro no Brasil - imposta pela política econômica internacional, o capitalismo industrial inglês (o surgimento do Imperialismo - como quer os estudos marxistas) ;

3. e a conseqüente imigração européia motivada pela crise social, política e econômica das recentes Revoluções nesse continente e a promessa de emprego e incentivo no Brasil - dependente econômico da Inglaterra, mas iniciando sua formação industrial graças à emissão de papel-moeda, ao protecionismo gerado pela Tarifa Alves Branco e o capital liberado da extinção do tráfico negreiro e do sucesso da lavoura cafeeira.

A partir disso - a imigração européia motivada pelo incentivo protecionista da Tarifa Alves Branco; o capital liberado em virtude da extinção do tráfico negreiro e o sucesso econômico do café a expandir-se pelo Oeste Paulista - o Brasil apresentou um desenvolvimento

considerável dos meios de transporte e comunicações, fundou as primeiras indústrias e teve um despontar do comércio a dar novas cores ao modelo agrário-exportador brasileiro. É nesse ambiente que surgem, são fundadas ou construídas:

- as primeiras usinas de açúcar no Nordeste, substituindo os velhos engenhos;

- os pequenos bancos no Rio de Janeiro;

- os telégrafos se expandem;

- as estradas de ferro em Pernambuco, Bahia, Minas Gerais, Rio Grande do Sul e São Paulo;

- uma frota de navios para a rota no rio Amazonas;

- a Companhia de Iluminação à Gás no Rio de Janeiro;

- a Fundação e Companhia Estaleiro da Ponta da Areia no Rio de Janeiro;

- uma linha de bondes no Rio de Janeiro; etc.

E nessa qualidade de empresas não agrícolas surgidas no Brasil, é importante lembrar a figura que simbolizou o capitalismo brasileiro do século XIX: Irineu Evangelista de Sousa, Barão e Visconde de Mauá, responsável pelo pioneirismo industrial brasileiro e oposição política ao governo na Guerra do Paraguai.

Começamos um processo de urbanização e modernização - descompassado com a economia internacional, é verdade, em relação à propulsão econômica imperialista dos *trusts*, *holdings* ou *cartéis*, da

competição por mercados consumidores e por matérias-primas - pois conforme Silva:

“o principal elemento responsável por estas transformações foi o café, que gerou um capital nacional e reintegrou a economia brasileira nos mercados internacionais, proporcionando grandes lucros e transformando lentamente o Brasil num moderno país capitalista”.
(SILVA, 1983: 162).

1.1 ECONOMIA: o café, a imigração e o trabalho assalariado:

Na economia uma sobremesa recupera a economia brasileira no século XIX e cria condições para que o trabalho escravo seja substituído pelo assalariado. O Café nos férteis solos do Oeste Paulista em pouco tempo transformou São Paulo no centro econômico do país enriquecendo seus cafeicultores que assim já ambicionavam também o poder político.

De Minas Gerais, na Zona da Mata, ao Rio de Janeiro, litoral fluminense, e ao Vale do Paraíba do Sul (até cerca de 1880), o café sustentou a economia do Império, revelando excelente rentabilidade, o que não foi bem administrado tecnicamente para a produção cafeeira nessa região que, decadente, cedeu lugar ao enriquecimento da produção cafeeira no Oeste Paulista, cujo solo extremamente fértil (a terra roxa) facilitou a adaptação do café:

“quando o café ganha definitivamente as terras ricas do interior de São Paulo, a produção sofre uma aceleração extraordinária, tornando-se o oeste paulista - Campinas, Limeira, Jundiaí, Itu, Sorocaba, Ribeirão Preto - o principal centro produtor do país e o responsável maior pela recuperação final da economia brasileira no século XIX”. (MILLIET, S. 1946).

Solicitando mão-de-obra crescente para a lavoura cafeeira,

“Em 1840, o senador Vergueiro - pioneiro na imigração para São Paulo - trouxe alguns portugueses do Minho para a região de Limeira: eram os primeiros europeus que vinham para o Brasil atraídos pela riqueza cafeeira”. Fracassou essa primeira experiência em 1842. “Em 1847, já como ministro da Justiça, o senador Vergueiro consegue um empréstimo com o governo imperial e mandou vir oitenta famílias alemãs para sua fazenda em Ibicaba, fundando a Colônia Senador Vergueiro. Era a origem do sistema de parceria”. (SILVA, 1983: 176)

Também fracassou o sistema de parceria em 1857, com o endividamento dos colonos e suas revoltas e a proibição da vinda de alemães para o Brasil pelo governo alemão. E assim surgia o pagamento fixo por alqueire trabalhado ou remuneração mensal ao colono pelo fazendeiro: o trabalho assalariado.

A imigração, intensificada a partir de 1850, logo apresentou vantagens sobre o trabalho escravo, inicialmente no trabalho nos cafezais e, mais tarde, nas manufaturas.

“... O trabalho escravo (...) é mais oneroso que o assalariado. O escravo corresponde a um capital fixo cujo ciclo tem a duração da vida de um indivíduo; assim sendo, mesmo sem considerar o risco que representa a vida humana, forma um adiantamento a longo prazo de sobretrabalho eventual a ser produzido, e, portanto, em empate de capital. O assalariado, pelo contrário, fornece aquele sobretrabalho sem adiantamento ou risco algum. Nestas condições, o capital é incompatível com a escravidão; o capital permitindo dispensá-la, a exclui. É o que se deu com o advento da indústria moderna”. (PRADO JÚNIOR, 1986: 175).

Assim, como podemos analisar dos estudos de Prado Júnior, percebemos o surgimento de elementos que nos dão condições de categorizar como particulares ao modo de produção capitalista, o capital, sua acumulação e concentração, divisão do trabalho e força de trabalho - elementos constituintes básicos de um capitalismo ainda bastante dependente da economia agrária, no Brasil dos idos do século XIX.

Vejamos o que diz a análise de Freire:

“Devemos entender que esta contabilidade da desvantagem do trabalho escravo sobre o assalariado era decorrente, sobretudo, da pequena vida útil do trabalho escravo, em média sete anos, mais do que o lento, “preguiçoso” e pouco eficiente rendimento do seu trabalho, como os dominantes, maliciosamente, dizem”. (FREIRE, 1989: 65).

Intensificada a partir de 1870, uma corrente migratória, sobretudo para São Paulo, teve início a chamada imigração subvencionada, porque iniciativas oficiais do governo faziam propaganda na Europa e pagavam a passagem dos imigrantes que aqui eram encaminhados para as fazendas, de acordo com os pedidos dos proprietários de terra.

1.2 Sociedade: o surgimento das camadas urbanas e as mudanças político-econômicas:

Um processo de modernização e urbanização se iniciava no Brasil, na segunda metade do século XIX. Tal processo de diversificação social trazia em seu bojo dois aspectos característicos: o aparecimento das camadas sociais urbanas e o conflito de interesses entre a velha aristocracia escravista e a nova, cafeeira do Oeste Paulista.

Apesar de responsável pela Independência e senhora da lavoura decadente do açúcar, algodão e tabaco, a velha aristocracia tinha mentalidade escravista e a nova aristocracia possuía mentalidade empresarial, burguesa. Em decorrência disso, havia entre elas divergências constantes: enquanto a aristocracia cafeeira, principalmente a do Oeste Paulista, introduzia o trabalho assalariado, melhorando o nível de sua produção com novos instrumentos agrícolas como o arado; a aristocracia rural empobrecida se apegava à escravidão (SILVA, 1983:183-5).

Viotti da Costa, mostra-nos a situação social nas camadas urbanas por causa das mudanças econômicas:

“As transformações econômicas afetavam profundamente a sociedade. Criavam-se novos interesses, freqüentemente diversos dos tradicionais. Os grupos ligados à incipiente indústria pleiteavam a proteção do Governo. Em 1822, a Associação Industrial, organizada no Rio de Janeiro, lançou um manifesto redigido por Felício dos Santos, afirmando que o país só se poderia libertar da instabilidade e dos riscos da economia monocultura se desenvolvesse a indústria. Só assim seria possível diminuir a importação, aliviar a balança comercial e alcançar a independência econômica. Para isso, entretanto, era preciso o apoio governamental. Fomentar a produção industrial através de todos os meios era o que pleiteavam os empresários. Tais inspirações, entretanto, nem sempre encontrava boa acolhida nos setores agrários que tinham ampla representação no Parlamento. (VIOTTI DA COSTA apud SILVA, 1983: 187)

Surgiam a pequena e média burguesia ao lado das categorias ligadas aos empreendimentos industriais e compunha-se de elementos ligados às atividades mercantis, às profissões liberais, à administração pública, aos meios de transporte, aos bancos, etc., cujo número médio crescia progressivamente, dando origem a uma população urbana. A maioria da população gravitava na órbita dos senhores rurais, aos quais não só se ligava por interesses econômicos, como freqüentemente se uniam por laços familiares. Possuíam uma perspectiva que lhes era própria, diversa da visão senhorial, que de resto procuravam imitar. Muitos provinham de famílias tradicionais ou eram filhos pródigos que abandonaram a proteção da Casa Grande para se lançarem nas incertezas da vida urbana, ou ainda remanescentes de antigas estirpes que tinham empobrecido trazendo consigo o *status* perdido. As experiências de vida nas cidades eram muito diversas daquelas das

zonas rurais e a geração que se urbanizava abandonava insensivelmente muitos dos valores tradicionais. Continuamos com Viotti:

“Não é fácil estabelecer os limites que separam as categorias urbanas das camadas senhoriais, pois enquanto alguns elementos urbanos provinham das camadas senhoriais, outros, assim, que acumulavam pecúnia, afazendavam-se, comprando terras, convertendo-se em fazendeiros e senhores de escravos. A intensa circulação social existente dificulta a caracterização dos grupos que compunham a sociedade brasileira, mas nem por isso se pode desconhecer a existência de camadas urbanas cujo comportamento se difere das demais e cujos valores já não são exatamente os das camadas senhoriais.” (VIOTTI DA COSTA, 305-7 apud SILVA, 1983).

O comportamento desses grupos diante de questões como a abolição, a eleição direta e finalmente a república revelam o caráter novo da sua posição.

Nessa época ocorre o desenvolvimento das camadas urbanas mais pobres, não sendo por acaso que a propaganda política sai dos teatros e dos salões de banquete, onde se confinara, para as ruas. “

Ainda conforme esta autora, identificamos um prenúncio de mudança econômico-social na postura dos fazendeiros do Oeste Paulista que almejavam uma política favorável à imigração e nos meios industriais pleiteavam um política protecionista, nem sempre aprovada pela lavoura mais tradicional. Já os senhores de engenho ou fazendeiros das áreas mais tradicionais, que ainda dispunham de numerosos escravos, eram contrários a essa orientação. No anseio de alguns grupos urbanos comprometidos com o sistema escravista, empenhavam-se na abolição por uma maior representação na vida política do país, através da

substituição do sistema de eleições indiretas, que propiciava a preponderância dos grupos tradicionais, pela eleição direta.

Verificava-se ainda problemas decorrentes da penetração do capitalismo internacional em vários setores, tais como redes ferroviárias, gás, iluminação de rua, instalação de engenhos centrais, criação de bancos, comércio de importação e exportação e outras atividades rendosas que eram monopolizadas por estrangeiros.

O que tivemos como consequência dessa situação foi a mudança de regime político:

"A decadência da aristocracia agrária tradicional, sobretudo a açucareira, a principal, carregou consigo a Monarquia.

"Este setor tradicional queria, evidentemente, a manutenção do Império que o servia, porque por ele e para ele tinha sido construído.

"O setor moderno, ligado ao café, que caminhava para formas capitalistas de produção - extirpando o trabalho escravo, inovando formas de produção e de circulação de mercadorias - cooptou a camada média que manifestava claramente suas insatisfações com o regime político, que a tirava da cena política, para realizar as mudanças que desejava". (FREIRE, 1989: 66).

Destacamos, pois, que a crise imperial desemboca na proclamação da República em decorrência das transformações econômicas e sociais da segunda metade do século XIX.

Para completar essa necessidade de ruptura com o Império, houve ainda choques importantes entre a Igreja e o Estado. Submetida ao Estado, em 1824, a Igreja foi proibida, em 1864, por causa de sua diminuição de autoridade e sucessivas intervenções do Estado em seus assuntos, de manter qualquer ligação com a maçonaria e, decidida a se

libertar do Estado, após prisões de seus bispos em 1874, perdeu a simpatia pelo Império junto com a população.

“... Ministros dando ordens aos bispos quanto a observância das regras do Concílio de Trento, no tocante à nomeação de párocos; proibindo-lhes de viajar fora de suas dioceses, sem prévia licença oficial, sob pena de ser declarada sede vacante, com todas as conseqüências daí decorrentes; aprovando livros de teologia para seminários...” (PANDIÁ CALÓGERAS apud SILVA, 1983: 192).

A Questão Militar - definida como uma luta entre os “homens de farda” e os “homens de casaca” - acabou se constituindo em outra situação conflitiva onde o Exército, sempre relegado ao segundo plano e sob influência de civis, acreditava que só os militares podiam salvar o país. Influenciados pelo Positivismo através do divulgador militar e professor Benjamim Constant, assumiram posições importantes no Abolicionismo e Republicanismo, em constantes choques políticos e sempre em grupos, uniram-se com a aristocracia cafeeira e fizeram nascer a República.

“... Associava-se tal noção a um real sentimento de solidariedade, o esprit de corps, e ia dando lugar a que surgisse lentamente uma como que indistintamente tendência messiânica: o Exército, o puro, o incorrupto, tinha uma nova tarefa moral a cumprir, regenerar a vida pública do país...”

“Uma sorte de mística corporificou-se e cresceu lentamente entre os oficiais: estavam predestinados a serem os salvadores do Brasil das ignomínias partidárias”. (PANDIÁ CALÓGERAS apud SILVA, 1983: 195).

A Abolição da Escravatura não significou crise para a economia brasileira a não ser para os setores da economia que já se apresentavam em crise, como a cafeicultura do Vale do Paraíba e as lavouras do Nordeste. Para os setores econômicos mais dinâmicos foi o fim dos entraves à expansão do trabalho assalariado e à imigração, cuja maior afluência possibilitou a formação de fazendas mais modernas, organizadas em grandes unidades exportadoras, ainda que dependentes em grande parte das oscilações do mercado internacional. Em termos políticos, a abolição significou o fim da influência dos senhores de terras e de escravos e a emergência no poder dos fazendeiros do Oeste Paulista, que dominariam o país durante toda a República Velha. (ALENCAR, F. e outros. Apud SILVA, 1983).

1.3.AS INFLUÊNCIAS IDEOLÓGICAS:

Segundo Freire, baseando-se em Roque S. M. de Barros, o Positivismo e o Liberalismo, estimulando a efervescência político-econômica dos fins do Império, enquanto ideologia, caracteriza o período histórico-cultural da modernização brasileira, de 1870 a 1914, como Ilustração Brasileira:

“Embora diferente do Iluminismo europeu do século XVIII, guardou deste a crença absoluta no poder das idéias, a confiança total na ciência e na educação como único caminho legítimo para melhorar os homens, inclusive dar-lhe novo destino moral; e acrescentou a estas três características a dimensão dinâmica histórica.

