

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**

**CARTILHAS DE ALFABETIZAÇÃO: SUBSÍDIOS PARA A COMPREENSÃO DA
HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO MINEIRA (1930 – 1945)**

DISSERTAÇÃO

Kátia Gardênia Henrique da Rocha Campelo

Belo Horizonte, setembro de 2007

Kátia Gardênia Henrique da Rocha Campelo

**CARTILHAS DE ALFABETIZAÇÃO: SUBSÍDIOS PARA A COMPREENSÃO DA
HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO MINEIRA (1930 – 1945)**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2007

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em 14 de setembro de 2007, e submetida à banca examinadora composta pelos seguintes professores:

Prof. Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel – FaE/UFMG (Orientadora)

Prof. Dra. Cleonara Maria Schwartz – PPGE/UFES

Prof. Dra. Isabel Cristina Alves da Silva Frade – FaE/UFMG

Prof. Dra. Maria Lúcia Castanheira – FaE/UFMG (Suplente)

Prof. Dr. Luciano Mendes Faria Filho – FaE/UFMG (Suplente)

Saber Viver

Não sei... Se a vida é curta
Ou longa demais pra nós,
Mas sei que nada do que vivemos
Tem sentido, se não tocamos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser:

Colo que acolhe,
Braço que envolve,
Palavra que conforta,
Silêncio que respeita,
Alegria que contagia,
Lágrima que corre,
Olhar que acaricia,
Desejo que sacia,
Amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo,
É o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela
Não seja nem curta,
Nem longa demais,
Mas que seja intensa,
Verdadeira, pura... Enquanto durar"

Cora Coralina

A todos aqueles que me ensinaram e continuam me ensinando a viver.

Em especial a:

Olívia Silva Santos (Vó Iva),

José Henrique dos Santos e Maria Henrique Gomes da Rocha,

Lafayette G. C. Martins, Ana Carolina H. Campelo e Luís Felipe H. Campelo.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é o resultado de um trabalho que corresponde a um trecho percorrido em minha vida. Caminho que foi trilhado juntamente com inúmeros amigos, companheiros de jornada que, direta ou indiretamente, estiveram ao meu lado antes e durante a elaboração deste trabalho.

Agradeço, primeiramente, a uma pessoa essencial nessa caminhada, a professora Francisca Izabel Pereira Maciel, que me orientou e direcionou os meus caminhos na busca pelos significados da pesquisa.

Aos colegas do Ceale – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - e do GEPHE – Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, pela troca de experiências, informações e materiais tão necessários para a concretização desta investigação.

A todas as instituições que me receberam e possibilitaram a realização deste trabalho, principalmente aos funcionários das escolas que permitiram o acesso aos documentos e o conhecimento de parte das fontes utilizadas nesta investigação.

Às pessoas que enriqueceram esta produção, que abriram as portas de suas casas e contribuíram, de forma ímpar, com informações baseadas em experiências profissionais e pessoais.

Aos amigos: Daniel Ribeiro Mill, Maria Alba Guedes Torres, Inajara de Salles Viana, Maria Cristina Silva, Margarete Parreira Miranda, Marileide Lopes dos Santos (Dú), Maria José Corrêa (Zezé), e a outros cujos nomes não estão aqui citados, mas que foram importantes nesta realização.

Aos meus irmãos consangüíneos: Paulo César H. da Rocha, Carlos Ubiratã H. da Rocha (Bira) e Emerson Wladimir H. da Rocha, e à minha irmã de orientação, Iara Lúcio, que estiveram presentes e me apoiaram durante todo o processo.

Às equipes da Secretaria da Pós-Graduação e da Biblioteca da FaE-UFMG, nas pessoas de Francisco Assis Fernandes, Rosemary da Silva Madeira e Marli Lopes Araújo Pinto, pela disponibilidade, respeito e profissionalismo com que desempenham as suas funções.

À Maria Eni Santos Fróes, José Augusto Faria de Sousa, Mariza da Conceição Pereira e Maria de Freitas Chagas, pela cumplicidade estabelecida ao longo desta etapa de minha vida.

Agradeço à Marília Sarti, que disponibilizou o acervo do Instituto de Educação, e à Marília Fonseca Campos, pela receptividade e carinho desprendidos a este trabalho.

Aos funcionários do Instituto Luiza Azevedo Meyer, pela receptividade e interesse em nos ajudar a concretizar esta pesquisa.

À Lúcia Helena Junqueira, que revisou este trabalho e contribuiu com sugestões pertinentes para a melhoria do texto final.

SUMÁRIO

RELAÇÃO DE QUADROS.....	8
RESUMO.....	9
ABSTRACT.....	10
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I.....	22
1 - CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO.....	22
1.1 - <i>Cultura ou cultura(s) escolar(es): compreendendo o universo da escola.....</i>	22
1.2 - <i>Procedimentos metodológicos da investigação.....</i>	28
CAPÍTULO II.....	49
2 - A LEGISLAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO: CONHECENDO OS TRÂMITES LEGAIS.....	49
2.1 – <i>A regulamentação dos processos de circulação e usos do livro didático em Minas Gerais.....</i>	49
2.2 - <i>A década de 1930: a expansão do campo editorial brasileiro.....</i>	58
2.3 - <i>O livro didático e a necessidade de uma legislação federal específica.....</i>	69
CAPÍTULO III.....	84
3 – A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO MINEIRA A PARTIR DA ANÁLISE DOS PROCESSOS DE CIRCULAÇÃO E USOS DE CARTILHAS DE ALFABETIZAÇÃO.....	84
3.1 - <i>A política de formação de professores e as implicações no processo de circulação das cartilhas.....</i>	84
3.2 - <i>A escolha das cartilhas no Ensino Primário Mineiro: a relação entre o prescrito e o adotado.....</i>	92
3.3 - <i>As práticas de ensino estabelecidas no processo do ensino inicial da leitura e da escrita.....</i>	100
CAPÍTULO IV.....	107
4 – AS CARTILHAS INDICADAS PARA O USO NO PAÍS E AS CARTILHAS ADOTADAS EM MINAS GERAIS.....	107
4.1 - <i>As cartilhas divulgadas no País e as cartilhas adotadas em Minas Gerais.....</i>	107
4.2 - <i>A distribuição das cartilhas nas diferentes regiões de Minas Gerais.....</i>	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	136
ANEXOS.....	142

Os anexos são dois arquivos distintos. Um arquivo, intitulado “Livros”, que contém dados sobre os livros enviados às escolas mineiras no período de 1938/1939, conforme publicação no Jornal Diário Oficial de Minas Gerais. O outro arquivo, intitulado “pesquisa”, contém os dados coletados em outras fontes de pesquisa utilizadas nesta investigação.