“... Até 1688, o catolicismo, a autoridade das instituições monárquicas, os direitos dos grandes proprietários, o trabalho escravo e a política centralizadora não tinham sofrido críticas capazes de abalar a estrutura tão rígida e coesa quanto a que tinha se estabelecido a partir do Poder Moderador e do Estado Teológico Brasileiro. Com o fim da Guerra do Paraguai e a fundação do Partido Republicano, em 1870, a sociedade transpirava as novas idéias que começavam a pôr em xeque o Império e, portanto, o pensamento conservador católico dominante” (FREIRE, 1989: 70).

Esta época é considerada como a do surgimento e propagação das “idéias novas”, por negarem o pensamento católico-conservador, e que eram encarnadas pelos *cientificistas* (das correntes dos chamados ‘filósofos populares’ do século XIX - positivismo, psicologismo, sociologismo, naturalismo, materialismo, darwinismo) e pelos *liberais*, com inabalável fé na ciência - esta era a atividade geradora dos próprios ideais e valores e o liberalismo social e político era decorrência da atitude científica, ou a ciência como ideal supremo de justiça e direito que se realiza na história que, subjungando a natureza propiciaria uma vida mais civilizada a partir dos fundamentos ético-jurídicos laicizados, respectivamente. Segundo Freire:

“Os homens ilustres se propuseram a transformar nossa sociedade, criando uma realidade pela ação educativa da lei, da escola, da imprensa e livro. O ideal ilustrado brasileiro não nasceu de uma reivindicação popular, antes procurou criá-la através da elite preparada e competente para, através de um governo republicano, garantir um programa político-social que elevaria o Brasil ao nível do século. Pretendia-se sincronizar o Brasil com o mundo capitalista moderno.” (FREIRE, 1989: 70-1)

1.4. A REPÚBLICA: LIBERALISMO E POSITIVISMO PARA A MODERNIDADE:

Neste período de passagem do Império para a República, segundo Sodré,

"(...) Torna-se evidente, ao aproximar-se o fim do século XIX, que o aparelho de Estado se tornara obsoleto, não correspondia mais à realidade política e econômica, transformara-se num trambolho. A República, quando altera aquele aparelho de estado, traduz o problema: cai o Poder Moderador, cai a vitaliciedade do senado, cai a eleição à base de renda, cai a nobreza titulada, cai a escolha de governadores provinciais, cai a centralização."(SODRÉ, 1979: 22).

Para Fausto (1972), a proclamação da República correspondeu ao encontro de duas forças diversas, ainda que movidas por razões diferentes. Uma delas era o Exército que tinha motivos de ordem corporativa e ideológica para se opor à monarquia. Na Guerra do Paraguai começam a se identificar como grupo, a partir do que se unem contra a posição secundária que o Império conferia à instituição. Pouco a pouco, foram afirmando o direito de expressar abertamente suas críticas e de se organizar politicamente. É exemplo disso a chamada 'questão militar'. Nesse contexto, um grupo minoritário, mas extremamente ativo, liderado por Benjamim Constant, combinava tais críticas com uma perspectiva ideológica de maior alcance: sob a influência do positivismo assumiram a defesa da implantação do regime republicano e a modernização do Brasil. A outra força era expressa pelos fazendeiros paulistas que, através do partido Republicano Paulista, tinham interesses claramente econômicos: com a República, sob forma federativa, findava

a centralização imperial em prol da autonomia dos Estados e da possibilidade de impor ao país um sistema que favorecesse o núcleo agrário-exportador em expansão. Assim, para o Exército era chegada a oportunidade exata de desfechar o golpe de 15 de novembro e assumir o controle do governo. Por fim na luta , entre o grupo militar e a classe social, esta acabou por triunfar.

Conforme Freire :

"Estava consumada a República que negava o Estado Católico, 'semente do mal' que assolava a nação e impedia a liberdade de consciência (para os liberais) ou a liberdade espiritual (para os positivistas), nisto residindo, pensavam, nosso atraso jurídico, político e pedagógico. Se há, diziam os ilustrados brasileiros, um só processo histórico para todos os povos, a diferença entre nós e as nações desenvolvidas seria uma questão de fase, que a República daria cabo em superar, e não uma questão de natureza. O esforço de universalização e de unidade da civilização brasileira à européia e norte-americana seria a solução para os nossos problemas." (FREIRE, 1989: 76, grifo meu.)

1.5 As mudanças educacionais trazidas pela República:

O poder imperativo da família patriarcal no domínio público e privado no Brasil, segundo Infantsi (1983), sofreria certa ruptura com o desenvolvimento da urbanização, cujos efeitos atingiram mais rapidamente várias esferas da sociedade nas regiões com rápido progresso urbanístico. No caso da educação inicial institucionalizada, esses efeitos foram mais lentos e de maneiras diversas nos diferentes tipos e graus de ensino. "As conseqüências, na educação, de mudanças

sócio-culturais, concomitantes ao processo de urbanização, começam a revelar-se somente a partir da República”. São visíveis na ampliação efetiva de oportunidades de escolarização (sobretudo no primário) e na capacidade das instituições de educação secundárias e superiores de resistirem à mudança e perpetuarem-se em meio sócio-cultural a que artificialmente se ajustavam.

A educação aparecia como um dos elementos reforçadores para a garantia da existência de um mundo fundamentado na dominação patrimonialista: além da propriedade da terra e de escravos e o desempenho de cargos públicos, estavam os graus de bacharel e os de mestre em artes, como traços distintivos da aristocracia rural.

Considerando o trabalho físico como degradante, reservado aos escravos, a educação deveria, portanto, ser aquela que cultivasse a inteligência e o raciocínio abstrato desvinculado da ação sobre o real. Isto, de um lado, permitia aos aristocratas desenvolverem suas funções especiais e, de outro lado, bloqueava o acesso às oportunidades de escolarização dos demais setores da população.

A escola de nível superior tinha nesse momento de rompimento do estado Imperial para o estabelecimento de um Estado Nacional, relevância predominante em relação à educação média e básica, resultando numa ativa participação na vida social e econômica das camadas urbanas, que rompia com a homogeneidade da “aristocracia agrária”. Com a independência política não modificou a situação de ensino, o que implicou em preservação e alienação da cultura

transmitida pela escola em relação às condições materiais de existência dos homens, pois o objetivo era tão somente o preenchimento dos quadros dirigentes da nação.

"Nem a escola primária livrava-se inteiramente deste sentido preparatório para as fases ulteriores da educação já que o modo de vida da maioria da população brasileira prescindia do aprendizado das técnicas letradas. Basta lembrar que, de acordo com o Censo de 1872, 83% da população de São Paulo - onde já se registrara significativo progresso econômico graças ao café - era iletrada". (INFANTOSI, 1983: 34).

Se durante o período colonial e imperial permaneceu velada a inadaptação qualitativa e quantitativa do sistema de ensino às novas exigências da sociedade, depois da República, através da contradição surgida no interior do próprio sistema escolar, representada pela coexistência de dois padrões escolares conflitivos - um para a sociedade aristocrática e patrimonialista e outro para a sociedade empenhada em estruturar-se em moldes capitalistas - tal desajuste refletia uma ambivalência ética da realidade social gerada pelo processo histórico-social de aparente desenvolvimento da burguesia brasileira, tornando visível e acirrador de discussões para a elevação da escola à categoria de instituição fundamental da sociedade moderna. Com isso tinha-se por objetivo a ampliação da oferta dos serviços educacionais, sobretudo na esfera da instrução popular e na esfera da educação de ascensão burguesa no Brasil.

A vitória dos ideais democráticos burgueses no processo político da Primeira República teve conseqüências altamente positivas no setor da educação.

A criação, manutenção e ampliação do ensino público elementar constituem conquistas sociais alcançadas graças à difusão dos valores do republicanismo, apesar do caráter que engendrou uma rede de ensino primário com proporções consideráveis e limitou sua intervenção nos campos do ensino médio e superior.

Ainda citando Infantosi, verificamos que:

"a expansão do sistema de educação popular - constituído pelas escolas primárias, escolas normais e algumas técnico-profissionais - representava: (...), a ânsia de modernizar, identificando os setores dominantes tradicionais agora vinculados a um estilo urbano de vida (...) e a retração das oportunidades escolares no sistema de educação das elites, de conteúdo literário e enciclopédico, constituído pelos ginásios e cursos superiores, neutralizava esse espírito modernizador e progressista, pois significava a persistência de critérios aristocráticos na distribuição das oportunidades escolares, revelando desta forma, um estranhado conservantismo sócio-cultural que acabava por fazer da educação escolarizada, em seus níveis mais altos, não só um privilégio como demonstra Anísio Teixeira, mas também uma das formas de reforçar o poder oligárquico". (INFANTOSI, 1983: 38)

Analisando o número de matriculados por nível de ensino e população total no Estado de São Paulo no período de 1808 a 1923, Infantosi (op.cit.), conclui, entre outras coisas, que o sistema educacional paulista sobrevivia basicamente pelo ensino primário face à relativa estagnação do ensino extra-primário, indicando que majoritariamente

quem se utilizava da escola nesse período, não conseguia ir além do primário. E, em 1925, verificou-se, ainda, que para cada grupo de 388 matriculados no primário, havia um aluno no superior, evidenciando o alto caráter seletivo dos níveis superiores de educação na República Velha.

O aparecimento da vida urbana com serviços complexos que gerou um quadro ocupacional de profissões, diferentes das do setor cafeeiro, exigente de graus de aptidão, qualificação ou responsabilidade, promoveu uma valorização da necessidade educacional a fim de atender as novas solicitações que o modelo econômico emergente faria à escola e, assim, deixou transparecer a inadequação do sistema educacional elitista e aristocrático ao processo de implantação da nova ordem social.

Essa inadequação foi analisada por Anísio Teixeira (1976) como "dualismo" diante das diferenças sócio-econômicas da situação da clientela de cada tipo de ensino daquele sistema educacional.

3. Campinas no contexto de 1850 a 1889

Procurando entender a relação entre a criação da escola normal em Campinas - cidade do interior da Província Paulista - e a de São Paulo - a Província mais desenvolvida do Brasil nos idos do século XIX, enfocamos a seguir alguns aspectos históricos para situar as condições econômicas, sociais, políticas e ideológicas da cidade de Campinas.

A partir desse contexto levantaremos dados para a análise sobre a relação entre as razões do surgimento da Escola Normal em Campinas com àquelas do surgimento dessas escolas nas províncias. Segue dados históricos sobre a cidade de Campinas.

A 5 de fevereiro de 1842, a Vila de S. Carlos foi elevada à categoria de cidade, retomando o nome de Campinas, por ato do presidente da Província de São Paulo, Barão de Monte Alegre.

A nova cidade já era o centro da aristocracia rural que dominava a província e participou ativamente das lutas entre liberais e conservadores que culminaram com o movimento armado de 1842. Nessa revolução, tendo o governo tomado posse da cidade, foi difícil fazer-se a junção dos rebeldes com as forças liberais que se incorporavam em Sorocaba, com o fito de conquistar a capital. Resolvendo os chefes do movimento liberal em Campinas medir suas forças com as do governo, reuniram seu povo no lugar denominado Venda Grande, onde se travou

um combate em que as forças de Caxias desbarataram os liberais (AMARAL, 1950).

A partir de 1842, a cultura da cana começou a ser substituída maciçamente por café, com muito sucesso, sendo o produto exportado pelo porto de Santos. Em 1868, os próprios fazendeiros transformaram-se em acionistas, fundando a Companhia Paulista de Estradas de Ferro, primeira ferrovia construída com capitais nacionais provenientes do café e destinada a escoar a própria produção dos acionistas. Foi inaugurada a estação em 1872. (BARRETO, 1995)

A implantação da ferrovia foi um marco na cidade também por trazer um novo relacionamento laboral não havia escravos, só empregados e patrões, embora continuasse a discriminação. Consta dos registros que trabalhavam alemães, mineiros e pretos. O prédio foi remodelado no início do século, adotando o estilo gótico vitoriano que apresenta hoje.

Por volta de 1850, Campinas tinha perto de 15 mil habitantes, metade dos quais acumulou grandes capitais graças à cana e ao café.

Enfrentou uma epidemia de varíola em 1862, que poderia ter sido evitada pois já existia a vacina no Brasil desde 1798. No período de 1873-1875 viveu outro surto de varíola, que as autoridades tentaram esconder recolhendo os cadáveres à noite. Premido pelas circunstâncias, em 1876 o primeiro hospital começou a funcionar, mesmo sem estar pronta a parte do orfanato. Finalmente este começou como externato por falta de recursos e só durante a epidemia de febre amarela passará a

abrigar 80 meninas e foi a primeira escola profissionalizante para as mulheres, oferecendo aulas de prendas domésticas. Fechou suas portas na primeira metade deste século.

A partir de 1850 o Largo do Rosário (Praça Visconde de Indaiatuba) passou a ser o centro social, passeio das noitinhas e dos domingos. A Catedral Metropolitana de Campinas foi inaugurada em 1882. Em 1869 foi aberta a primeira olaria de Campinas na chácara do Bairro do Frontão ou Cambuizal. O hoje conhecido Palácio dos Azulejos foi em 1878 inaugurado. Em 1876, fundada a Casa do Livro Azul, famosa por promover tertúlias lítero-musicais.

Em 1880 construiu-se a Escola do Povo por "Ferreira Velho (Joaquim Ferreira Penteado, Barão de Itatiba; na Rua Regente Feijó, 824 - hoje Casa da Cultura da Mulher).: São palavras dele: "Eu nunca aprendi nada e vi a falta que isso me fez toda a minha vida; outros que aprendam, já que eu não aproveitei". E assim, construiu a escola para pobres e deixou no testamento instruções expressas para que as futuras gerações da família continuassem a sustentá-la, o que fizeram até doá-la ao município. O primeiro diretor inovou nos métodos educativos, deixou de mandar decorar lição e passou a explicá-la.

Próxima a Rua Barão de Jaguara, no. 50 estava a primeira tipografia comercial e oficina de encadernações aberta em 1876 e hoje demolida.

Em 1837, o terreno da atual Creche Bento Quirino, tornou a ser cemitério, só para negros e índios administrados. Havia uma força

para execução de escravos condenados. Enterros “cristãos” deviam ser feitos em Jundiáí.

Em 1850, os italianos organizaram-se para constituir o *Círcolo Italiani Uniti* de Campinas, com a idéia de manter vivo o amor pela pátria através de um clube e uma escola. Já em 1889, enquanto a população rica fugia da febre amarela, o *Círcolo* se transformou em hospital para atender aos pobres que ficaram. Voltou a ser escola até 1918, ano em que houve uma epidemia de febre espanhola e passou a ser definitivamente hospital, com o nome de Casa de Saúde.

Em 1875, a poucos metros, inaugura-se, com a presença de D. Pedro II, a Companhia Mogiana de Estradas de Ferro, para servir o triângulo mineiro e que construiu seus escritórios nas proximidades.

A primeira indústria da cidade de Campinas foi a fábrica de Chapéus Irmãos Bierrembach, que trouxe a primeira máquina a vapor em 1867, passando depois a fabricar máquinas agrícolas e camas de ferro. Instalada em 1868, o barraco da Lidgerwood, fora indústria de maquinaria agrícola, onde hoje é o Museu da Cidade.

O correio iniciou seus serviços em 1825, com a primeira mala postal no local onde está o atual Palácio da Justiça.

Em 1874, fundou-se a Companhia Ramal Férreo Campineiro que unia Campinas a Joaquim Egídio, bifurcando-se até Cabras. Foi transformada em Carris Elétricos; em 1912, instalou os bondes. Em 1899, outro grupo de fazendeiros fundou a Companhia Carril Agrícola Funilense, que unia Campinas ao Bairro do Funil (atual cidade de

Cosmópolis). A companhia inaugurou a estação mercado nos idos de 1910, hoje Mercado Municipal.

O Colégio Culto à Ciência, um dos símbolos da cultura do final do século passado, surgiu em 1874.

O Brasil vivia a efervescência antimonárquica e republicana. O país era governado pelo Imperador D. Pedro II que herdou o poder de seu pai, D. Pedro I, que o tinha herdado de D. João VI que chegou ao Brasil em 1808 fugindo de Napoleão. (BARRETO, 1995)

As lutas políticas provocaram animosidades profundas que o tempo se encarregou de apagar, florescendo a cidade durante toda segunda metade do século XIX. A importância econômica de Campinas, naquela época, pode ser hoje estimada pela influência exercida pelos seus filhos no plano nacional, durante a propaganda republicana. Foi dos jornais de Campinas que se serviam os primeiros propagandistas, deflagrando o movimento que haveria de tornar-se vitorioso a 15 de novembro de 1889. Foi Campinas a verdadeira “Meca de República”. (AMARAL, 1950).

No ano da proclamação da República e por um longo e tenebroso período posterior, Campinas foi assolada por epidemias de febre amarela que ceifaram muitas vidas e espalharam o terror por toda a parte. A cidade chegou a ficar inteiramente desabitada. Esse flagelo, dominado pelas providências de saneamento e de que a cidade há mais de 50 anos está completamente livre, feriu profundamente a cidade, embargando o seu desenvolvimento ainda por anos após a sua extinção.

Mas contando com uma população trabalhadora e culta, conforme Amaral, ressurgiu das cinzas:

“Mas, como a Fênix que se ostenta no Seu braço, a cidade ressurgiu de suas próprias cinzas e retomou a marcha progressista que a celebrizou no passado, para transformar-se numa urbe que rapidamente se moderniza, expande-se vigorosamente, sustentada por sólida economia e favorecida por uma população culta e operosa.” (AMARAL, 1950)

Chegamos ao final do século com a inauguração, em 1899, do EEPG Francisco Glicério (Glicério doou o terreno), primeira escola estadual. (BARRETO, 1995).

4. A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS NORMAIS NO BRASIL

Este capítulo tem por objetivo retratar um pouco da realidade histórica no interior da qual surgem as Escolas Normais no Brasil, esclarecendo um pouco as razões da falta de planejamento, de definição de metas e objetivos bem como de estratégias organizacionais por parte dos governantes das províncias da época em que surgem essas escolas.

Ao final, destacamos a situação da província de São Paulo que, mesmo apresentando melhor desenvolvimento político, econômico e social, não diferia das outras na desorientada ação de criação de Escolas Normais.

Segundo Tanuri (1970) e Moacir (1939), a iniciativa de criação de cursos de formação do Magistério foi das províncias e, sendo assim, houve fragilidade na instituição e na continuidade dessas propostas.

A primeira escola normal do Brasil surgiu em 4/4/1835 em Niterói - RJ, foi suprimida em 1840 com 14 alunos formados e apenas 11 com dedicação ao Magistério. Recriada em 1859 pela Lei Provincial 1127 de 4/2/1859, funcionou com cursos de 3 anos de duração.

Logo em seguida, a Bahia criou, em 1836, sua primeira Escola Normal, mas só começou a funcionar em 1843 com a admissão de

mulheres em “curso especial”. No período de 1842 a 1847 há dados de matrícula de 68 homens e 15 mulheres, com queda de matrícula para 23 alunos e depois para 4 alunos. Em 1850, criou um curso teórico para mulheres.

O Ceará criou sua Escola Normal em 1837 e sem chegar a sua instalação, a suprimiu em 1840. Em 1881 recriou-a mista e com funcionamento de curso de 2 anos. A instalação se deu em 1884.

Sergipe criou a sua, em 1838, e a fechou sem entrar em funcionamento. Em 1864, fez sua segunda tentativa, funcionando somente em 1871 com cursos de 2 anos de duração e 6 alunos matriculados, sendo que destes somente 2 fizeram exames.

O Pará criou sua escola Normal em 1839, e sem ter funcionado um único ano, a suprimiu em 1841.

Santa Catarina, em 1844, formou seus primeiros professores, com 11 habilitados já em exercício. Em 1880 tinha uma cadeira de “português, pedagogia e metodologia” no Liceu Provincial, porém sem nenhum candidato à matrícula.

Minas Gerais, em 1840 abriu sua primeira Escola Normal, suprimindo-a em 1852, restabelecendo-a em 1871, com cursos de 2 anos para homens e mulheres com frequência comum.

Alagoas criou sua Escola Normal em 1864, instalou-a em 1869 e em 1881 contava com 6 alunos no 1º. ano e 3 no 2º. ano.

Em 1865 Pernambuco abriu a Escola Normal para o sexo masculino com cursos de 2 anos de formação. Em 1869, os cursos eram de 3 anos e em 1887 foram para 4 anos.

Em 1866 foi a vez do Piauí com cursos de 2 anos, supressão em 1867 e reabertura em 1871 com 3 anos de curso, novo fechamento em 1876 e nova reabertura em 1882 com cursos de 2 anos de duração.

São Pedro do Rio Grande do Sul criou em 1869 seu curso normal e em 1871 possuía um curso com 3 anos de duração.

O Amazonas, em 1871, criou uma "Aula de Pedagogia" no Liceu Provincial; tinha como exigência para ingresso que o aluno tivesse sido aprovado no primário. Foi a primeira Escola Normal a fazer essa exigência. Em 1872, criou a sua Escola Normal.

O Espírito Santo estabeleceu em 1873 sua Escola Normal após frustrar-se na criação da Aula Normal e do curso de Pedagogia junto ao Colégio do Espírito Santo.

O Rio Grande do Norte criou em 1873 seu curso normal, contando com 5 alunos em 1874 e, em 1875, 3 alunos no 2º ano e aprovação de 1 único aluno dos 4 matriculados.

O Maranhão teve sua Escola Normal em 1874, todavia o relatório de 1877 do Presidente da Província informou o fechamento do Instituto por falta de alunos. Embora houvesse determinação para fazer

um curso de formação do Magistério em 1883, o Maranhão só teve seu curso normal no período republicano.

O Município Neutro teve uma Escola Normal, particular gratuita, com curso de 3 anos e auxílio financeiro do governo. Registrou matrícula de 104 alunos de ambos os sexos no 1º ano. Foi criada pelo Decreto nº 6370 de 30/11/1876 e instalada em 1880, funcionando com turmas mistas, inicialmente sem duração de curso definida.

Paraíba criou sua Escola Normal em 1883. Começou a funcionar em 1885 com cursos de 3 anos de duração.

Em Goiás, sabe-se que, entre 1882 e 1886, ocorreu a fundação de seu curso normal e que em 1886 estava funcionando.

Paraná criou sua Escola Normal em 1876 com curso de 2 anos para o sexo masculino, após tentativas frustradas em 1856 e 1870. Da primeira turma concluinte tinha apenas 1 formando. Em 1882 não funcionou por falta de alunos e, em 1885 o 1º ano do curso não teve alunos; em 1886 não habilitou ninguém.

O Presidente da Província do Paraná em 1867, Polidoro César Burlamaqui, pronunciou-se em relação à criação de Escolas Normais no Brasil:

"Reconheço a necessidade de uma escola normal; mas no Brasil elas têm sido plantas exóticas: nascem e morrem quasi no mesmo dia. O professorado, entre nós, não está, nem estará tão cedo à altura de sua carreira, que estimule as ambições legítimas de quem quer que seja, e muito menos abra a porta a aspirantes distintos. Por via de regra só quer ser professor quem não pode ser outra coisa... Que perspectiva agradável se oferece ao aspirante ao magistério? Por todas essas considerações, não me inclino à adoção de uma escola normal na província. Falta aqui o gosto da instrução, faltam os incentivos para os mestres, falta o pessoal para a escola desta categoria, e a província é pobre no meio de uma imensa riqueza... O Governo Geral cuida seriamente de promover o adiantamento da instrução no Império, fala em criar nas diferentes províncias secções normais filiais da grande escola deste gênero, que tencionava levantar na Corte. Esperemos por este tempo..." (APUD MOACIR, 1939: 254-60).

4.1 São Paulo e sua primeira Escola Normal:

Encontramos registros (RODRIGUES, 1930) que a criação da Escola Normal em São Paulo se deu em 1874, a inauguração em 1875, um fechamento em 1878 e reabertura definitiva em 1880.

Havia uma suposição de um projeto de fundação da Escola Normal em São Paulo, no ano de 1835, pelo Pe. Diogo Antonio Feijó na Primeira Assembléia Provincial, mas conforme pesquisa do autor de "Um Retrospecto":

"Se a idéia da Escola Normal chegou a ser lançada em 1835, ella não ganhou terreno sinão com muita lentidão. Só em 1843, com effeito (sessão de 20 de janeiro) é que apparece na Assembléia Provincial, assignado por Dr. João da Silva Carrão e pelo Dr. José Ignacio Silveira da Motta o primeiro projeto em regra, relativo a criação de um instituto

normal na capital de S.Paulo. Não se tratava, contudo, duma medida isolada: ella fazia parte dum projeto mais geral, reformando todo o serviço de instrucção pública da Província." (RODRIGUES, 1930)

São Paulo, como vimos, teria apresentado projeto em 1835 pelo pe. Diogo Feijó para a instalação de sua Escola Normal, mas só se confirmam as informações de que a criação se deu em 1843 e a abertura em 1846, com fechamento em 1868, reabertura em 1874, novo fechamento em 1878 e nova reabertura em 1880, com curso de 3 anos para ambos os sexos.

Nessa rápida noção sobre a criação e instalação das Escolas Normais no Brasil destaca-se, além da descontinuidade de funcionamento, o esvaziamento quantitativo e qualitativo da educação que se dava para a qualificação do professor primário em relação dialética com o crescimento do número de analfabetos no país. Isto é, a proposta do aumento de alfabetização que se viabilizaria pela criação de escolas normais não caminhava favoravelmente à extinção do analfabetismo no Brasil. Pelo contrário, as poucas escolas normais que conseguiam se manter funcionando, quando formavam alguns normalistas, não garantia a estes o preparo suficiente e necessário ao desempenho da profissão no que se refere à qualidade dos cursos dessas escolas normais.

Segundo Freire e o relato de Rodrigues, a ausência de prédios públicos para a instalação e funcionamento das escolas primárias e outras escolas era mais um detalhe da grande

omissão do poder político da época, que somente a partir de 1870, com fundos recolhidos de uma subscrição feita para erguer uma estátua ao Imperador, é que se começou uma insipiente preocupação com o assunto. Este preferiu, em lugar da homenagem, a edificação de prédios para o funcionamento das escolas primárias.

Rui Barbosa, relator do parecer sobre o ensino primário e normal do período de transição Imperial-republicano no Brasil, assim se pronunciou sobre o estado da educação brasileira:

“(...) é que o ensino público está a orla do limite possível a uma nação que se presume livre e civilizada, é que há decadência, em vez de progresso; é que somos um povo de analfabetos e que a massa deles, se decresce, é numa proporção desesperadoramente lenta; é que a instrução acadêmica está infinitamente longe do nível científico desta idade, é que a instrução secundária oferece ao ensino superior uma mocidade cada vez menos preparada para receber; é que a instrução popular, na Corte como nas Províncias, não passa de um desideratum; é que há sobeja matéria para nos enchermos de vergonha, e empregarmos heróicos esforços para uma reabilitação, em bem da qual, se não quisermos deixar em dúvida a nossa capacidade mental ou de nossos bríos, cumpre não recuar ante sacrifício nenhum; não só porque, de todos os sacrifícios possíveis não haveria um que não significasse uma despesa proximamente reprodutiva, como porque trata-se aqui do nome nacional num sentido mais rigoroso, mais sério, mais absoluto do que o que se defende nas guerras a custa de dezenas de milhares de vidas humanas roubadas ao trabalho e centenas de milhões arrancadas, sem compensação, aos mais esterilizadores de todos os impostos “.(BARBOSA, Tomo I, 1947: 8-9 apud FREIRE, 1988).

Todavia, Rui Barbosa parecia estar sozinho na luta pela qualidade do ensino no Brasil, pois praticamente quase nada mudou em relação à situação de descaso com a formação de professores, tanto no nível secundário quanto no superior; e ainda junta-se a isso a falta ou a péssima administração dos recursos destinados à educação que se somam aos problemas de qualidade do ensino oferecido à população brasileira nos seus três níveis após mais de um século do Relatório de Rui Barbosa.

4.2.CURRÍCULO NA ESCOLA NORMAL E PRIMÁRIA:

Infantosi analisa que:

“A República, embora enfrentasse as mesmas dificuldades que o Império na disseminação do ensino primário, orientou sua política educacional, no sentido de concentrar esforços na criação de escolas. O ato legal criativo, por si só, não gerava as condições materiais de existência de escolas; fixava, contudo, o ideal de difusão do ensino primário, este a preocupação dominante da administração pública paulista, no setor educacional”. (INFANTOSI, 1983).

Segundo a autora, uma das maiores dificuldades apontadas, desde a primeira reforma da Instrução Pública no Estado de São Paulo, à expansão efetiva do ensino primário para além dos centros urbanos, referia-se ao magistério público e respectivo provimento das escolas isoladas. Então, várias providências, no sentido de aumentar o contingente do professorado, foram tomadas, paralelamente à criação de Escolas.

Visto que ainda avolumavam-se as dificuldades em prover as escolas isoladas com professores primários formados pela Escola Normal, em 1895, o governo transforma o curso complementar - concebido como prolongamento do preliminar - em escolas profissionais, pois conferiu aos seus diplomados, uma vez que tivessem um ano de prática de ensino, o direito à nomeação como professores primários; criou escolas normais em várias cidades do interior do Estado de modo a facilitar o acesso dos candidatos ao magistério. Se em 1892 só existia a Escola Normal da Capital, em 1916 já estavam instaladas mais 10 escolas normais: duas na Capital, uma em Itapetininga, uma em Piracicaba, uma em Campinas, uma em Guaratinguetá e outra em São Carlos.

Portanto, a Escola Normal em Campinas surgiu em função da necessidade de professores para provimento de cargos nas escolas primárias do interior, dentro da proposta de expansão quantitativa do ensino primário dos primeiros republicanos.