RELAÇÃO DE QUADROS

Quadro 1:	Ministros que responderam pelo Ministério da Educação e Saúde Pública no período de 1930 a 1945	64
Quadro 2:	Livros de leitura - aquisição do governo -1923-27	66
Quadro 3:	Livros que circularam em Minas Gerais no período de 10/1938 a 08/1939	67
Quadro 4:	As chancelas nos Livros didáticos.....	73
Quadro 5:	Dados sobre as cartilhas divulgadas no livro Bibliografia Brasileira 1938/1939	79
Quadro 6:	Títulos e editoras que publicaram as cartilhas divulgadas no livro Bibliografia Brasileira 1938/1939	81
Quadro 7:	Relação das cartilhas divulgadas pela Inspeção Geral da Instrução em novembro de 1929	94
Quadro 8:	Cartilhas do Grupo Escolar Diogo de Castro em 1930	94
Quadro 9:	Relação dos livros autorizados pelo governo em dezembro de 1935	96
Quadro 10:	Cartilhas do Grupo Escolar Diogo de Castro em 1935	97
Quadro 11:	Cartilhas do Grupo Escolar Diogo de Castro -1940/1945	98
Quadro 12:	Cartilhas circuladas do Grupo Escolar de Cabo Verde 1940/1945.....	99
Quadro 13:	Cartilhas solicitadas para o Grupo Escolar Cesário Alvim - 1930/1945	102
Quadro 14:	Cartilhas divulgadas no livro Bibliografia Brasileira 1938/1939	110
Quadro 15:	Distribuição de livros escolares em Minas Gerais 1938/1939	113
Quadro 16:	Livros de Leitura – Aquisição do governo 1923-27	114
Quadro 17:	Cartilhas de alfabetização distribuídas em escolas públicas mineiras (10/1938 – 10/1939)	114
Quadro 18:	Distribuição, no Estado de Minas Gerais, dos livros Lições de Ana Cintra (outubro de 1938 - agosto de 1939)	119
Quadro 19:	Distribuição, no Estado de Minas Gerais, da Cartilha Analítica (outubro de 1938 - agosto de 1939)	121
Quadro 20:	Distribuição, no Estado de Minas Gerais, do Livro de Zezé (outubro de 1938 - agosto de 1939)	124

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é inventariar as cartilhas que circularam em Minas Gerais, no período de 1930 a 1945. Utilizaram-se como referenciais teórico-conceituais os estudos e as pesquisas sobre cultura e forma escolar para a análise das fontes do período estudado, que foram: livros de grupos escolares com correspondências expedidas e recebidas; livros de carga e recarga de material; livros das bibliotecas escolares; livros da caixa escolar; Programas do Ensino Elementar; Diário Oficial; leis e decretos estaduais. Nosso trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro, são abordados os estudos que investigam a cultura escolar, a forma ou a gramática escolar, o livro didático, as cartilhas de alfabetização, a história do processo de alfabetização, e os aspectos teórico-metodológicos que fundamentaram o desenvolvimento da pesquisa; para tanto dialogamos com Julia (2001), Viñao Frago (1995), Faria Filho (2003, 2004), Vidal (2005), Choppin (1998), Chartier (1999), Maciel (2001, 2003). No segundo, analisamos: a legislação que referendou o livro didático na época investigada, as condições em que essas legislações foram construídas, os reflexos destas na educação, especialmente no ensino primário. No terceiro, buscamos tecer um cenário da alfabetização mineira, no período pesquisado, a partir do entrelaçamento existente entre as práticas dos atores educacionais e os processos de circulação e usos das cartilhas. Analisamos também, no terceiro capítulo, a relação entre as cartilhas prescritas pelo governo e as adotadas nas escolas mineiras, evidenciando as tensões e os conflitos vivenciados nesse processo. No quarto e último capítulo, discutimos a singularidade de Minas Gerais em relação às cartilhas adotadas nas escolas, bem como a distribuição desse material nas diversas regiões do Estado. A pesquisa permitiu não apenas conhecer os títulos das cartilhas que circularam em Minas Gerais, mas também compreender parte da história da alfabetização mineira.

Palavras-chave: cartilha de alfabetização, livro didático, cultura escolar, história da alfabetização.

ABSTRACT

The objective of this research was to inventory the primary books used in Minas Gerais from 1930 to 1945. Were used as theoretical-conceptual references the studies and researches of school culture and school shape to analyze the sources of the studied period, that were: school books with sent and received mails, register books of the materials received at school, books from school libraries, registers books of school accounts departments, Elementary Teaching Programs, *Diário Oficial* newspaper, laws and state decrees. The work is divided into four chapters. The first chapter includes studies that have investigated school culture, the school shape or grammar, didactic books, primary books and the history of the literacy process as well as Julia (2001), Viñao Frago (1995), Faria Filho (2003, 2004), Vidal (2005), Choppin (1998), Chartier (1999), Maciel (2001, 2003) and finally, the theoretical-methodological aspects that were basic to the development of this research . The second chapter analyzes the legislation which dictated the didactic books of that period, the conditions which existed when this legislation were passed, its influence on education, especially primary teaching. The third chapter discusses literacy in Minas Gerais in terms of the relationship between the educational practices of the educational actors, the circulation process and the use of primary books. Additionally, the relationship between the primary books prescribed by the government and those which were adopted at Minas Gerais schools, evidence the tensions and conflicts experienced in that process. The fourth and last chapter discuss the singularity of Minas Gerais in relation to the primary books adopted at schools, in addition to the distribution of this material in different regions of this state. This research not only stated the titles of the primary books used in Minas Gerais but it also offers an understanding the role primary books played in the history of literacy in the state.

Key-words: Primary books of literacy, didactic books, school culture, history of literacy.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho está circunscrito pelo conjunto das preocupações acerca das cartilhas que circularam em Minas Gerais no período de 1930 a 1945. O objeto da pesquisa que apresentamos foi se constituindo a partir do contato que tivemos com materiais de alfabetização, em experiências pessoais e profissionais. Como neta e filha de professoras alfabetizadoras, o contato com livros didáticos, em especial, com as cartilhas foi facilitado desde a infância. O encantamento com algumas cartilhas e a curiosidade infantil me permitiram questionar: será que existiam mais cartilhas além daquelas que eu conhecia?

Ao longo da minha trajetória acadêmico-profissional, uma série de outras questões relacionadas ao fenômeno da alfabetização foi surgindo. Ao atuar como professora alfabetizadora e supervisora pedagógica dos anos iniciais do ensino fundamental, algumas perguntas inquietavam-me: será que a utilização da cartilha facilitaria o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita? Qual a cartilha que atenderia melhor às minhas necessidades e às da turma com a qual eu trabalhava?

O interesse em conhecer as cartilhas que foram utilizadas na alfabetização em Minas Gerais foi intensificado pelas discussões suscitadas durante o acompanhamento, como tutora, das práticas pedagógicas realizadas por professoras cursistas do Projeto Veredas¹.

No período de dois anos e seis meses, o grupo de cursistas e eu nos reuníamos quinzenalmente na E. E. Paula Rocha, na cidade de Sabará. Essas professoras traziam consigo indagações que, novamente, me remetiam ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, mais especificamente, às cartilhas ou livros didáticos a serem adotados nas escolas. Algumas perguntas de outras professoras alfabetizadoras que conheci eram recorrentes: quais eram os critérios estabelecidos para a escolha das cartilhas, no período em que foram alfabetizadas? Quais seriam as cartilhas que tiveram maior receptividade em Minas Gerais? Quais as cartilhas que circularam em Minas Gerais? Quais os fatores que contribuíam para que uma cartilha fosse adotada durante anos seguidos?