O currículo da Escola Normal e para a escola primária era o mesmo¹, já que se tratava da mesma escola, apenas com uma diferenciação de nome e de duração. A primária tinha curso de 2 anos e se chamava preliminar e o curso de formação de professores se seguia à essa com mais dois anos e se denominava complementar. Essa modificação iniciou-se após a instalação das escolas normais no interior

¹ Ainda que encontramos algumas divergências nos autores consultados sobre esse assunto.

do Estado de São Paulo, diante da necessidade de prover as cadeiras para o ensino primário em expansão.

O currículo para o sexo masculino, constava de:

- Leitura e Escrita,
- As quatro operações de Aritmética,
- Prática de quebrados, decimais e proporções,
- Noções gerais da Geometria Prática,
- Gramática da Língua Nacional e
- Princípios de Moral Cristã e de Doutrina da Religião Católica.

Aprendia-se a ler nos textos da Constituição do Império e de História do Brasil. A Bíblia também era considerada livro de leitura para os iniciantes.

O currículo, para o sexo feminino, **excluía:**

- Geometria,
- Resumia a Aritmética às 4 operações e
- Acrescentava Prendas Domésticas.

Aqui, percebemos que além dos problemas na escolha dos conteúdos para formar o currículo da escola normal, havia uma discriminação sexual negativa na seleção do currículo para o sexo feminino e uma interpretação de que a professora primária preparava-se para ser dona de casa, talvez daí termos referências negativas ao curso de Magistério como sendo um curso “espera marido”.

4.3.METODOLOGIA DE ENSINO (antes da República):

O método utilizado era o de *Lancaster e Bell* - criado na Revolução Industrial e que já tinha sido abandonado na Inglaterra - adotado pelos deputados brasileiros pela lei de 15/10/1827 que, em viagem à Europa para observar a educação, de lá voltaram com a proposta de sua implantação aqui, já que havia falta de formação de professores para o magistério primário, ineficiência dos formados e nenhuma preocupação séria com a educação, dita popular. Esse método - também conhecido como ensino mútuo, simultâneo ou monitorial - se caracterizava por dividir a classe entre:

1. decuriões (os melhores alunos da classe que, ao mesmo tempo, estudavam as lições e vigiavam o estudo dos outros alunos, observando-lhes o comportamento),

2. discípulos (alunos em geral) e

3. monitores (alunos que estudavam as lições para ensinarem aos decuriões, tomando-lhes as lições ao final das aulas e ainda vigiavam também a disciplina da classe), todos sob a supervisão do professor, que selecionava das classes mais adiantadas, entre os melhores alunos e os de boa conduta, os monitores.

Consistia, tal método, em lições com poucas idéias para facilitar a transmissão e a seqüência rápida para permitir rápida 'aprendizagem' (diria memorização) e repetição até a fixação. Durava esse processo de 10 a 15 minutos.

Consideravam vantajoso estudar quatro lições em uma hora; não deixar o aluno estudar sozinho: a cada dez minutos era visitado pelo decurião ou monitor; poupar grande número de professores: um só mestre poderia ter até 600 (!?) discípulos; e a atuação dos monitores evitava, por causa da vigilância constante, o uso de castigos físicos como açoites e palmatórias. (MOACIR, 1939).

Para Rui Barbosa, não tínhamos um método de ensino, mas tão somente o método de *"inabilitar para aprender"* que era uma *"pedagogia desnaturada e homicida"* baseada na memória, automatizando professores e alunos. Seria preciso despertar a curiosidade, da qual nasce a atenção, desta, a percepção e a memória inteligente:

"(...) Por via de regra, os mestres são os menos culpados nesta imbecilização oficial da mocidade. Deste enorme pecado contra a prática e contra a humanidade a responsabilidade cabe quase toda à péssima direção do ensino popular, aos métodos, aos livros adotados - num sistema em que a adoção importa, de fato, num verdadeiro privilégio". (BARBOSA, 1947)

Conforme o Relatório de Rui Barbosa, a avaliação quantitativa da educação brasileira de 1857 a 1878 mostra uma taxa de crescimento de *0,027% anual* o que significava dizer que a cada *37 anos* a inscrição cresceria *1% ao ano* e que em não menos de *799 anos* não teríamos chegado à situação normal de alguns países na época onde toda a população em idade escolar recebia instrução primária.

Em 1876 a população livre era de 8.419.672 habitantes para 6.856.594 analfabetos, com exceção dos menores de cinco anos, os analfabetos totalizavam 5.579.945 pessoas, ou seja, 78,11% da população brasileira. O Município Neutro tinha a taxa mais baixa, era de 49,84%, e o Ceará, com 85,84% dos habitantes, era o maior índice entre as vinte províncias brasileiras.

Comparando com outros países, em 1864, alguns distritos alemães não chegavam aos 3,5% de analfabetos; nos Estados Unidos, em 1870, essa taxa era de 14,67%; na França em 1869, era de 20,16%; na Espanha em 1860, era de 75,22% e no Brasil, em 1876, era de 78,11%, pior que a Guiana Inglesa, em 1858, e as Filipinas, em 1868.

Para Rui Barbosa, após estudar a instrução primária nos Estados Unidos, Suíça, Alemanha, Prússia e Inglaterra e a relação entre essa e o desenvolvimento econômico, político e "moral" de seu povo, a saída era uma reforma radical como necessidade urgente para a educação brasileira:

"Uma reforma radical do ensino público é a primeira de todas as necessidades da pátria, amesquinhada pelo desprezo da cultura científica e pela insigne deseducação do povo. Sob esta inovação conservadores e liberais, no Brasil, podem reunir-se em um terreno neutro: o de uma reforma que não transija com a rotina. Num país onde o ensino não existe, quem disser que é "conservador em matéria de ensino" volveia as costas ao futuro e desposa os interesses da ignorância. É preciso criar tudo; porquanto o que aí está, salvo raríssimas exceções, quasi todas no ensino superior, constitui uma perfeita humilhação nacional" (BARBOSA, 1947).

Conforme se pode concluir do Relatório/Parecer de Rui Barbosa, a escola no Brasil imperial ao invés de educar, instruir e esclarecer, debilitava, viciava e sobrecarregava o entendimento infantil porque não respeitava e não acompanhava a natureza do educando. Isto se verificava também no ensino da leitura que, na época se denominava "Língua Materna - Gramática" e se dava por meio de definições, classificações, preceitos dogmáticos, terminologias, e o ensino da língua como se fosse uma língua morta, através de livros que pareciam supor que o aluno a ignorava, que não era falante antes da sua entrada na escola.

O nome pomposo "Gramática Analítica e Explicativa da Língua Portuguesa" continha o programa adotado pela Inspeção Geral da Instrução Pública para a gramática e se definia como "arte de falar corretamente", apresentando palavras que o aluno não podia compreender. Vejamos a análise de Rui Barbosa sobre essa gramática:

"Se uma tirania inimiga radical da inteligência pusesse a prêmio a invenção de um processo heróico para produzir artificialmente entre as gerações novas, a apatia mental, a imbecilidade, o cretinismo, certo que melhor traça não fora possível engenhar"

"É nesta gramática (1ª edição, 1871, pag. 10), que, entre outros substantivos, se indígita vala como feminino de vala, poça, de poço, pereira, de pereiro(!). Por que não seria então ara (altar) feminino de aro (argola)?; asa (órgão de vôo), de azo (ocasião)?; arca (caixa), de arco (curva) (...)".(BARBOSA, 1947)

5. Escolas Normais no Brasil: “flores exóticas”?

As escolas normais decorreram da expansão do ensino primário público, iniciando-se na Alemanha do século XIX com o movimento pestalozziano que institucionaliza a preparação de professores para o ensino básico e que, naquele país e momento histórico, tinha por objetivo a reconstrução Nacional através da reorganização da educação em bases nacionais, a começar pela formação de um novo tipo de professor. (Kandel, I.L. apud Reis Filho, 1981).

No Brasil, em 1867, Polidoro César Burlamaqui - presidente da Província do Paraná, se pronunciara dizendo reconhecer “a necessidade de uma escola normal; mas no Brasil elas têm sido plantas exóticas: nascem e morrem quase no mesmo dia (...)”.

Freire (1989) estudando o analfabetismo no Brasil, afirma que além da descontinuidade no funcionamento das escolas normais, elas sofriam de um esvaziamento quantitativo e qualitativo que retratava, com fidelidade, a calamitosa situação da educação brasileira. Até o final do Império, conforme Freire, Reis Filho, Moacyr, Rodrigues, etc. não há formação adequada do professor primário. O estado das escolas normais brasileiras, enquanto espaço de qualificação do professor primário, estava em relação dialética com o crescimento do número de analfabetos mediatizada pela ideologia da

interdição do corpo, que diferenciava radicalmente a formação masculina da feminina.

Um bom exemplo para retratar a deficiência aguda das escolas normais brasileiras é o Capítulo X do Parecer de Rui Barbosa que considerava o mestre mais importante que o método, o livro ou outros recursos educativos e em quem deveriam estar centralizados os maiores cuidados e atenção. Para Rui Barbosa, a Escola Normal poderia ser chamada de colégio, liceu, ateneu, escola livre mas não de formação de professores desde que lhe faltava o caráter técnico, a realidade profissional, a ação pedagógica, apesar de ter no seu currículo as matérias "pedagogia" e "metodologia" (Barbosa, 1947).

Werebe (1970) também demonstra como é insatisfatória a qualificação do professor primário no Brasil já que o ensino normal "caracteriza-se pela falta de sentido profissional, desempenhando funções adjetivas múltiplas, com prejuízo para a formação do professorado".

"Se bem que o objetivo essencial do ensino normal tenha sido, pelo menos em termos do regulamento, o de preparar o corpo docente para o ensino primário, desde a criação das primeiras escolas suas finalidades precípua foram desviadas, aumentando no decorrer dos tempos a importância das funções adjetivas que lhes foram atribuídas, transformando-as em 'liceus para moças'. O ensino normal foi assim 'desprofissionalizando-se', recebendo cada vez mais uma clientela desinteressada pelo magistério. De tal forma a escola normal foi desvirtuada, que as suas funções adjetivas passaram a constituir a razão de ser de grande número de instituições criadas". (WEREBE, 1994: 191-192).

As funções adjetivas de que fala Werebe estão nas vantagens oferecidas pelo ensino normal: de acordo com seu currículo, ele é considerado apropriado à formação das futuras “esposas e mães”, confere um diploma profissional que, eventualmente, pode ser útil funcionando como um “seguro de vida”, e abre a possibilidade de ingresso no ensino superior. Além de que a escola normal sempre foi considerada “fácil”, atraindo alunas pouco propensas ao estudo e predominantemente, considerado, curso feminino por essas razões e pela interpretação delas como um curso desprestigiado, pois prepara para uma profissão desvalorizada socialmente e mal remunerada que permite à mulher acumulá-la com as funções domésticas, portanto, pouco atrativo aos homens e aos ambiciosos. É importante esclarecer que desde a primeira manifestação governamental, ainda no Império, para formar professores primários, a questão da remuneração do professor era causa de vergonha e de polêmica, afastando o interesse masculino pela profissão que assim foi se configurando como profissão quebra-galho, coisa para mulheres ...

Mas vejamos o que pensa o secretário do Interior J. Cardoso de Almeida, em um relatório de 1904 ao presidente do Estado pedindo a supressão de algumas cadeiras do curso da Escola Normal, a fim de simplificar o programa de estudos:

“de modo a não se exigirem conhecimentos dispensáveis dos alunos que se têm de habilitar para o exercício do magistério primário; essencial é estimular-lhes a aptidão pedagógica e não convém sacrificar o objetivo primordial do Instituto, destinados a formação de bons

professores, confundindo a Escola Normal com os Ginásios, onde cabe a exigência de um curso completo de ciências e humanidades. A revisão do programa se faz necessária, a fim de ter a Escola Normal uma organização adequada à natureza dos seus fins específicos e à condição econômica da maioria ou da quase totalidade dos alunos. Pertencem, estes, ao contrário dos alunos dos ginásios, em geral às classes pobres, ambicionam o diploma para a garantia de sobrevivência com o produto de seu trabalho letivo e não meramente para se ilustrarem, e nada mais iníquo que obrigá-los a despesas com a duração prolongada de fatigantes estudos, alguns dos quais de duvidoso resultado prático, tratando-se de aspirante à regência das aulas em nossas escolas preliminares” (apud INFANTOSI, 1983: 42-43, grifo meu).

Continuando nossas indagações com Werebe percebemos que:

“embora a Escola Normal não constituísse a instituição ideal para a formação dos docentes do antigo ensino primário, os cursos que a substituíram não eliminaram seus defeitos, mas acrescentaram outros, talvez mais graves. Em análises sobre a reforma, alguns educadores consideram que houve desestruturação do curso e descaracterização da instituição (Cf Tanuri, 1989, p. 83). Muitos dos problemas identificados, num encontro nacional ocorrido em São Paulo, no extinto Cenafor (Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional), em outubro de 1986 (Cf. Fusari & Cortese, 1989), já existiam no ensino normal e não decorreram da Reforma de 1971: por exemplo, falta de integração interdisciplinar, dificuldade de realização de estágios, inadequação do curso à clientela do período noturno, pauperização salarial do professor da Habilitação ao Magistério, inadequação dos cursos universitários que formam professores para atuar nessa habilitação, etc. O fato de que a Habilitação para o

Magistério seja, de certa forma, considerada uma habilitação de 'segunda categoria', recebendo os alunos mais fracos, menos estudiosos ou menos ambiciosos, ou sem outras possibilidades de ingressar nos ramos mais prestigiosos, também não é fato novo, pois essa sempre foi a situação do ensino normal".(WEREBE, 1994: 197)

Mesmo a proposta 349/72 do extinto Conselho Federal de Educação, apoiada e com outras inclusões atuais, de que a meta ideal a ser atingida é a "habilitação de grau superior em duração plena para todos os professores", é problemática e está longe de ser alcançada mesmo no Estado de São Paulo cuja realidade política, econômica e social, bem como educacional, apresenta vantagens significativas em relação aos outros estados brasileiros.

Concordamos com Werebe na afirmação de que:

"o problema de se elevar o nível de formação dos professores das séries iniciais do primeiro grau não pode ser discutido em termos de vantagens que uma tal formação traria para o trabalho que realizam, o que é indiscutível. Trata-se, porém, de considerar que o *status* da profissão de professor, sobretudo nesse grau de ensino, não pode justificar um maior número de anos de formação, tendo em vista as condições de exercício do magistério, geralmente difíceis, com uma remuneração humilhante" (WEREBE, 1994: 196).

Acreditar que a extinção das atuais escolas normais, e dos CEFAM's (Centro Específico para a Formação e o Aperfeiçoamento do Magistério, em São Paulo) para forçar a formação qualitativa do professor das séries iniciais como temos visto defendendo

os estudos da ANPED por alguns pesquisadores, parece ter novamente somente caráter reformador, pois aparenta desconhecer a fundo a realidade profissional de atuação desse professor, bem como a realidade educacional nos diversos níveis de ensino que impede, através do funil seletivo de exclusão, que grande número de estudantes cheguem sequer à conclusão das séries iniciais.

Ora, a proposta de extinção desses cursos de formação de professores a nível de 2º grau para a criação de universidades/faculdades interiorizadas pelo Brasil, não deve ser repensada? Extinguir um curso para aumentar as exigências de formação do professor, sem alterar o quadro educacional nos outros níveis, em termos quantitativos, qualitativos e de remuneração dos seus profissionais não é prático, e de novo, desconsidera alguns profissionais sérios e competentes atuantes nessa área, não consultados e tratados como “fazedores de aula” e que se adaptam às reformas.

Não basta considerar a baixa qualidade de formação do professor alfabetizador. Isto é histórico e, como tal, mudanças reformistas que visem tão somente implantar exigências, tanto ao nível do tempo de formação quanto a uma suposta qualidade de aprofundamento teórico, são insuficientes e, talvez, até ingênuas em relação às reais mudanças que dessa forma se conseguiria para a formação do professor alfabetizador. Mas, como é de praxe na educação, de novo uma lei é aprovada a contragosto dos interessados, de baixo para cima, sem apoio da classe que é obrigada a aplicá-la: a nova

LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) - ou Lei Darcy Ribeiro - já prevê a formação do professor alfabetizador no nível superior a realizar-se dentro de dez anos.

Werebe nos mostra que,

"mesmo nas melhores escolas, os cursos de Pedagogia não são estruturados de maneira a assegurar um bom preparo para os docentes que vão atuar nas escolas de formação do magistério de primeiro grau. (...) Os alunos não recebem a formação necessária para lecionar essas matérias pedagógicas e quase sempre saem da universidade sem conhecer a realidade do ensino que vão atuar. Essa realidade não constitui o centro das preocupações dos professores, e em muitos casos porque eles próprios a desconhecem". (WEREBE, 1994: 200).

"O normalista fica conhecendo o Emílio de Rousseau, mas ignora o Joãozinho, aluno da escola brasileira" (apud Werebe, 1994: 201). O curso de Formação de Professores deve ser assim? Acabar com esses cursos a nível de 2º grau resolveria esse dilema ? como?

Dependemos de muita boa vontade, pulso, formação adequada, estudos sérios e compromisso com o povo brasileiro, enquanto nação, para começarmos a apontar, discutir e então encaminhar medidas que façam com que a realidade educacional brasileira saia de seu "estado de coma" e que os cursos de formação de professores a nível de 2º grau deixem de ser flores exóticas à decoração ilustrada de uns poucos "privilegiados" que conseguem esse diploma de

curso médio, conforme quer demonstrar o governo com seu descaso com a educação brasileira.

6.História da Alfabetização: fatos e marcos

Segundo Barbosa, em 1789 inicia-se uma associação entre alfabetização e escola como marco fundamental na trajetória da escola que objetivava garantir a todos, indiscriminadamente, o acesso à cultura escrita. Mas somente em 1880, na escola de Jules Ferry, é que se concretizou o modelo escolar de alfabetização como é concebido hoje.

Somente a escola republicana pôde tirar da competência familiar, para si, a responsabilidade pela alfabetização com o lema: “escolarizar para alfabetizar”.

Caminhando paralelamente, a história da escola e a história da alfabetização mostram que ler e escrever eram separados enquanto métodos, processos e professores e não se voltavam à educação do povo. Altamente elitista, o ensino de leitura precedia o da escrita; eram custeados pelos pais e dirigidos por um preceptor muitos anos antes dos primeiros traços na aprendizagem da escrita, que como o ensino da leitura, também era ensinada por especialistas e individualmente.

Nessa época, o único ensino coletivo era o de catecismo. O custo de cada aprendizagem, ler, escrever, depois contar, era diferenciado, bem como o do material, tudo participando para não popularizar o acesso à leitura e escrita ao povo. Imagine, pois, um ambiente onde escrever fosse uma arte de manejar a pena de ganso sobre papéis rústicos para traçar arabescos complicados: este é o

cenário da aprendizagem da escrita. Somente em 1830 é que foi inventado a pena de ferro ou de aço.

É após a Revolução Francesa que a escola tornou-se universal, gratuita e sob controle laico de uma legislação centralizadora, unitária que visava uniformizar, através da massificação, fazendo surgir a necessidade de métodos de ensino que facilitassem o ensino coletivo.

Com pesquisa no estrangeiro, verificou-se na Alemanha abundância de escolas primárias e valorização da formação do professor; na Holanda o uso de técnicas renovadoras como o uso do quadro de giz; na Inglaterra, o método Lancaster-Bell do ensino monitorial no qual alunos mais adiantados auxiliavam o professor ensinando os companheiros o que já sabiam.

Estratégia ideal para educar as massas, o ensino mútuo permitia ao professor dirigir-se à classe instruindo não mais o indivíduo, mas o coletivo de indivíduos e, ainda assim, dando espaço para a promoção da individualidade, através da ideologia do mérito pessoal, da dedicação e aproveitamento de oportunidades por uma criança em relação às outras - da promoção do liberalismo.

Ainda que desde o século XVII, na Alemanha, alguns teóricos inovadores, como estudiosos na França do século XVII, propusessem ensinar a criança a traçar a letra pronunciando seu nome - junção da leitura com a escrita, como Dupont que “apelando para a história e para a lógica, pondera que a história da escrita precede à leitura e que, se a escrita fosse bem ensinada, não teria sentido fazer o estudo à parte da

leitura, pois todos aqueles que sabem escrever, logicamente sabem ler” (Barbosa, 1990: 18). Aqui, somente no século XIX, gradativamente é que essas duas práticas começaram de fato a serem vistas de modo associado: primeiro a escrita deixa de ser uma arte e passou a ser um trabalho manual, mesmo com o protesto dos calígrafos; depois, o ensino da escrita foi simplificado, preparando a mudança fundamental: o ensino da letra manuscrita ou de imprensa. Sob o argumento de que a criança, no ensino simultâneo, lê o que escreve e escreve o que lê, a maioria partiu por iniciar pela letra manuscrita, com a introdução da de imprensa mais tarde.

“Além de orientar as ações, o método traz implícito o objetivo que o professor pode atingir. Durante anos e anos a escola estabeleceu como meta o ensino de uma certa modalidade de leitura decorrente de um saber, específico sobre o sistema alfabético. Os métodos de alfabetização procuram evidenciar uma característica exclusiva desse sistema que possibilita a transformação de sinais gráficos em sinais sonoros. Era essa a leitura que esses métodos se propunham a ensinar. Mas os tempos mudam. Hoje, já poderíamos estar olhando, até com uma certa nostalgia, aqueles tempos em que bastava aquela noção rudimentar sobre o alfabeto para a escola cumprir a sua função: alfabetizar. Encerrada no interior dos seus muros, a escola talvez não tenha percebido que a entrada do século XX anunciava a aurora de um novo tempo.” (Barbosa, 1990: 43)

Uma nova proposta pedagógica para o ensino da leitura e escrita é sempre resultado de um rompimento, ainda que parcial, com o que já se conhece e, ao mesmo tempo, é a procura de uma continuidade, de uma ligação com o passado que se transforma, apesar das

resistências, avançando em alguns momentos e colocando obstáculos a outras mudanças, permanecendo de certa forma inerte no que conhece em outros momentos.

Ressalta-se, então, que para o rompimento e avanço de uma proposta pedagógica são agentes impulsionadores as circunstâncias e necessidades sociais e econômicas que obrigam um país a repensar suas práticas educacionais e tomar por referência as novas descobertas das investigações na área da leitura e escrita que venham responder às novas circunstâncias que configuram a situação política, econômica, social e cultural do país.

A história mostra que uma das primeiras tentativas de generalização da alfabetização ocorreu na França, em fins do século XVIII, quando a Revolução Francesa tinha por meta o estabelecimento da escola pública para todos os cidadãos, com ênfase no ensino dos usos da língua escrita, que deixava de ser privilégio da elite aristocrática para estar como necessidade social e condição de democratização na preparação de cidadãos produtivos e alfabetizados diante das necessidades capitalistas que se colocavam para aquele momento histórico.

Surgia, na França, a economia urbana voltada ao comércio de manufaturas em lugar da economia agrícola e, com isso, novas camadas sociais, que no plano político destrona a aristocracia e assume o poder, sustentando-se pelo discurso liberal democrático que, no plano social, rompe laços com a “ampla rede de sociabilidade” (Ariés, 1979),

criando um novo modelo de família, baseada na sociedade privada e com um novo sentimento e ideal de criança.

A imprensa (tipografia) de letras móveis, criada séculos antes por Gutemberg (no séc. XV), consolida-se como meio de comunicação e difusão cultural, criando um público leitor. E, com a ampliação do sistema escolar, surgia o mito da escolarização, com a valorização do domínio da leitura e escrita, como via de ascensão social para as camadas populares através da possibilidade de preparo profissional na escola, a nova intermediária entre a criança e a cultura.

Para responder a esse quadro, as práticas pedagógicas precisavam ser reformuladas.

O ensino já não podia ser individualizado, separando a leitura da escrita com um mestre específico para a leitura e outro para a escrita. A evolução e os avanços das ciências através de teóricos como P. Delaunay, Dupont, Cherrier e J.B. de La Salle, J.B. Graser, M. Schüler, Scholz, Lüben e Vogel, Viard e Cherrier, Laffore, M. Block, Nicolas Adam, entre outros, reclamam a mudança dos métodos de ensino da leitura e escrita, propondo diferentes modelos de alfabetização para atender às exigências de um novo tipo de pessoa letrada.

6.1. Alfabetização: história dos métodos:

Da Antigüidade até meados do séc. XVII o que se tem é o uso exclusivo do método sintético.

No Século XVIII tem início a oposição teórica ao método sintético pelos precursores do método global e que se efetivará no início do séc. XX, com Decroly.

Na atualidade questiona-se aquilo que é fundamental no método sintético e no analítico: a necessidade de mediação da fala para a aprendizagem da leitura - leitura é a oralização do escrito. É a decodificação dos símbolos gráficos. Mas o chamado método analítico-sintético não existe teoricamente, há o sintético-silábico como ponto de partida global. (Barbosa, 1990)

A variação entre o método sintético e analítico - ambos visando levar a criança a compreender a existência de uma correspondência entre os signos da língua escrita e os sons da língua oral - possibilitou os procedimentos de Freinet e Montessori para o ensino da leitura e escrita, com a introdução de fatores suplementares que não descartam as características básicas de um ou outro método.

A seguir expor-se-á as características principais dos métodos sintético e analítico.

6.1.1.Método Sintético:

Considera a língua escrita objeto de conhecimento externo ao aprendiz e o ensino se dá do simples para o complexo, cumulativa e racionalmente. Primeiro se ensinam as letras, depois as sílabas, então as palavras, destas as frases e por fim o texto, avançando

somente de um para o seguinte quando dominadas todas as dificuldades de cada fase.

Até a Idade Média, demorava-se no mínimo quatro anos para se começar a ler um texto completo através deste método, pois a estratégia de leitura diante das dificuldades visuais do texto era a oralização do escrito.

Os textos não tinham pontuação, as palavras não eram espaçadas em branco, as letras tinham forma rebuscada e ornamental, não havia normalização ortográfica.

A aprendizagem da leitura ligava-se estritamente à aprendizagem da oratória: ler significava articular o escrito eliminando os “defeitos” da língua oral.

O aprendiz inicialmente deveria dominar o alfabeto com a nomeação, independente do valor fonético e da grafia, de cada uma das letras. Repetia em coro, soletrando até memorizar. Então via a grafia de cada letra. Aprendia as sílabas, sistematicamente e em ordem, depois as palavras monossílabas, depois as mais longas e de pronúncia difícil. Isto era a alfabetização até a idade Média e, com algumas mudanças, até o século XVIII.

Na França, as crianças passavam por esse processo para ler primeiro em latim e, depois, para aprender a língua materna. No século XVIII, Jean-Baptiste de La Salle foi pioneiro em falar de educação popular apoiada na aprendizagem da leitura em língua materna.

Na segunda metade do séc. XVIII, Viard e Cherrier propõem abandonar a soletração e iniciar o ensino da leitura pela sílaba, isto é, não ensinar mais “b + a = ba” e sim “ba”. Este é o método silábico, usado atualmente e que veio substituir o alfabético “b + a =ba”.

Há outro ‘aperfeiçoamento’ no início do século XIX: a ênfase agora será para o som da letra, antes era para o nome. M. de Lafforre, em 1828, propõe que se ensinem os sons das vogais depois os sons das consoantes simples e, por fim, os sons dos encontros consonantais, através da pronúncia e ir acelerando o ritmo da oralização destes signos do alfabeto para a criança aprender a ler. Diante a não correspondência entre os sons e a grafia das letras: vários sons para cada letra e várias grafias para cada fonema, Lafforre cria regras de correspondência som-grafia e estabelece exceções para essas regras.

6.1.2.Método Analítico:

Radonvilliers, em 1768, questiona no método sintético a atenção da criança voltada para o exercício combinatório em relação ao abandono da atenção ao significado do texto que é deixado para depois e, ainda, a decomposição da palavra em elementos mínimos quando a criança pode reconhecer a palavra inteira em um lance de olhar.

Em 1787, Nicolas Adam lança as bases para o método analítico, argumentando que, quando se quer mostrar um casaco para uma criança, não se começa dizendo e mostrando separadamente a gola, os bolsos, os botões, a manga do casaco, etc., mas se mostra o casaco e

diz “isto é um casaco”. E, ainda, que a criança começa a falar dessa forma e, então, esta seria a maneira de se ensinar a ler: escrever palavras significativas para a criança em pedaços de papel de diferentes formas; isto facilitaria à criança o reconhecimento rápido das palavras. Após esta etapa, as mesmas palavras seriam escritas em papel com formato idêntico, então, não mais se necessitaria desse auxílio do papel diferenciado e se poderia passar a escrita de frases com as palavras já conhecidas com o que, ao passar um pouco de tempo, a criança já estaria lendo.

Rompendo com o modelo sintético, Nicolas propõe assim os fundamentos da formulação ideovisual na qual ler é mais importante que decifrar, destacando-se o texto em relação ao seu som e a aprendizagem partindo de palavras significativas e de relações afetivas para a criança.

Para Nicolas após o domínio das palavras aprendidas globalmente seria feita a análise da palavra. Para Jacotot, mais tarde, essa análise deveria ocorrer o mais rápido possível. Aqui lançam-se fundamentos para o ecletismo ou método analítico-sintético.

6.1.3 O suporte científico da psicologia acirrando a discussão dos métodos de alfabetização:

Somente no século XX com o apoio das explicações psicológicas para sustentar essas idéias é que no século XIX ao seu final, na Psicologia da Forma ou Gestalt, com Claparède é que a noção de sincretismo adquire um sentido pedagógico:

"A visão é um fato tão marcante nas crianças que merece denominação especial. Propus o nome sincretismo, com o qual se designa a primeira visão, geral, compreensiva porém obscura, inexata em que tudo se amontoa sem distinção, típica do homem primitivo." "Para uma pessoa que percebeu o mecanismo da linguagem escrita, a letra é mais simples do que a sílaba e a sílaba mais simples do que as palavras. Mas para a criança que vê pela primeira vez um texto, isso não é verdade. Para ela, a palavra ou mesmo a frase formam um desenho cuja fisionomia geral a cativa muito mais do que o desenho de letras isoladas, que ela não distingue do conjunto. Muitas vezes é melhor ensinar as crianças a ler começando pelas palavras do que começando pelas letras isoladas." (apud BARBOSA, 1990).