¹ - Projeto Veredas - Formação Superior de Professores à Distância. Projeto desenvolvido no Estado de Minas Gerais, visando à capacitação de 15.000 professores das séries iniciais do ensino fundamental.

A questão que procurei responder inicialmente, a título de satisfazer uma curiosidade originada na infância, era impregnada de uma percepção ingênua e, de certa forma, simplista. Imaginava, pois, que bastaria ir ao Centro de Referência do Professor, no Museu da Escola, e encontraria um documento com a história da alfabetização; e, neste mesmo documento, uma lista completa com todos os títulos das cartilhas que circularam no Estado, bem como os exemplares dessas cartilhas. No entanto, fui informada da inexistência desse tipo de documento e da limitação do acervo a alguns exemplares de cartilhas. Ao conversar com funcionários do Centro sobre a ausência desse material, pude perceber o grau de dificuldade que envolve o trabalho de resgate histórico da alfabetização em Minas Gerais.

A partir de estudos preliminares, observei que existem lacunas no conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente no que diz respeito a sua abordagem historiográfica. Corroborando com essa afirmativa, MACIEL (2003, p. 228) aponta que:

A ausência de pesquisas historiográficas em torno da alfabetização pode ser confrontada com o elevado número de teses e dissertações que tomam como foco de análise a alfabetização na atualidade. Dados da pesquisa Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento (SOARES & MACIEL, 1999) revelam que, de um total de 799 teses e dissertações, produzidas no período de 1961-2001, temos apenas seis trabalhos históricos sobre alfabetização.

Com o objetivo de diminuir essas lacunas, propusemo-nos desenvolver um trabalho sobre as cartilhas que circularam em Minas Gerais. Inicialmente, optamos por realizar uma pesquisa com um recorte cronológico que abrangeria as décadas de 1930 a 1970. Contudo, devido ao grande volume de dados coletados em um levantamento preliminar das fontes, percebemos que não conseguiríamos desenvolver uma investigação de qualidade nos prazos pré-estabelecidos. Por esse motivo, restringimos o período a ser pesquisado, permanecendo o recorte histórico da pesquisa de 1930 a 1945, que se justifica pela efervescência das políticas públicas que contemplaram o ensino nesse período, demonstrando claramente o grau de importância da Educação naquele contexto de mudanças econômicas, sociais e políticas.

Para realizar esse trabalho de modo a torná-lo o mais fidedigno possível, era necessário o conhecimento aprofundado de alguns temas, como: a legislação que referendou o livro didático e o processo de circulação das cartilhas.

Deste modo, esta investigação focaliza a alfabetização em uma abordagem histórica e permite três perspectivas de análise que estão intrinsecamente articuladas: a legislação, a circulação e os usos do livro didático, especificamente, da cartilha, no contexto histórico a ser pesquisado.

Em um primeiro mapeamento realizado sobre o tema pesquisado, encontramos trabalhos que, em algum momento, contemplam a legislação do livro didático (FREITAG, 1987; GOMES, 1991; FREITAG, 1993; PEREIRA, 1995; CUSTÓDIO, 2000; KLINKE, 2003). Esses trabalhos procuram compreender a política desenvolvida a respeito do livro, ou a trajetória do livro, ou as implicações desse objeto na educação, em um determinado contexto. Os trabalhos que contemplam especificamente a cartilha como objeto de pesquisa focalizam a cartilha em sua materialidade e nas mais diversas perspectivas de análise (DIETZSCH, 1990; MORTATTI, 2000; AMÂNCIO, 2002; BATISTA, 2002; MACIEL, 2002). No entanto, nenhum desses estudos apresenta, de forma sistemática, as cartilhas que circularam em Minas Gerais, nem problematiza as permanências e as mudanças desse material no período em que se pretende pesquisar.

Um dos estudos significativos realizados sobre as cartilhas que circularam no país foi desenvolvido por PFROMM NETO et. al. (1974). Esses autores informam que, a partir de 1930, cresce no Brasil a produção da literatura didática do tipo cartilha e apresentam a relação das cartilhas que provavelmente circularam no Estado de São Paulo, no período de 1930 ao início da década de 1970. Percebe-se que a data de referência das cartilhas apresentadas reporta-se ao ano da aprovação oficial da cartilha pelo Departamento de Educação de São Paulo, para uso nas escolas paulistas. Com esse trabalho, os autores destacam os títulos dos livros didáticos (cartilhas) de maior projeção no Estado de São Paulo. A partir das pesquisas preliminares realizadas, percebemos que esse estudo desenvolvido por esses autores não poderia ser tomado como referência para o Estado de Minas Gerais, devido às peculiaridades regionais existentes.

Dessa forma, entende-se que a riqueza dos resultados do presente estudo está nos subsídios para a discussão e a compreensão de algumas questões que envolvem a história da alfabetização em Minas Gerais.

O fenômeno da alfabetização e o seu campo investigativo

Dada a sua relevância política, social e cultural, o termo alfabetização tornou-se conhecido por uma grande parcela da população, mas nem sempre o conceito é divulgado corretamente. A maioria das pessoas percebe a alfabetização como o ato de ensinar a ler e a escrever. Essa percepção simplista e muitas vezes naturalizada do conceito faz com que seja reforçado um equívoco no que concerne ao seu significado.

Temos por hipótese que esse equívoco conceitual, muitas vezes, ocorre quando a pessoa compreende o termo alfabetização como antônimo do termo analfabetismo, o que contribui para que esse conceito seja tomado como um termo estático, imutável.

O termo alfabetização é recente e não se tem, ainda, uma data precisa do seu surgimento. Segundo MACIEL (2003, p.243), “no decorrer de todo o século XIX e nas primeiras décadas do século XX, o termo mais comum para designar o ensino das primeiras letras, como também todo o processo de escolarização, era instrução”. Essa autora ressalta também que:

Em análise de documentos relativos à legislação de instrução elementar em Minas Gerais, no século XIX, não encontramos, no conjunto de fontes analisadas, a terminologia alfabetização para designar a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. MACIEL (2003, p.242).

A partir dessas especulações sobre o conceito de alfabetização, podemos considerá-lo, relativamente, novo. É instigante pensar em que momento o conceito de instrução tornou-se limitado para explicar a aprendizagem da leitura e da escrita; como ele foi paulatinamente substituído na sociedade; e por que a noção de alfabetização tornou-se necessária.

Em relação ao conceito de alfabetização, pode-se afirmar que é um conceito dinâmico e que tem um poder de expansão muito grande. A ele foram e vêm sendo agregados novos significados no decorrer dos anos.

No período da investigação, 1930 a 1945, o conceito de alfabetização estava restrito somente à técnica de codificar e decodificar símbolos alfabéticos.

Segundo SOARES (2000, p.21), “um fato que sinaliza a ampliação do conceito é a alteração do critério utilizado pelo Censo para verificar o número de analfabetos e de alfabetizados”. Desta forma:

...até os anos 40 do século passado, os questionários dos Censos indagavam, simplesmente, se a pessoa sabia ler e escrever, servindo, como comprovação da resposta afirmativa ou negativa, a capacidade de assinatura de seu próprio nome. A partir dos anos 50 e até o último Censo de 2000, os questionários passaram a indagar se a pessoa era capaz de “ler e escrever um bilhete simples”... SOARES (2003, p.10).