Vê-se que é sob a influência da Psicologia do desenvolvimento e sob duras críticas ao caráter mecânico, artificial e não-funcional do método sintético, que os defensores do método analítico apontam a distância entre o que o leitor faz para ler e o que ele aprende a fazer no método sintético, inclusive com os estudos de Émile Javal, no séc. XIX, sobre a movimentação dos olhos no ato da leitura sustentando a crítica.

Antes de se abandonar o método sintético, tomam-se elementos do analítico ou global, tendo como base a operação "b+a = ba", tem-se aí o modelo analítico sintético. M. Block, em 1880, propõe que o ensino da leitura inicie com palavras que a criança conhece oralmente, essas seriam as palavras-chave. Este processo ficou conhecido como método Schüler, pois teve inspiração nos trabalhos de pedagogos alemães.

Em 1955, Willian Gray, coordenando um estudo de caráter internacional patrocinado pela Unesco, estabeleceu a supremacia teórica

do método analítico-sintético. Ora, o fundamento do método analítico-sintético é o mesmo do método sintético. Mas, em 1962, Berta Braslavsky em "Problemas e Métodos no Ensino da Leitura" ratifica a supremacia estabelecida por Gray.

"No Brasil, a batalha dos métodos foi objeto de acirrada discussão entre partidários do caminho sintético e partidários do caminho analítico. Após os debates que repercutiram até nas páginas dos jornais, a Diretoria Geral de Instrução do Estado de São Paulo determinou a obrigatoriedade da adoção do método analítico nas escolas públicas. Esta obrigatoriedade foi questionada pelos professores que, na verdade, nunca aplicaram os princípios do método analítico. A lei foi revogada em 1920, estabelecendo a liberdade de cátedra na opção do método de ensino de leitura e escrita." (Barbosa, 1990: 51)

6.1.4. Materiais de leitura para a alfabetização:

A popularização do material impresso para leitura, a divulgação de estudos nas áreas do conhecimento recém inauguradas, como a Psicologia do desenvolvimento, não eram realidades comuns na Europa do século XVII, XVIII e XIX e, muito menos, aqui no Brasil, colônia até a segunda década do século XIX e, por isso, dependente também no aspecto cultural da ex-metrópole européia.

Na Europa do século XIX eram utilizados como material de leitura das crianças em fase de alfabetização, os livros que raras famílias possuíam em suas casas. Entre eles, destaca-se a Bíblia Sagrada e depois, as cartas de correspondência familiar, os ofícios e documentos de cartório a que se tinha acesso.

Alguns professores preparavam, de próprio punho, um material de leitura que, segundo Rodrigues (1930), denominava-se “ABC”, feito em folhas avulsas e manuseado “com pega-mão para não sujar”. Este era o primeiro material utilizado pelo professor no ensino da leitura; depois deste passava-se às cartas de sílabas, chamadas “bê-á-bá” e destas às cartas de nomes, finalizando com as cartas vindas de fora, que assinadas pelo Inspetor Geral, eram manuscritas e se tratavam de ofícios dirigidos ao professor, que lhe eram cedidas por empréstimo para o ensino das letras manuscritas, após o que se passaria a trabalhar também com as letras de forma.

Após esta etapa, seria usado o silabário ilustrado e a cartilha de Doutrina Cristã.

Rodrigues, aluno do primário em 1875 em São Paulo, foi alfabetizado assim e seu primeiro livro foi o “*Silabário Português*” e depois a “*Cartilha da Doutrina Cristã*”, ambos ilustrados.

Segundo Barbosa (1990), os franceses, que haviam tomado o poder em 1789, queriam uma transformação radical do ensino público, priorizando o ensino primário e, neste, o ensino da leitura como fundamento da escola básica. Daí abriram concurso para autores de livros elementares; julgados os inscritos, afirmou-se que não foi produzido sobre “a arte de ensinar a ler e a escrever, nenhuma obra que o júri julgasse digna de ser adotada nas escolas primárias da República” e que a comissão julgadora do concurso acreditava não haver tal obra

em francês, sendo o que “resta fazer é apelar para a paciência dos mestres e dos aprendizes”.

No Brasil, as origens históricas das cartilhas estão em Portugal: no séc. XV as escolas faziam de “cartinhas”, que mais tarde denominaram-se cartilhas e continham o abecedário, o silabário e rudimentos do catecismo. Segundo consta, (Barbosa,1990) Portugal enviava remessa de livros para o ensino da leitura e escrita nas colônias, sendo que em 1515, a Etiópia recebeu 2500 volumes do rei D. Manuel contendo, entre outros, duas mil “cartinhas” e quarenta e dois “cathecismos”.

Para o ensino do português, a cartilha mais antiga é de João de Barros, impressa em 1539 em Lisboa: “Cartinha de Aprender a Ler”. Usada no Brasil para o ensino de primeiras letras e religião, era remetida aos jesuítas pelo governo português, assim como uma elaborada por Frei João Soares, em 1539, e o “*Método Castilho para o Ensino Rápido e Aprazível do Ler Impresso, Manuscrito e Numeração do Escrever*” de João de Deus Ramos, publicado em 1850 em Lisboa. Esta última incluía abecedário, silabário e textos de leitura com preocupações fonéticas. Em 1876, é editada a Cartilha Maternal do poeta João de Deus Ramos, a segunda em importância e de origem portuguesa, a qual marca a transição do abecedário do “Bê-á-Bá” para os métodos analíticos que durante a República começaram a ser difundidos no Brasil.

Em 1880, surgiu a Cartilha da Infância de Thomaz Paulo do Bom Sucesso Galhardo, aluno da primeira turma da primeira Escola

Normal de São Paulo que, fazendo referência aos métodos de soletração, da silabação e o da palavrção, diz ter adotado o meio termo, isto é, o método silábico. Com isso, o método mais usado foi o silábico, desde sua criação até 1970, conforme afirma-se dos estudos de Barbosa, (1990).

Também em 1880 surgiu a *Cartilha Nacional*, de Hilário Ribeiro, e em 1883, o Primeiro Livro de Leitura, com 112 edições até 1924.

Com um crescimento considerado extraordinário a partir de 1930 (Barbosa, 1990) o Departamento de Educação de São Paulo passou a publicar 32 títulos de cartilhas na relação de livros autorizados para uso nas escolas. A partir disso, os autores começaram a se preocupar com uma orientação aos professores no uso adequado da cartilha, e, antes de 1945, o *"Manual do Professor"*, converteu-se em livro à parte, contendo instruções e materiais suplementares como cartazes, folhas, fichas para recortes para uso do professor. Um exemplo é o "Livro de Lili", de Anita Fonseca, que utiliza o método global ou analítico e reflete as experiências de alfabetização da autora e de outros professores em Belo Horizonte.

"O único objetivo da cartilha é colocar em evidência a estrutura da língua escrita., tal como é concebida pelos métodos de alfabetização. Por isso, as cartilhas tendem a apresentar a escrita sem significado." (Barbosa, 1990: 60).

O modelo de sociedade autoritária e fechada e a ausência do conceito de criança, como domínio do saber, podem explicar a centralização do ensino durante o Império e mesmo na República Velha no Brasil. Novas compreensões começaram a ser esboçadas no século

XIX com a instituição de um novo campo do conhecimento humano, a Psicologia. E, mais tarde, com a Psicologia Educacional se firmando no séc. XX, seus estudiosos trouxeram a criança como foco de interesse especulativo bem como o estudo científico também da formação do educador.

O avanço do conhecimento científico que permite e impõe a reformulação dos princípios de intervenção pedagógica; a emergência ou afirmação de sociedades democráticas com as transformações da vida social e econômica; a crescente industrialização, bem como outros fatores políticos e de outra ordem, fizeram aumentar o número de escolas e nestas cresceu a questão sobre os rudimentos do ler, escrever e contar, já que os usos e funções sociais da escrita ampliaram-se e estabeleceram novos parâmetros para a formação do leitor.

Uma questão começou a intrigar e instigar novas pesquisas sobre a concepção de alfabetização na década de 1950, agora numa nova área que se firmava, a Psicolinguística: o alfabetizado é um leitor ou o alfabetizado é o indivíduo que consegue ler as letras do alfabeto, é um decodificador de texto ou palavras? Com isso começaram-se estudos em diversas áreas acerca do desenvolvimento e da aprendizagem da leitura e escrita, com o objetivo de responderem questões como essas. Esses estudos possibilitaram novas abordagens da didática do ensino da leitura.

São exemplos os estudos de Jean Foucambert, Frank Smith, Emília Ferreira e Ana Teberosky, com investigações sobre a leitura e a

língua escrita, que deram pressupostos teóricos para uma nova didática para a prática de alfabetização.

De uma metodologia que primava pelo ensino progressivo, hierárquico e cumulativo, exigindo a homogeneidade do nível de conhecimento das crianças e tratando a escrita como um saber escolar, na qual tal método pressupõe a ignorância das crianças diante da leitura e da escrita, necessitando, pois, então, de uma iniciação lenta, gradual e metodicamente mecânica, a Psicogênese propõe mais que inovação metodológica.

Considerando a criança um sujeito cognoscente e que constrói ativamente o saber, a Psicogênese vai distinguir entre o método de ensino de alfabetização e a aprendizagem ou construção do conhecimento sobre a leitura da criança.

A língua escrita é concebida não mais como código a ser decodificado pelo alfabetizando; é antes um sistema de representação da linguagem com diferenças entre significado e significante; aprender a escrita é um processo de construção da compreensão da natureza dessa representação.

Hoje, as teorias sobre a alfabetização preocupam-se em afirmar a importância do educando no seu processo de alfabetização como sujeito ativo que constrói conhecimentos a partir da leitura e escrita. A relação professor-aluno é de mediação entre o processo de aprendizagem e a criança que elabora hipóteses sobre o conteúdo trabalhado.

Não há um método de alfabetização para ser usado com sucesso: o professor constrói sua prática de alfabetização, considerando a criança e baseado em estudos sobre a aquisição da leitura e escrita por esta, preocupando-se em tornar o processo agradável e, principalmente, funcional, isto é, de acordo com os usos e funções da língua escrita e falada. Dessa forma, a grande mudança nos métodos de alfabetização refere-se ao desenvolvimento de ciências que permitem hoje considerar a criança como sujeito ativo que constrói seus conhecimentos com a mediação do professor e de diversos materiais chamados portadores de texto, tornando o processo de alfabetização mais significativo, funcional e, portanto, não mecânico e não mais centrado na visão psicológica adulta de aprendizagem da língua escrita e falada.

6.1.5 A conceituação de alfabetização: uma questão histórica:

Jenny Cook-Gumperz afirma que o conceito de alfabetização é inseparável das circunstâncias específicas do contexto histórico e que, apesar de numerosas tentativas para dar definições de alfabetização que sejam sensíveis em termos culturais e independentes do contexto, alguns elementos prescritivos devem continuar sendo uma parte intrínseca dessa definição:

“Alfabetização, assim, refere-se à capacidade para criar e compreender mensagens impressas, bem como as mudanças trazidas por esta capacidade. Contudo, ao mesmo tempo, ela conota uma avaliação da utilidade dessa capacidade. Vemos que a alfabetização não pode ser julgada separadamente de alguma compreensão das circunstâncias sociais e tradições históricas específicas que afetam o modo como esta capacidade enraza-se nessa sociedade”. (COOK-GUMPERZ, 1991: 29).

Conforme Cook-Gumperz “a maneira como visualizamos as conseqüências ou efeitos da alfabetização está relacionada, essencialmente, com nossa definição ou avaliação da própria atividade” e desta forma temos variações de definição desde a alfabetização rudimentar - habilidades básicas de decodificações envolvidas na leitura escrita de materiais familiares - até o desenvolvimento de um conceito mais e mais específico de alfabetização como avaliação das habilidades envolvidas na leitura e na escrita de materiais novos e originais.

Levine (1982 apud Cook-Gumperz) mostra que mesmo em documentos tão gerais como os relatórios sobre alfabetização da UNESCO (UNESCO, 1957, 1971, 1973) não existe consenso sobre o que constitui a alfabetização “plena” - as definições estão sempre mudando como mostra as tentativas dos historiadores em descrever a limitada alfabetização do passado evitando julgamentos avaliativos (Furet e Ozouf, 1983 apud Cook-Gumperz, op. cit.) com tentativas burocráticas recentes para o estabelecimento de objetivos para um conceito de alfabetização mínima, mas plena.

As definições burocráticas mudam para responder o que percebemos como necessidades em mudança, especialmente em

sociedades em desenvolvimento como é o caso da necessidade de estimar a efetividade dos programas de alfabetização ou estabelecer-lhes orientações para seus programas; e isso exige julgamentos sobre a utilidade da alfabetização necessária (ou necessitante) de uma definição suficientemente geral e formal.

Com relação à alfabetização funcional, Levine (1982, p. 250-1 apud Cook-Gumperz, op. cit.) mostra a dificuldade em precisar o desenvolvimento de tal conceito:

“A conjunção original dos termos alfabetização e funcional dificilmente pode ser datada com qualquer precisão. A noção de um nível de alfabetização mais sofisticado do que a mera capacidade para escrever o próprio nome para ler uma simples mensagem, mas menor do que o de uma “fluência plena”, parece ter adquirido consistência nos círculos de especialistas durante a Segunda Guerra Mundial. Presumia-se, de início, que o nível intermediário de progresso estivesse associado com a capacidade para o emprego e, de um modo vago e incerto, com a integração social e adaptação de seus possuidores... No começo, as atividades de alfabetização da UNESCO eram colocadas no contexto de ‘educação funcional’, que objetivava ‘ajudar as pessoas a desenvolverem o que havia de melhor em suas próprias culturas’ (UNESCO, 1949: 16). O conteúdo central da educação fundamental envolvia as habilidades de pensamento, fala, compreensão, e cálculos, bem como leitura e escrita. A necessidade destas e de outras habilidades associadas eram conhecidas como existente tanto nas sociedades industrializadas quanto naquelas em desenvolvimento” (LEVINE, 1949: 11 e29).

Para Cook-Gumperz, se a alfabetização funcional não é apenas a capacidade de ler, escrever e calcular “de qualquer jeito”, ela envolve, essencialmente, a capacidade de usar estas habilidades para a geração de novos materiais escritos e nova compreensão e, assim,

dando margem ao preconceito cultural, pois mesmo tentando permanecer no plano técnico, os julgamentos sobre alfabetização tendem a mudar do nível fático para o avaliativo:

“O movimento em direção a uma precisão burocrática na definição da alfabetização é parte de um movimento crescente para dar-se um significado técnico sofisticado às habilidades que anteriormente foram consideradas como parte inestimáveis de habilidades mais gerais. Entretanto, a nova “alfabetização funcional” também contém certos julgamentos sobre habilidades específicas de sociedades tecnológicas avançadas. À medida em que a definição de alfabetização se torna cada vez mais precisa e, ao mesmo tempo, mais expansiva, a noção de analfabetismo assume uma nova especificidade como a ausência de todas essas habilidades “funcionais” e, assim torna ainda mais provável a associação negativa com uma capacidade limitada. Assim, não importando quão cuidadosamente técnica seja a definição, ela tende a conter elementos avaliativos e prescritivos implícitos”. (COOK-GUMPERZ, 1991: 33).

Isto é importante à medida que consideramos a relação entre alfabetização e escolarização: somente durante o último século é que estabelecemos a alfabetização como produto essencial da escola. Antes do desenvolvimento da escola como um sistema de educação das massas, o domínio da leitura e escrita era conquistado através da interação informal em grupos localizados, pela família ou como descreve Ariès (1978) através da “ampla rede de sociabilidade”. A história da alfabetização não está atrelada à história da escolarização desde sua origem, mas seu desenvolvimento teve um impulso diferenciado com a proposta de educação/escolarização popular ou com a preocupação de preparar as massas para ser uma nação através da educação nacional, com bases na França do período da Revolução Francesa, no projeto de

Lakanal, ou o movimento Pestalozziano para a formação de professores na Alemanha.

Os estudos históricos recentes nesta área, mostram que até mesmo as taxas de alfabetização, que nos últimos anos assumiram grande importância, foram registradas apenas nos últimos cem anos (Oxenham, 1980). Portanto, pode-se argumentar que a mudança a partir do século dezoito não foi do total analfabetismo para a alfabetização, mas sim de uma multiplicidade de alfabetizações, de uma idéia pluralista acerca da alfabetização como um conjunto de diferentes habilidades relacionadas com a leitura e escrita, para muitas diferentes finalidades e seções da população de uma sociedade, até uma noção de alfabetização escolar única, estandarizada, do século vinte (Cook-Gumperz, 1991).

A alfabetização constituía uma parte significativa na vida cotidiana das pessoas na América do século dezoito, através de cartas pessoais, diários, notas e registros, livros, folhetos, almanaques, etc., nos ambientes urbanos e rurais, porque o impulso para alfabetizar-se não era como pensou ou pensam alguns estudiosos, o desenvolvimento econômico do país que se daria através da escola e da alfabetização das pessoas, mas sim, a cultura geral, popular. As motivações específicas para aprender a ler e escrever eram vistas, segundo Laquer (1976^a, apud Cook-Gumperz, op. cit.) como pessoais e afetivas; não eram relacionadas ao desenvolvimento econômico.

6.1.6. Problemas e perspectivas da alfabetização no Brasil: questões atuais

Exemplifica Abaurre (1991) que estudos sobre a alfabetização mostram que o número de analfabetos, no Brasil é muito grande. Existem cerca de vinte milhões de analfabetos literais, cerca de quarenta milhões de analfabetos funcionais e não sei quantos milhões de analfabetos tecnológicos.

São considerados, pela autora, analfabetos literais aqueles que não entendem a base alfabética, o que são os símbolos e como eles funcionam num sistema de escrita de base alfabética como o nosso.

E como analfabetos funcionais os que chegam a entender a base alfabética da escrita, conseguem utilizar as letras para dizerem alguma coisa num pedaço de papel e conseguem reconhecê-las. São capazes de escrever um bilhete. Entretanto, eles não têm acesso a toda discussão vital que fazemos dessas questões, através da escrita. Ou seja, não conseguem acompanhar o editorial de um jornal ou mesmo um debate.

Para Abaurre (1991), já temos que nos preocupar com o analfabeto chamado tecnológico, pois aqueles que não se sentem à vontade na frente de um computador estão perdendo o bonde da história, já que nossa vida está sendo muito mediada pela computação.

E ainda temos que tomar consciência que alfabetizar uma população inteira é um problema político, o que significa querer abrir as portas do mundo da escrita para qualquer um. Significa uma vontade de aceitarmos que teremos interlocutores o tempo todo, ou seja, pessoas que entendem o que nós escrevemos, dizemos e, ainda mais, pessoas que discutam conosco em pé de igualdade. A vontade de alfabetizar todos não pode se reduzir a uma vontade de eliminar o analfabetismo literal. Ela tem que significar uma vontade de eliminar o analfabetismo funcional, o que pressupõe a aceitação de uma sociedade igualitária, onde todas as pessoas têm direito à informação. Isso pode parecer óbvio, todavia, conforme insistiu Abaurre, é um problema político que exige uma participação ativa muito além das propostas feitas até hoje para a erradicação do analfabetismo em que não houve preocupação fundamentada na realidade concreta da educação brasileira.

Abaurre parece demonstrar a seguir que o problema está, em princípio, na formação capenga dos professores alfabetizadores:

"A questão da alfabetização poderia ser resolvida na própria escola. Mas, em princípio, esta escola deveria saber lidar com esta questão, a de ser mediadora entre a criança que chega ali falando e um conhecimento que essa criança precisará elaborar a respeito de uma outra maneira de representar a Língua que ela já fala, ou seja, a representação da escrita dessa língua." (ABAURRE, 1991: 13)

Professores e Supervisoras tinham um único objetivo: instrumentalizar alguém para começar a usar as letras e a partir daí este alguém deveria estar apto para começar a usar essa escrita e essa leitura

ao longo do curso. As professoras nas escolas de magistério aprendiam a alfabetizar, entravam em contato com o método, e eram ensinadas a aplicar esses métodos para obter determinados resultados. Havia discussão em relação ao método: global ou silábico? A partir daí, as atividades feitas com a Língua materna na escola eram, desde a primeira série, ensinar a fazer separação de sílabas, classificar palavras, etc. ... Todos nós aprendemos a fazer isso e era assim que nossos alunos deveriam aprender (ABAURRE, 1991).

O avanço, com relação a esse momento, na formação de professores, foi a perda dessa segurança. Hoje em dia, conforme afirma Abaurre (1991), as pessoas não têm tanta certeza assim, nem sobre a questão metodológica nem sobre as atividades relevantes ao longo do 1º. e 2º. graus em termos de Língua materna. O problema é a formação do professor. Embora, tenha ocorrido um avanço nesta área, não sabemos, ainda, muito bem como preparar um professor alfabetizador para assumir um outro papel, um papel muito mais importante que é o de mediador entre uma criança que aprende aquilo que de fato ela precisa aprender. A grande virada é estarmos questionando a postura do professor que simplesmente ensina e decide tudo o que ele acha importante para ser ensinado. Hoje, chega-se a dizer que a criança é o sujeito ativo desse processo. Há uma mudança de postura em relação ao nosso papel e em relação a como representamos a criança. Mas o que fazemos com essa mudança de postura? Como atuamos dentro da sala de aula?

6.1.7 A Alfabetização na escola primária:

Maria José Garcia Werebe, em 1970, publica a 4ª. edição de "Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil", livro considerado clássico na área de Educação que contará com uma nova versão trinta anos depois com o título "30 anos depois: Grandezas e Misérias do ensino no Brasil".

Segundo Helena Hirata trata-se de um livro que fornece um conjunto de informações, de dados estatísticos e de análises, indispensáveis hoje aos leitores atuando em campos bastante diversos: professores e profissionais da educação; intelectuais especializados em outras disciplinas que não a educação, funcionários, empresários, sindicalistas, parlamentares, militantes políticos ou de movimentos populares, estudantes, etc. Diante da preocupação pedagógica da autora em iniciar os não-especialistas nas questões da instrução pública no Brasil através de um trabalho de síntese notável: num só texto uma abordagem analítica conjunta dos três graus de ensino que trata de questões teóricas polêmicas e atuais, como a da relação entre o indivíduo e o social, o papel do Estado na Educação e a evolução do sistema adotado para a formação de professores de primeiro e segundo graus, além de contar com relatos de experiências da autora na área de ensino.

Assim, selecionamos trechos importantes do trabalho de Werebe (1970, 1994) para enriquecer as observações neste trabalho.

"Os objetivos do ensino primário brasileiro sempre foram bem postos teoricamente, nos termos da legislação escolar. Pode-se mesmo afirmar que foram determinados com grande ambição, tendo em vista os mais nobres ideais e os mais elevados padrões de educação e não a realidade escolar nacional. Que tais objetivos devem constituir a profissão de fé dos educadores, que se deve aspirar a sua concretização, não se discute. Porém, deve-se ter consciência de que o simples fato de colocá-los em lei basta para que sejam alcançados, quando a realidade escolar não oferece condições para isso". (p.81)

"O fato é que, em relação aos objetivos, a nossa escola primária tem tido como preocupação quase exclusiva a alfabetização, ou melhor, o ensino de técnicas fundamentais que, aliás, são mal dominadas pela maioria dos alunos. Sua ação no sentido de formar a personalidade das crianças, de contribuir para a sua socialização e para elevar o nível cultural da comunidade tem sido reduzida em alguns casos e nula em outros". (p.83 grifo meu.)

"A simples alfabetização é, de fato, um desvirtuamento da escola primária, pois à ela cabe papel importante como responsável pela educação de base, pela integração cultural do homem brasileiro e ainda como instituição que recebe encargos especiais em nossa sociedade."(WEREBE, 1970: 84,grifo meu)

Aqui, cabe refletir o que é que se tem entendido como objetivo do ensino primário, e dentro desses objetivos, o que é que se entende por alfabetização e sua importância na escola primária. Pois, conforme as afirmações acima de Werebe (1970), parece-me que há pouca clareza de quais devem ser os objetivos do ensino nas séries iniciais do primeiro grau e do papel da alfabetização nesses objetivos. Isto é, o que se pensa sobre a alfabetização: ela é o objetivo das séries iniciais? Se é, de qual tipo de alfabetização estamos falando, o que se entende por ter a alfabetização como objetivo do ensino primário? Tem-se falado que o objetivo legal das quatro séries iniciais é a alfabetização, mas não está claro o que é que compreende esse objetivo.

Considero que aí está mais um sério problema da educação brasileira: não há clareza nas definições legais sobre os objetivos do ensino, portanto, não há como saber o que espera que o aluno aprenda e daí, como avaliá-lo preparado para as séries seguintes. Cada professor deve aprovar ou reprovar seus alunos, conforme sua compreensão particular de aprendizagem? E aprendizagem de quê?

Anísio Teixeira (apud Werebe, op. Cit.) falando de padrões brasileiros de educação escolar diz: "A idéia de tentar a simples alfabetização do povo brasileiro foi a primeira idéia autóctone no campo da educação" e, ainda segundo Werebe, Anísio Teixeira referia ao primeiro conflito brasileiro de conceitos ou de padrões educacionais, que é o conflito entre educação e alfabetização:

"Dada a realidade escolar brasileira, temos que nos empenhar numa luta em prol da difusão da escola primária, mesmo alfabetizante, a fim de proporcionar, no mínimo, a todos os brasileiros, o domínio das técnicas elementares de ler, escrever e contar. Pois mesmo este ideal 'superado para os tempos que estamos vivendo', estamos longe de alcançar."
(ANÍSIO TEIXEIRA apud WEREBE, 1970: 85)

Em uma pesquisa realizada em meados da década de 1950 por J.R. Moreira (apud. Werebe, 1970) sobre a escola primária, verificou que "os pais dão maior importância à alfabetização, valorizando mais as atividades - ler, escrever e contar" quando o nível socioeconômico considerado era 'bom' ou 'ótimo' e que os pais camponeses "não teriam na mesma proporção encontrada pela pesquisa, dada importância às

disciplinas alfabetizantes, pois o uso que fazem delas não justifica a sua utilidade.”

Werebe categoriza o ensino primário no Brasil como propedêutico, em relação ao secundário, o que dificulta em certo ponto, a consideração de seus objetivos principais, como responsável pela educação de base, como fim em si mesmo:

“Tanto assim que o ensino primário é tão intelectualista, abstrato, desligado da vida e dos interesses da criança, quanto os nossos ginásios acadêmicos. Por isso mesmo, além da alfabetização restrita, os conhecimentos transmitidos na escola primária não chegam a marcar culturalmente a criança, a não ser, às vezes, no sentido negativo de oposição aos estudos. ” (WEREBE, 1970: 86)

Para a autora predomina o verbalismo cansativo numa abstração inacessível à criança, importando o cumprimento do programa, rigidamente encarado numa rotina e tradição imperativas quase sem eficácia alguma o que, na melhor das hipóteses, permite à criança familiarizar-se com o alfabeto e os números, que, para muitos, pouco depois serão esquecidos, por falta de uso e de interesse.

Conclusão: apenas considerações finais:

É chegada a hora, e temos que concluir...

Mesmo que seja para dizer que ainda falta muita pesquisa para se atingir, pelo menos, satisfatoriamente os objetivos esboçados no início desse trabalho. Isto equivale dizer que esta pesquisa está em aberto: deve continuar a fim de elucidar o pensamento sobre a alfabetização e sua relação com a formação de Escolas Normais e professores na transição Brasil-Império-República.

Conseguimos, em nosso trabalho de levantamento e leitura de fontes para esta pesquisa, encontrar informações muito importantes e relevantes para a nossa formação na área de educação.

A oportunidade de debruçar sobre o pensamento, a história, o trabalho de diversos autores consultados para o desenvolvimento do Projeto "O conceito de alfabetização e suas transformações na criação e consolidação da Escola Normal de Campinas, Estado de São Paulo" foi rica para o aprendizado, para a construção de um conhecimento mais sólido, porque melhor embasado sobre a alfabetização, a formação de professores e suas relações teóricas e práticas. Todavia, esclarecemos, novamente, que não atingimos os objetivos propostos, sendo que o que se apresenta neste trabalho, resultado da pesquisa realizada, não contempla a história da Escola Normal de Campinas, bem como o estudo sobre o pensamento dos profissionais dessa Escola Normal no período de sua criação e consolidação, sobre a concepção de alfabetização com

que formavam os professores alfabetizadores e sua relação com a prática desses professores formados com essa visão.

Segue o que pudemos, por ora, extrair como conclusão dessa pesquisa. Lembro-me, novamente, que ainda que os objetivos propostos precisam da continuidade desse trabalho para serem atingidos, vale muito o passo dado: o esclarecimento, o despertar ansioso e o maior embasamento teórico permitido para a realização de um trabalho de pesquisa histórica conseguidos são os primeiros frutos desse passo.

Todavia, é importante ressaltar a não finalização do trabalho conforme a proposta inicial que tínhamos.

Levantamos um material bastante útil ao desenvolvimento do projeto. Necessário ao que se propunha, mas não suficiente em virtude da amplitude das questões construídas em torno do tema alfabetização e da escassez de tempo para a realização de um estudo maior que respondesse aos interesses objetivados no projeto inicial.

Estão colocadas algumas bases para a compreensão da alfabetização e Escola Normal em Campinas na época de transição Império-República, mas estas não são suficientes para uma conclusão da pesquisa proposta.

O que afirmamos a seguir, nada mais é que um relatório de pesquisa sobre o tema proposto, elaborado no formato de Trabalho de Conclusão de Curso, com o título "UMA PANORÂMICA DAS TRANSFORMAÇÕES NA CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E ORIGEM DA

ESCOLA NORMAL EM CAMPINAS NO CONTEXTO BRASIL -SÃO PAULO (1850-1889)", para o momento.