Assim, em um primeiro momento, o conceito de alfabetizado estava relacionado às habilidades de ler e escrever como um ato mecânico, que dizia respeito somente à capacidade de decodificar os símbolos do alfabeto. Posteriormente, foi-se agregando a essas habilidades a capacidade de apropriar-se desses símbolos, a ponto de utilizá-los adequadamente no cotidiano social ao qual o indivíduo encontra-se inserido.

Destarte, as situações singulares de cada momento histórico da sociedade exigiram a ampliação do conceito. Nesse caso, o conceito, já existente na década de 40 do século passado, foi-se adequando e sendo ressignificado, o que não denota uma simplificação desse conceito, pelo contrário, a este foi congregando um maior grau de complexidade, atendendo às necessidades da sociedade.

Devido a essa complexidade, a alfabetização passou a ser vista como um processo e até mesmo como um fenômeno que envolve vários campos de saber. Essa identidade multifacetada vem permitindo várias possibilidades de pesquisa com diferentes abordagens.

Esse alargamento temático é recente. O panorama existente sobre as pesquisas na área da alfabetização, até meados dos anos 80 do século XX, era que, ao longo dos anos, os pesquisadores tiveram seu olhar voltado para questões que envolviam o fracasso na aquisição das habilidades de leitura e escrita, devido à visibilidade social, política e cultural desse tema.

De acordo com SOARES & MACIEL apud MACIEL (2003, p.227), “a centralidade dos discursos denunciativos e/ou encaminhamento de propostas com soluções mágicas para a alfabetização estão presentes em boa parte das pesquisas sobre alfabetização no Brasil”.

Somente nas últimas décadas do século XX, o fenômeno da alfabetização, imbricado à ampliação conceitual, possibilitou a expansão do seu campo investigativo. É interessante elucidar que essa expansão investigativa não se restringiu à área da alfabetização; ela ocorreu em diversas áreas do saber,

atendendo ao movimento de mudanças dos paradigmas de conhecimentos selecionados pela sociedade.

Em relação às demandas das pesquisas em Ciências Humanas, Chauí apud MORTATTI (2000, p.21) esclarece:

acolher novos temas, novos métodos, novas técnicas, novos campos de pesquisa, mas não... por serem novos nem porque sejam garantia de uma ocupação, isto é, nem porque sejam parte da *fashion culture*, nem porque sejam garantia de emprego, mas porque fazem sentido, correspondem a necessidades e experiências reais que pedem interpretação e compreensão.

Recentemente, a alfabetização passou a ter um campo de investigação dentro da História. Soares apud MORTATTI (2000, p.13), ao fazer a apresentação do livro *Os sentidos da alfabetização*, corrobora com a afirmação anterior: “em primeiro lugar é um trabalho inaugural, uma vez que vem preencher uma lacuna lamentável que até hoje existia na pesquisa sobre a alfabetização no Brasil: a absoluta ausência de estudos históricos sobre essa questão”.

A ambigüidade se faz presente neste campo investigativo para aqueles que o elegem como área de pesquisa. Se, por um lado, ele apresenta como um campo amplo e fértil devido ao fato de ter sido pouco explorado, por outro, essa ausência de trabalhos torna-se um desafio a ser superado pelo pesquisador, que, na maioria das vezes, tem que desenvolver um trabalho de bricolagem com outras áreas de conhecimento.

Em relação às fontes, percebe-se a ampliação tanto daquelas consideradas primárias como das secundárias².

Em relação às fontes primárias, MACIEL (2003, p.231) cita algumas:

relatórios de presidentes de províncias, de inspetores, de diretores, solicitações de pedidos de remessa de material escolar e os próprios objetos escolares, como cartilhas, os cadernos de alunos e professores e as práticas que envolvem o aprendizado da leitura e da escrita.

Como fontes secundárias, podemos considerar os textos produzidos sobre o assunto pesquisado. Nesta categoria estão teses, dissertações, artigos, livros, anais

² - Adotamos os termos primários e secundários para as fontes, na mesma perspectiva que MORTATTI (2000, p.29): fontes primária – quando se trata de documentos produzidos pelos sujeitos no momento em que estiverem sendo focalizados (sujeitos de época); e fontes secundárias – quando produzidas por sujeitos de um outro momento, mas contendo informações e interpretações relativas ao momento em foco.

de congressos e todo o material elaborado em uma outra época, mas que oferece subsídios sobre o período pesquisado.

Dessa forma, a pesquisa historiográfica da alfabetização contribui para a compreensão de como esse fenômeno foi-se constituindo, possibilitando que se repensem as práticas atuais.

Importância do objeto de estudo

A linguagem é um fenômeno complexo e envolve várias funções do organismo humano. Pensar a linguagem apenas como ato de comunicação é percebê-la de forma reducionista. Segundo BOURDIEU (1983, p.160), “A língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder”.

Como ato de comunicação verbal, a língua demanda fatores fisiológicos e ambientais dos atores envolvidos no processo. Segundo YAGUELLO (1997 p.21):

Todo o acto de comunicação verbal põe em jogo um *locutor* que emite uma *mensagem* dirigida a um *interlocutor* (que pode ser ausente ou virtual). Esta mensagem contém um *referente* (que é o objecto do discurso, aquilo ao qual se refere). Para emitir a sua mensagem, o locutor utiliza um *código*, que é ser partilhado pelo interlocutor. A comunicação requer, por fim, a utilização de um canal físico (que pode ser a voz, uma página escrita, o gesto), que serve para estabelecer o *contacto*.³

Para que esse ato ocorra adequadamente, é necessário o entrelaçamento de seis elementos distintos: locutor, interlocutor, referente, contacto, código e mensagem. Essa função da linguagem é tão naturalizada socialmente que, na maioria das vezes, esses elementos passam despercebidos no processo. Como canal físico da comunicação, a escrita, com o passar dos séculos, veio ocupando um lugar de destaque nas sociedades, tornando-as, cada vez mais, grafocêntricas. E, nessas sociedades, a alfabetização tornou-se um bem cultural relevante, como aponta MACIEL (2003, p.230), ao afirmar que:

Nas sociedades grafocêntricas, a legitimação da alfabetização como um bem em si mesma conta com o apoio dos órgãos internacionais, governantes e grande parte da sociedade. Trata-se, na verdade, de reconhecer a “voz autorizada” (Bourdieu, 1983), discursando sobre os que

³ - As palavras em itálico são grifos da autora.

se encontram silenciosos, num contexto que privilegia os cidadãos alfabetizados.

À luz dessa reflexão, percebe-se o livro impresso como um elemento pertinente da comunicação verbal, e o discurso escrito contemplado nesse objeto é parte integrante de uma discussão dialógica. O livro como mecanismo de mediação de conhecimentos apresenta um discurso autorizado e, até certo ponto, legitimado por aqueles que detêm o poder em uma determinada época. Ele é um objeto multifacetado, implicado de conflitos e tensões, desde o seu processo de produção até a apropriação do seu discurso. Para BAKHTIN (1981, p.123):

ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.)”.

Destarte, o livro sempre foi considerado objeto muito importante, principalmente como veículo de disseminação de saberes a serem reafirmados ou apropriados pela sociedade. No sistema de ensino, percebe-se com maior clareza a importância e a função do livro. No Brasil, o livro didático tem sua função ampliada, a ponto de algumas vezes ser considerado responsável pelo sucesso ou pelo fracasso escolar, como afirma PEREIRA (1995, p.8):

Embora o livro deva ser apenas um instrumento auxiliar no trabalho do professor, em nosso país, em função dos graves problemas tanto de estrutura do sistema educativo quanto de formação do professor, ele acaba se transformando no seu principal elemento de apoio, num sinônimo de qualidade de ensino, responsável pelo sucesso ou pelo fracasso de nossa educação.

No tocante ao livro e à alfabetização, sabe-se que, com a necessidade de difundir amplamente o ensino da leitura e da escrita, surge e cresce a utilização de métodos para facilitar a mediação desse conhecimento às grandes massas, e como recurso material de apoio aos métodos, advêm as cartilhas de alfabetização⁴.

⁴ - Adotamos a mesma concepção de cartilha apresentada por BOTO (2004, p.495): “poder-se-ia dizer que o termo cartilha constitui um desdobramento da palavra “cartinha” que, por sua vez, era usada – em língua portuguesa – desde o princípio da Idade Moderna, para identificar aqueles textos impressos cujo propósito explícito seria o de ensinar a ler, escrever e contar. Apresentavam usualmente o abecedário, a construção das palavras e suas subdivisões, alguns excertos simples com conteúdos moralizadores, quase sempre precedidos de excertos de orações ou de salmos, posto

No processo de ensino da leitura e da escrita, a cartilha, durante um longo tempo, foi considerada um recurso material relevante. No Brasil, ao longo dos séculos XIX e XX, esse material teve seu espaço ampliado nas escolas, de tal forma que, em alguns momentos, tornou-se inerente ao fenômeno da alfabetização. Segundo AMÂNCIO (2002, p.14), “a cartilha é um recurso didático que foi incorporado ao processo de ensino da leitura e da escrita como algo natural”. Esse material didático, durante muitos anos e até hoje, em alguns locais, tem sido considerado referência no processo de alfabetização.

Como objeto de estudo, as cartilhas de alfabetização oferecem subsídios para a compreensão de algumas das facetas do processo de ensino da leitura e da escrita. Numa perspectiva histórica, esse objeto pode ser tomado em diversas vertentes de investigação, lançando luzes para o intramuros e extramuros da escola. Nessa perspectiva, ao focar o olhar para o espaço escolar, esse objeto fornece indícios de como foram-se constituindo as práticas de ensino da leitura e da escrita ao longo dos anos. Para além do espaço escolar, ele permite pensar o lugar que o ensino da leitura e da escrita vem ocupando na sociedade, uma vez que o processo de produção, circulação e apropriação da cartilha encontra-se implicado nas condições sociais, culturais e temporais específicas.

As proposições deste estudo partiram da constatação de que existem lacunas no conhecimento acerca das cartilhas que circularam em Minas Gerais. Pretendeu-se, assim, fazer o levantamento bibliográfico das cartilhas que circularam em Minas Gerais no período de 1930 a 1945, problematizando suas permanências e mudanças ao longo desse período. De acordo com MACIEL (2003, p.240):

Na verdade, os estudos sobre a história da alfabetização têm priorizado fazer inventários das cartilhas (MORTATTI, 1996; STAMATTO, 1996; AMÂNCIO, 1998; TAMBARA, 2002; MACIEL & FRADE, 2002). Pesquisas dessa natureza são uma etapa necessária para a constituição do campo e do conhecimento, já que as cartilhas são representativas das práticas e dos

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

ideários pedagógicos, assim como das práticas editoriais e, historicamente, vêm se constituindo como primeira via de acesso à cultura escrita.

Nesta investigação, partiu-se do princípio de que o conhecimento das cartilhas que circularam em Minas Gerais pode contribuir para o resgate de algumas dimensões da história da alfabetização mineira. Como os programas do ensino primário traziam sugestões das cartilhas a serem adotadas, fazemos alguns questionamentos: em que medida essas sugestões eram acatadas? Como se dava o processo de circulação das cartilhas? E o de escolha?

Objetivos, hipótese e percurso da investigação

O objetivo geral desta investigação foi inventariar as cartilhas que circularam em Minas Gerais, no período de 1930 a 1945. Mais especificamente, pretendeu-se:

- Identificar as bases legais que referendaram a circulação e os usos das cartilhas em Minas Gerais, no período pesquisado.
- Analisar e descrever o processo de circulação, divulgação e adoção das cartilhas em escolas públicas estaduais mineiras.
- Identificar as cartilhas utilizadas nas escolas públicas estaduais.

Após o levantamento preliminar de dados desta investigação, construiu-se a hipótese de que as cartilhas divulgadas em documentos oficiais diferem das efetivamente utilizadas no ensino primário mineiro, no período pesquisado.

A partir das considerações sobre a temática proposta, elaboramos quatro capítulos que compõem esta dissertação, cada um abordando aspectos que devem constituir não propriamente respostas, mas possíveis abordagens que nos permitem compreender o processo de circulação e usos das cartilhas no período delimitado.

No primeiro capítulo – **Considerações teóricas metodológicas da investigação** – são abordados os estudos que investigam a cultura escolar, a forma escolar, a gramática escolar, o livro didático, as cartilhas de alfabetização e a história do processo de alfabetização. Para tanto, dialogamos com Xavier (2000), Julia (2001), Viñao Frago (1995), Faria Filho & Vidal (2003), Faria Filho et. al. (2004), Cuban & Tyack (1999), Vidal (2005), Chartier (1999), Maciel (2001), Frade (2003), Mortatti (2000), Dietzsch (1990), Amâncio (2002), Pfromm Neto et. al. (1974), Valdemarin & Souza (2000), entre outros. Este capítulo trata, também, dos aspectos teórico-metodológicos que fundamentaram o desenvolvimento desta pesquisa.

No segundo capítulo – **A legislação do livro didático: conhecendo os trâmites legais** – analisamos a legislação que referendou o livro didático na época investigada, as condições em que foi construída, os reflexos daquela na educação, principalmente, no ensino primário. Buscamos conhecer a repercussão e os desdobramentos decorrentes da implantação e implementação dessa legislação.

No terceiro capítulo – **A história da alfabetização mineira a partir da análise dos processos de circulação e usos da cartilha** – buscamos tecer um cenário da alfabetização mineira, no período pesquisado. A partir do entrelaçamento existente entre as práticas dos atores educacionais e os processos de circulação e usos das cartilhas, analisamos também a relação entre as cartilhas prescritas pelo governo e as adotadas nas escolas mineiras, evidenciando as tensões e os conflitos vivenciados nesse processo.

No quarto capítulo – **As cartilhas indicadas para o uso no País e as cartilhas adotadas em Minas Gerais** – discutimos a singularidade de Minas Gerais em relação às cartilhas adotadas nas escolas e a distribuição desse material nas diversas regiões do Estado. Analisamos as cartilhas de maior repercussão no ensino primário mineiro no período de 1930 a 1945.