Não há ainda uma conclusão, já que consideramos que o prosseguimento deste trabalho é imprescindível para se atingir os objetivos propostos, através de maior dedicação à pesquisa histórica propriamente dita, respondendo satisfatoriamente ao problema de pesquisa construído nessa caminhada que foi a realização do Trabalho de Conclusão de Curso.

O que pudemos constatar desse estudo sobre as razões da criação de uma Escola Normal no interior, como é o caso de Campinas - entre outras cidades - é a preocupação dos anos iniciais da República no Brasil de garantir a expansão quantitativa de escolas de ensino primário em todo o país. Os objetivos dessa expansão tem suas raízes na crença dos propagandistas da República, especialmente os do Oeste Paulista, de que 'a educação é a grande possibilidade de salvação nacional', conforme a influência liberal e positivista no pensamento dos ilustrados brasileiros. (Cf. BARROS, Roque S. M., 1959, A Ilustração Brasileira (...)).

Para garantir o ensino primário era preciso de escolas e nestas de professores primários. Como havia poucas possibilidades de provimento de classes no interior, foram criadas facilidades para atingir tal objetivo: criação de escolas de formação de professores pelo Estado e diminuição das exigências para a atuação dos estudantes nas escolas

preliminares como professores habilitados pelas escolas complementares.

E com relação à alfabetização, mostram os estudos de Cook-Gumperz (1991) que o desenvolvimento da alfabetização popular precedente ao desenvolvimento da escolarização de massa, foi uma conseqüência histórica do crescimento de uma cultura comum que era parte do movimento em prol da mudança social que vincularia alfabetização à escolarização. E que as questões envolvendo os tipos de expressão cultural e alfabetização apropriados à educação da maioria da população operária, foram levantadas, em sua maior parte, no final do século dezenove em função do desenvolvimento sistemático da alfabetização e escolarização significando uma nova divisão na sociedade entre os escolarizados e os não escolarizados e uma nova forma de controle social cada vez mais poderoso, que poderia ser exercido através do currículo.

Diferente dos debates promovidos no início deste século, as conseqüências da alfabetização para todos, através da escolarização não são aquelas esperadas; pelo contrário, através da escolarização - uma conseqüência do desenvolvimento da alfabetização popular - a alfabetização passou a ser controlada, ao invés de promovida.

Há portanto, uma tensão no centro da questão da alfabetização e da escolarização entre o desejo de educação dos indivíduos e o conceito de escolarização pública funcional para uma grande população. Tensão esta que sempre cria conflitos no

desenvolvimento dos sistemas educacionais públicos, a qual herdamos na preocupação atual sobre a relação entre as práticas de escolarização e a conquista da alfabetização. (Cook-Gumperz, 1991).

Se, até décadas recentes alfabetizar era como no começo da República no Brasil - ensinar a ler e escrever através do método sintético-analítico, pois ler significava oralizar o escrito, decodificando letras, palavras, frases e o texto - hoje não dá mais para falar desse tipo de alfabetização: o contexto é outro e as exigências burocráticas ainda nem bem definiram o que é alfabetização para a imensa maioria dos alfabetizadores em sala de aula que só sabem que devem partir da criança, do concreto, do significativo; de abstrações teóricas sobre alfabetização, quando o sabem diante da qualidade de formação que tiveram, das oportunidades e informação que lhes chegam na atual situação da educação nacional.

"A ideologia democrática mais antiga da escola comum - o mesmo currículo deveria ser oferecido a todas as crianças - deu lugar à insistência 'progressiva' de que a educação deveria ser moldada às necessidades da criança" (Boules, 1977:140 apud Cook-Gumperz, 1991).

Com relação ao pensamento/concepção sobre a alfabetização no Brasil (Campinas - SP) em 1874-1889 temos que, diante à evolução dos conhecimentos na área de leitura e escrita no mundo da época, o Brasil segue com uma 'defasagem' as concepções já ultrapassadas na Europa sobre o ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

E, mesmo assim, essa 'defasagem' não significa muitos conhecimentos diferentes na área por outros países. Pois conforme os estudos de Barbosa (1990), ficamos até a segunda metade do século vinte sem uma proposta diferente dos conhecidos métodos sintético e analítico de alfabetização.

Durante muito tempo, alfabetizar significou ensinar a ler através da decodificação das letras, das palavras, frases e do texto, sucessivamente para só depois se ensinar a escrita também desmembrada em desenho das letras, dos sons, das palavras e das frases e por fim, do texto.

A evolução disso foi o ensino conjunto da leitura e escrita através do método analítico ou global que partia do texto para a frase ou palavra e desta para as sílabas e letras.

Essa inovação foi duramente criticada e pouco aceita pelos professores, também no Brasil, como relata o trabalho de pesquisa da profa. Dra. Zeila de B. Fabri Demartini em "Os alunos e o Ensino na República Velha através das memórias de Velhos Professores" (1985):

"Ah, era obrigatório. Tinha que ser o método analítico para alfabetizar. E é um método difícil, principalmente para as crianças da roça. Mas era obrigado. Era obrigado a seguir na cartilha analítica. A cartilha analítica era assim : começava com uma sentença, em vez de começar com a silabação. Em vez de aprender sílabas, tinha que aprender, um tempão, só sentenças. Custava para entrar na sílaba, sabe. Então precisava a gente ter muita paciência e muito cuidado. Agora, na primeira escola

que eu fui, ainda não era obrigado, aí eu ainda usava a silabação.”

(DERMATINI, 1985: 69).

Para chegarmos a definições sobre o conceito de alfabetização temos as exigências burocráticas que delas necessitam para detalhar os programas de alfabetização propostos pelos governos. E assim, ao longo dos tempos, elas mudam de acordo com as situações do contexto histórico e pouco refletem as situações específicas (e mesmo gerais) do trabalho e da concepção de um professor alfabetizador, pois visam um alfabetização ‘plena’ proposta, isto é, a ser alcançada pelo programa de alfabetização de acordo com a teoria de seus elaboradores; estes com conhecimentos diferentes e que dificilmente chegam aos professores atuantes na prática de alfabetização real, concreta.

Assim, esperar que o construto teórico sobre a alfabetização de Magda Becker Soares (1985) esteja sendo compreendido e utilizado hoje ou daqui algum tempo pelos professores alfabetizadores é uma esperança remota diante da realidade de formação de professores no Brasil e das dificuldades da possibilidade de divulgação e ampliação de conhecimentos produzidos na área de educação sobre esse tema.

Mas ainda que seja esperança remota, este passo dado para a possibilidade de compreender a relação teoria e prática de alfabetização e formação de professores é um passo importante no sentido de produzir informações relevantes para se encaminhar os problemas que afetam e distanciam uma práxis concreta, desejada entre

a produção de conhecimentos na academia e o uso/apropriação para a nova produção de conhecimentos na escola de educação básica por seus participantes.

Para finalizar ficamos com o pensamento de Paulo Freire sobre a alfabetização a nos alertar sobre o quanto ainda temos que conhecer desse tema para, então, nos empenharmos para atingirmos ao menos os objetivos mínimos da educação no Brasil:

“Que a alfabetização tem a ver com a identidade individual e de classe, que ela tem a ver com a formação da cidadania, tem. É preciso, porém, sabermos primeiro que ela não é a alavanca de uma tal formação: ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania. Segundo, é necessário que a tomemos e a façamos como um ato político, jamais como um que fazer neutro” (PAULO FREIRE, 1997: 15).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. ABAURRE, M. B. M. e Silva, A. da. "O Desenvolvimento de Critérios de Segmentação na Escrita": do Simpósio 'Desenvolvimento da Língua Escrita numa Perspectiva Cognitiva': Anais da XXIII Reunião da Associação Brasileira de Psicologia: 1992: p. 1-19.
2. _____. "Problemas e perspectivas da alfabetização no Brasil". Anais: Encontro de Alfabetizadores: 19-22 set. de 1990. Juiz de Fora, EDUFJF, 1991.
3. ALVES, G. L. "As Funções da Escola Pública de Educação Geral sob o Imperialismo" em Revista Novos Rumos: SP: Instituto Astrogildo Pereira: Novos Rumos, p. 89-112, Ano 5 (16).
4. AMARAL, P. DO. Campinas, monografia. SP: Roman, 1950.
5. ARIÉS, P. História social da Criança e da Família. RJ. Zahar. 1978
6. BARRETO, M. Vivendo a História de Campinas. Campinas, SP: Mercado das Letras - Autores Associados, 1995.
7. BORGES, W. R. A Profissionalização Feminina: 1ª. Experiência no Ensino Público.
8. CAGLIARI, L. C. :Alfabetização e Lingüística: Scipione, SP: 1989.
9. CAMPOS, M. C. S. DE S. Educação: Agentes Formais e Informais. SP:EPU,1985.
10. CARVALHO, R. M. de. Cesário Motta e Caetano de Campos : Os Pioneiros da Educação de SP. D.O.Leitura, SP, 13 (150), p. 9-10 Nov. 1994.

11. CASTRO, M. F. de. "Relatório de Problematização sobre a Educação Brasileira no Processo de Transição para o Modo de Produção Capitalista no Período de 1870-1920" (Não Publicado) : Campinas - FE/Unicamp: 1995: 18 p.
12. CHARTIER, A. M. : "Novas Definições do Ato de Ler" em Martine Poulain Histoire des Bibliothèques Françaises: Paris : vol. 4: 1992.
13. CUBAN, L. "Como os professores ensinavam: 1890-1980" em Teoria & Educação, 6: 1992: 115-126.
14. DACANAL, J. H. "A Língua como Instrumento de Poder " em Linguagem, Poder e Ensino da Língua: Porto Alegre: Mercado Aberto : 1985.
15. DERMATINI, J. DE B. F. e outros. "Os alunos e o ensino na República Velha através das memórias de velhos professores" em Cadernos de Pesquisa, 52: p.61-71: SP, fev., 1985.
16. DEUS, J. DE. Cartilha Maternal ou arte de leitura. Lisboa: Imprensa Nacional: 1881.
17. FAUSTO, B. Pequenos Ensaio da História da República: 1889-1945: Cadernos Cebrap, SP, 1972.
18. FREIRE, A. M. A. Analfabetismo no Brasil: da Ideologia da Interdição do Corpo à Ideologia Nacionalista, ou de Como deixar sem Ler e Escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. SP: Cortez: Brasília, DF: INEP, 1989.
19. GNERRE, M.: Linguagem, Escrita e Poder: 2ª. Edição: SP: Martins Fontes.

20. HAIDAR, M. L. O Ensino Secundário no Império Brasileiro. SP: Grijalbo e EDUSP: 1972.
21. INFANTOSI, A. M. A Escola na República Velha: Expansão do Ensino Primário em São Paulo ; SP: EDEC: 1983.
22. KATO, M.A. : O Aprendizado da Leitura: SP: Martins Fontes: 1987.
23. _____: No Mundo da Escrita: SP: Ática: 1987.
24. KISHIMOTO, T. M.: A Pré-Escola em São Paulo. SP: Loyola: 1988
25. KRAMER, S. Alfabetização, Leitura e Escrita: a Formação de Professores em Cursos e Escolas de Professores: Edição de Papéis e Cópias, 1995.
26. LEITE, S. A. da S.: "O Fracasso Escolar no Ensino de Primeiro Grau" em Alfabetização e Fracasso Escolar: Edicon: 1988.
27. MAYRINK-SABINSON, M. L. T. "A Relação Oralidade/Escrita: Momentos Iniciais" - Seminário Multidisciplinar de Alfabetização - PUC/SP: 1992 P. 1-11 (Texto Apresentado no Grupo de Trabalho "Oralidade e Escrita nas Práticas de Alfabetização").
28. _____ "Reflexões Sobre o Processo de Aquisição da Escrita" (Mimeo) 1990. (Trabalho Apresentado durante O I Simpósio de Neuropsicologia, Campinas - SP).
29. MINISTÉRIO de Educação e Saúde, INEP: Subsídios para a História da Educação Brasileira: 1946.
30. MOACIR, P. : A Instrução Pública no Estado de São Paulo: primeira década Republicana (1890-1893): vol. 2: 1942: SP: Nacional.

31. NAGLE, J. "A Educação na Primeira República" em Holanda, S. B. (Org.) História Geral da Civilização Brasileira. Tomo III: O Brasil Republicano: vol. 1: Estrutura de Poder e Economia (1889-1930): SP: Difel: p. 259-291.
32. OSAKABE, H. "Considerações em torno do Acesso ao Mundo da Escrita" em Leitura em Crise na Escola: Porto Alegre: Mercado Aberto: 1984.
33. PAIVA, V. "Um Século de Educação Republicana"- Revista Pró-Posições - FE/Unicamp, Campinas, vol.1 (2), p. 7-18, Jul., 1990.
34. PATTO, M.H.S.: "Raízes Históricas das Concepções sobre o Fracasso Escolar: O Triunfo de uma Classe e sua Visão de Mundo" em A Produção do Fracasso Escolar: T. A. Queiroz.
35. REIS FILHO, C. DOS. A educação e a Ilusão liberal. SP: Cortez: Autores Associados, 1981.
36. REVISTA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL N. 1, CAMPINAS, SP: P 6-15 (ARTIGO DE ENTREVISTA COM PAULO FREIRE).
37. RIBEIRO, M. L. S. História da Educação Brasileira - A organização escolar. SP: Cortez e Moraes, 1978.
38. RODRIGUES, J. H. : A Pesquisa Histórica no Brasil: 4ª. Ed.: SP: Nacional: 1982.
39. RODRIGUES, J. L. : Um Retrospecto: Instituto Dona Rosa: 1930
40. RODRIGUES, L. M. P. A Instrução Feminina em São Paulo: Subsídios para a sua História até a Proclamação da República.
41. SILVA, F. de A. e BASTOS, P. I. de A. "As Transformações Sociais na segunda metade do Século XIX" e "A Crise do Império e a Origem da

- República: os Interesses em Conflito " em História do Brasil : Colônia, Império e República: 2ª. Ed. SP. Moderna: 1983.
42. SILVA, R. N. da. (INEP/Reduc) Formação de Professores no Brasil: Um estudo analítico e bibliográfico. SP: Fundação Carlos Chagas. Reduc. 1991.
43. SILVA, T.R.N. e Esposito, Y. L.: "Algumas Reflexões sobre o Conceito de Alfabetização"(p.63-73 -Xerox): 1991.
44. SOARES, M.B. "As Muitas Facetas da Alfabetização" em Cadernos de Pesquisa, 52 : Fev. 1985 :19-24.
45. SOUZA, R. F. de. "Grupos Escolares: Inovação Pedagógica e Racionalidade no Projeto Republicano de Educação Popular no Estado de São Paulo. " Trabalho apresentado no III Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana - Campinas, FE/Unicamp: 1994, P. 1-10.
46. TANURI, L.M.: "A Escola Normal no Estado de São Paulo: de seus Primórdios até 1930" em O Ensino Normal no Estado de São Paulo:1890-1930: Estudos e Documentos, 16 : FEUSP-SP: 1979 :40-57.
47. WEREBE, M. J. G. Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil. SP: Difel, 1970.
48. _____ . 30 anos depois: Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil. SP: Ática, 1994.