Por fim, nas considerações finais, realizamos algumas reflexões acerca das questões levantadas no *corpus* da pesquisa, que orientaram todo o seu desenvolvimento. Essas reflexões contribuíram para a melhor compreensão da complexidade e da dinamicidade da história da alfabetização mineira.

CAPÍTULO I

1 - Considerações teórico-metodológicas da investigação

Algumas questões exploradas na literatura a respeito da pesquisa desenvolvida com uma abordagem histórica contribuem para a composição do quadro teórico que fundamenta o processo desta investigação. Uma delas diz respeito ao alargamento temático no campo da História da Educação, que vem permitindo a ampliação dos objetos de pesquisa. Neste capítulo, discutimos, num primeiro momento, a cultura escolar, a forma e a gramática escolar como categorias de análise e campo de investigação historiográfica.

Em seguida, são discutidos os aspectos gerais da metodologia adotada nesta pesquisa.

1.1 - Cultura ou cultura(s) escolar(es): compreendendo o universo da escola

A partir de 1980, a cultura escolar no Brasil passa a ser vista como categoria de análise e como campo de investigação da História da Educação. Essa nova tendência da pesquisa em História da Educação se deve ao alargamento temático iniciado em 1960, na Europa, sob a influência da Sociologia, Antropologia, Teoria Literária e Lingüística. Esse alargamento temático do objeto de estudo está articulado à percepção dos processos educativos como parte de processos culturais mais amplos. Destarte, com a ampliação desse campo de pesquisa e com a incorporação de novos objetos e novas temáticas, conseqüentemente, produziram-se novas fontes do estudo da educação. No que diz respeito a essas fontes, XAVIER (2000, p.229), esclarece que:

novos mananciais de apreensão do específico educacional estão permitindo o deslocamento do olhar do pesquisador para a amplitude de processos individuais e coletivos, racionais e subjetivos, ao incluir no repertório da pesquisa novas fontes como a fotografia, a iconografia, as plantas arquitetônicas, o material escolar, o resgate da memória por meio de fontes orais, sermões, relatos de viajantes e correspondências, os diários íntimos e as escritas autobiográficas, ao lado de outros produtos culturais como a literatura e a imprensa pedagógica.

Atrelado a esse panorama da pesquisa em História da Educação, optamos por desenvolver essa investigação tomando como arcabouço teórico a cultura escolar.

Várias possibilidades de estudo se descortinam ao adotar a cultura escolar como referencial teórico. Dentre elas, a de analisar os objetos materiais, como a mobília escolar, a lousa, os cadernos, os livros. Sabe-se que o livro sempre foi considerado objeto muito importante, principalmente no sistema de ensino, como veículo de disseminação de saberes a serem reafirmados ou apropriados pela sociedade. Desse modo, com a necessidade de difundir amplamente o ensino da leitura e da escrita, surge e cresce a utilização de métodos para facilitar a mediação desse conhecimento às grandes massas, e como recurso material de apoio aos métodos advêm as cartilhas.

Esse tipo particular de livro didático – a cartilha de alfabetização – devido às suas especificidades e complexidade, pode ser tomado como objeto de estudo ou como fonte de pesquisa, capaz de contribuir no entendimento de questões relacionadas ao processo de ensino da leitura e da escrita⁵, em um determinado período que se proponha investigar.

Em relação à cultura escolar, vários autores dialogam entre si e acabam por demonstrar a polissemia que envolve tal conceito. Como exemplo, observa-se como esse conceito vem sendo utilizado por alguns autores, como Dominique Julia e Antonio Viñao Frago. JULIA (2001, p.10) descreve cultura escolar

como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sóciopolíticas ou simplesmente de socialização).

Em um primeiro momento, esse autor concebe o conceito de forma a percebê-lo como um conjunto de normas e um conjunto de práticas ligadas diretamente aos professores e indiretamente aos alunos. Logo em seguida, chama-nos a atenção para a amplitude do conceito, que envolve, até mesmo, a construção de uma nova cultura pelos atores educacionais, a partir das suas vivências e convivências nos diversos espaços da escola. Segundo JULIA (2001, p.11):

⁵ - Em alguns momentos, ao referir-se ao processo de ensino da leitura e da escrita, serão utilizados outros termos, como alfabetização ou ensino da leitura e da escrita.

por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares.

Dessa forma, o conceito apresentado abrange todo o cotidiano escolar e os sujeitos nele inseridos, permitindo uma análise voltada para o funcionamento interno da escola, não desconsiderando as implicações das relações externas a essa instituição. Ao utilizarmos, nesta investigação, documentos de escolas distintas, tivemos nossa sensibilidade aguçada no sentido de compreender a cultura gestada nesses estabelecimentos de ensino, o que contribuiu para um melhor entendimento de como a escola é constituída e a sua representação na sociedade.

Em relação ao conceito de cultura escolar, VIÑAO FRAGO (1995, p.69) afirma que:

...la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que en este conjunto hay algunas aspectos que son más relevantes que otros, en el sentido de que son elementos organizadores que la conforman y definen.

Dada a complexidade da instituição escolar, da sua diversidade de dimensões e os desdobramentos na sociedade, esse autor prefere utilizar o conceito cultura escolar no plural – culturas escolares – reconhecendo a singularidade presente em cada instituição e a capacidade dessa instituição de produzir a sua cultura.

Ao analisarmos algumas fontes, como os livros de inventários dos Grupos Escolares Diogo de Castro e Cabo Verde, os livros de correspondências recebidas e expedidas dos Grupos Escolares Cesário Alvim e Barão do Rio Branco, a diversidade contemplada nesses documentos nos permite inferir que cada uma dessas instituições concebeu, no período investigado, sua própria cultura.

É interessante observar que a cultura escolar não é a divergência, mas a convergência, embora a divergência esteja presente. Na perspectiva da cultura escolar, a escola deixa de ser pensada somente como instituição e passa a ser pensada também na dinâmica dos seus fazeres. De acordo com FARIA FILHO & VIDAL (2003 p.36):

Tais estudos têm permitido, segundo os analistas, não apenas adentrar a “caixa preta” da sala de aula, mas também desnaturalizar a instituição escolar, historicizando a própria institucionalização da educação escolar e

discutindo de forma articulada os tempos, espaços, sujeitos, materiais e conhecimentos envolvidos naquilo que alguns têm chamado de processo de escolarização da sociedade.

Esses estudos vêm permitindo aos pesquisadores focar o olhar para o interior da escola. Adotando esse viés, vários estudiosos desenvolvem seus trabalhos, explorando a diversidade dos aspectos relacionados às práticas e os saberes veiculados na escola, buscando compreender o passado que autoriza esse presente.

FARIA FILHO et. al. (2004, P.149) afirmam, ainda, que:

...as diferentes acepções de cultura escolar têm propiciado a produção de vários trabalhos em história da educação no Brasil, demarcando apropriações que se concentram em torno de três perspectivas, provisoriamente definidas, como saberes, conhecimentos e currículos; espaços, tempos e instituições escolares e materialidade escolar e métodos de ensino. Nelas estão compreendidos objetos de interesse os mais diversos, como livros e leituras, uniformes escolares, materiais didáticos entre outros.

Em relação ao livro, CHARTIER (1999, p.8) assegura que ele “sempre visou instaurar uma ordem, fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação”. Assim, compreendemos o que FRADE (2003, p.3) nos aponta, ao asseverar que: “conforme estudos sobre a história do livro e da leitura, sabemos que é possível, partindo da presença de um livro, sair para dimensões de fora dele”. Desta forma, percebemos a complexidade de um trabalho que envolva a análise de livros como objetos multifacetados, capazes de disseminar saberes a serem reafirmados ou apropriados pela sociedade, o que permite várias pesquisas nas diversas dimensões da sua materialidade.

Ancorados no referencial teórico da cultura escolar, adotamos como objeto de pesquisa, nesta investigação, a cartilha de alfabetização. Por nos permitir compreender fatos da dimensão histórica da alfabetização, a cartilha não deve ser considerada como mero instrumento facilitador do processo de decodificação. Segundo MORTATTI (2000, p.50):

(...) a cartilha de alfabetização institui e perpetua certo modo de pensar, sentir, querer e agir, que, embora aparentemente restrito aos limites da situação escolar, tende a silenciosamente acompanhar esses sujeitos em outras esferas de sua vida pessoal e social (...)

Estudos como o de DIETZSCH (1990, p.38) apontam para a organização dos discursos materializados nas cartilhas. Neles, “normas de conduta eram apresentadas sob a forma de versinhos, provérbios, preceitos religiosos e morais”, o que indica que as cartilhas, além de contemplarem conteúdos pedagógicos ligados à educação formal, estavam diretamente relacionadas à formação da criança enquanto ser social.

No processo do ensino inicial da leitura e da escrita, a cartilha é um recurso material relevante. No Brasil, ao longo do século XIX e XX, esse material teve seu espaço de uso ampliado nas escolas, de tal forma que, em alguns momentos, tornou-se inerente ao fenômeno da alfabetização. Segundo AMÂNCIO (2002, p.14), “a cartilha é um recurso didático que foi incorporado ao processo de ensino da leitura e da escrita como algo natural”.

Na tentativa de compreender algumas questões relacionadas ao fenômeno da alfabetização, em determinado período histórico, algumas pesquisas vêm mapeando a produção e a circulação das cartilhas no país. Um estudo significativo realizado sobre as cartilhas que circularam no país foi desenvolvido por PFROMM NETO et. al. (1974). Nesse trabalho, os autores apresentam os livros didáticos (cartilhas) de maior projeção no Estado de São Paulo.

A capacidade e a sensibilidade do pesquisador que envereda por uma abordagem histórica da educação, ao reconhecer a complexidade que envolve a escola enquanto instituição social, gestora de uma cultura específica, é que lhe garantem uma maior aproximação da história dos estabelecimentos de ensino.

No tocante à cultura escolar, alguns desafios devem ser levados em conta por aqueles que a elegem como objeto de investigação. De acordo com JULIA (2001, p.10):

a cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular.

Assim, durante esta pesquisa, focamos o nosso olhar nas fontes e no contexto histórico-social estabelecido em Minas Gerais, no período de 1930 a 1945. Outro desafio diz respeito à problematização das fontes, que precisam ser analisadas considerando-se suas condições de produção, circulação e usos. Logo, esses

desafios nos permitem perceber como os objetos de estudo encontram-se imbricados em um contexto dinâmico.

No aspecto relacionado à construção dos saberes escolares, André Chervel (1990) se destaca ao discutir a história das disciplinas escolares. Segundo Chervel apud VALDEMARIN & SOUZA (2000, p.6):

a escola fornece à sociedade uma cultura constituída de duas partes: os programas oficiais que explicitam sua finalidade educativa e os resultados efetivos da ação da escola que, no entanto, não estão inscritos nessa finalidade. Assim, para esse autor, cultura escolar é a cultura adquirida na escola e que encontra nela não somente seu modo de difusão, mas também sua origem.

Nessa perspectiva, a cultura escolar está vinculada aos resultados alcançados no contexto escolar. Uma cultura específica, engendrada nos conhecimentos veiculados e apropriados no âmbito escolar, é relevante para a sociedade, não podendo ser comparada ou classificada como inferior aos conhecimentos difundidos em outras instituições, como as universidades.

Outra categoria de análise constituída a partir de 1980 é a forma escolar⁶, cunhada por Guy Vincent. Segundo esse autor, a forma escolar está diretamente ligada aos aspectos pouco variáveis da estrutura escolar. Para CUBAN & TYACK (1999, p.3), a gramática escolar

é um produto da história e não uma criação existente desde os primórdios dos tempos. Ela resulta dos esforços de grupos que se mobilizam para que tanto os problemas definidos por eles quanto suas soluções propostas correspondentes sejam respaldadas. Quanto mais poder e prestígio têm os grupos, tanto mais é provável que eles sejam capazes de sustentar suas reformas com leis, regulamentos e exigências de autorizações burocráticas. A escolha do momento certo para fazer inovações também tem muito a ver com a eficiência da sua implementação.

Compreendemos que existe uma forma e gramática escolar, específica, instituída no processo inicial de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, que foi constituindo-se ao longo dos anos e vem, aos poucos, de maneira pouco perceptível, sendo (re)adaptada às necessidades da sociedade. A forma e a gramática escolar estão relacionadas, nesse caso, à estruturação da organização do processo e abrange todo o conjunto das práticas e dos materiais de apoio utilizados no fenômeno da alfabetização.

⁶ - Para maior aprofundamento sobre forma e gramática escolar, ver VIDAL (2005).

É necessário esclarecer que os elementos constitutivos de uma forma escolar demandam um maior ou menor grau de conformação para a manutenção da estrutura. A base estrutural encontra-se tão cristalizada que não são todos os elementos escolares que detêm a condição de alterá-la.

1.2 - Procedimentos metodológicos da investigação

As pesquisas na área das Ciências Humanas são sempre desafiadoras, por envolver o subjetivo existente no social. Esse subjetivo envolve inúmeras relações; a não neutralidade existente nesse tipo de pesquisa a torna ainda mais complexa, pois os diferentes olhares permitem diferentes percepções e análises dos fenômenos que ocorrem na sociedade.

REVEL (2005, p.29) afirma que:

La tarea de las ciencias del hombre es hacer comprender lo social, no por simplificación o abstracción, sino, por el contrario, complejizándolo, enriqueciéndolo de significaciones alumbradas por la madeja indefinida de las relaciones. Sin duda, hay que distinguir, clasificar; pero la taxonomía es sobre todo agrupadora, y el mejor punto de vista es siempre el que permite confrontar lamayor contidad de fenómenos.

Por conceber a educação como um fenômeno cultural e social, e na tentativa de contribuir com a história da alfabetização mineira, com esta investigação pretendeu-se desvelar traços da história da alfabetização em Minas Gerais, a partir do conhecimento acerca das cartilhas que circularam em Minas, no período cronológico de 1930 a 1945.

Esta investigação foi dividida em dois momentos complementares: primeiramente, efetivou-se um aprofundamento teórico, o levantamento das fontes de pesquisa e a coleta parcial dos dados; no segundo momento, realizou-se a análise e a interpretação dos dados coletados e a elaboração do texto da dissertação.

Conforme ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNADER (1998, p.65):

a maioria dos problemas estudados pelos cientistas surge a partir de um conjunto de teorias científicas que funciona como um conhecimento de base. A formulação e a resolução de problemas científicos só podem ser feitas por quem tem um bom conhecimento das teorias científicas de sua área. Por isso, é importante familiarizar-se com as pesquisas mais recentes de determinada área do conhecimento através de pesquisa bibliográfica.

Com o aprofundamento teórico, visava-se estabelecer o diálogo com autores da área. Buscava-se, em estudos diversificados que abordavam a história da alfabetização, o livro didático e a cultura escolar, contribuição para a construção das argumentações, das categorias de análise e dos conceitos utilizados nesta dissertação.

Por esta investigação ter o seu foco em uma perspectiva histórica, o aprofundamento teórico e o levantamento das fontes de pesquisa aconteceram, inicialmente, de forma entrelaçada, bem como a coleta de alguns dados. Em relação ao aprofundamento teórico, esclarece-se que este se estendeu até a conclusão da dissertação.

Uma pesquisa científica de cunho histórico apresenta, também, algumas singularidades a que o estudioso deve atentar-se. O levantamento das fontes, logo no início do trabalho, é uma dessas peculiaridades, cujo objetivo é orientar o pesquisador com relação à sua investigação. Esse levantamento contribuirá para a delimitação do estudo a partir da constatação da existência ou não de fontes possíveis de serem trabalhadas, isto é, de elementos que possam contribuir na explicação dos fenômenos a serem investigados.

Como arcabouço teórico, optou-se pelos estudos sobre a cultura escolar, forma e gramática escolar. No que concerne às fontes, essa perspectiva de análise exige uma postura mais investigativa e até, de certa forma, um *feeling* histórico. A sensibilidade de (re)conhecer em objetos comuns e inusitados a sua potencialidade de constituir-se fragmentos da história, capazes de serem tomados como fonte, é uma das habilidades necessárias ao pesquisador. Este deve desenvolver a habilidade de articular as diversas fontes, tornando-as indícios capazes de contribuir para a recontextualização histórica do cotidiano escolar. Desta forma, o perfil do pesquisador da área da História da Educação passa a ser semelhante ao de um arqueólogo, podendo ser considerado um arqueólogo escolar⁷.

Em relação às fontes, JULIA (2001, p.15) afirma que:

Convém, pelo contrário, a cada vez, recontextualizar as fontes das quais podemos dispor, estar conscientes de que a grande inércia que percebemos em um nível global pode estar acompanhada de mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do sistema; convém ainda não

⁷ Chamamos de arqueólogo escolar aquele pesquisador que, a partir de um simples artefato, consegue identificar a sua contribuição para o resgate da história do cotidiano escolar.

nos deixarmos enganar inteiramente pelas fontes, mais freqüentemente normativas, que lemos.

As mudanças que ocorrem no campo da educação tornam-se visíveis muito lentamente, dando a impressão de que este campo é estático. Muitas vezes demoram-se décadas para que novas propostas, adotadas no espaço escolar, tenham visibilidade. As apropriações do “novo” acontecem a miúdo, e trata-se de modificações da mentalidade e da forma de agir dos atores envolvidos. A escola é um espaço dinâmico e as transformações, nesse espaço, acontecem a todo o momento. Observa-se que, nesta perspectiva, um dos desafios dos historiadores consiste em reconhecer nas minúcias, nos objetos tidos como usuais artefatos hábeis a desnudar a prática escolar cotidiana. De acordo com JULIA (2001, p.15), “a história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de se reconstruir porque ela não deixa traço: o que é evidente em um dado momento tem necessidade de ser dito ou escrito?” Com essa questão levantada por Julia, fomos instigados a pensar: será que, como existem pessoas que fazem diários, relatando fatos tidos como banais em suas vidas, as pessoas que fazem parte de determinada instituição anotam somente o que é diferente ao cotidiano? Esses participantes de instituições sociais, como igrejas, escolas, famílias, ao realizar suas anotações diárias ou cotidianas, não estão deixando pistas em relação a seus atos, costumes e relações com o meio? O desafio do pesquisador não seria focar o seu olhar de forma a resgatar indícios capazes de contribuir para a compreensão dos fenômenos?

A metodologia adotada nesta pesquisa tem como base o “paradigma indiciário”. Essa escolha se justifica não somente pela tradição com que esse método embasa os registros históricos, mas pelo que apresenta de fecundidade na leitura do material levantado para análise. Ou melhor, a busca dos dados já prevê os seguimentos do método que, indubitavelmente, abrirão as portas da realidade investigada. Esse modelo epistemológico emergiu na esfera das ciências humanas, no final do século XIX, tornando-se amplamente operante como saída para o debate que opõe “racionalismo” e “irracionalismo”. Apesar da existência de pouca teorização a respeito, o ensaio de GINZBURG (1989) traz importantes esclarecimentos sobre tal dispositivo de pesquisa. Segundo GINZBURG (1989, p.47):

O paradigma indiciário consiste em realizar um trabalho de investigação minuciosa, buscando pistas, indícios, detalhes quase imperceptíveis, mas que podem contribuir de maneira fundamental para a compreensão de

eventos e fenômenos investigativos. Assim como o caçador busca rastros, pegadas, pulsações, o historiador precisa estar atento aos detalhes, às lacunas, às minúcias das fontes históricas pesquisadas.

Esta técnica surge, inicialmente, no cenário artístico, em artigos escritos pelo italiano Giovanni Morelli, cujo “método morelliano” é ainda hoje respeitado pelos historiadores da arte. Para distinguir as obras de arte pelo autor, seria necessário ir além das características mais evidentes dos quadros, aquelas que obedeciam às peculiaridades da escola a que aquele pintor pertencia. A premissa era ficar atento aos pormenores mais descuidados, como os lóbulos das orelhas, as unhas e a forma dos dedos que, minuciosamente registrados, confirmavam a originalidade do autor.

Para Ginzburg (1989, p. 145), Castelnovo aproximou o método indiciário de Morelli aos esforços de Sherlock Holmes, quando diz que “o conhecedor de arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime (do quadro), baseado em indícios imperceptíveis para a maioria”. Embora Morelli tenha sido criticado por sua prerrogativa de que a marca de cada um deveria ser procurada onde menor esforço ele fazia, a psicologia moderna, por intermédio da figura de Freud, ganha evidência por meio de fundamentação semelhante: os pequenos gestos inconscientes diriam a verdade sobre o sujeito. O próprio Freud reconhece a influência desse paradigma nos seus trabalhos, muito anteriormente ao ensaio sobre Moisés de Michelangelo, “como um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores” (GINZBURG, 1989, p. 149).

Assim, o paradigma indiciário prevê uma atenção especial para pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, como uma chave para se alcançar produtos essenciais para o ser humano. Tal como Morelli, Freud enfatizava que os traços individuais escapavam do sujeito sem que ele percebesse, de modo inconsciente. Da comparação das três personagens, Morelli, Holmes e Freud, nas considerações sobre o paradigma indiciário, se extraem indicativos do método: “pistas” ou “sintomas”, para Freud; “indícios”, em se tratando de Sherlock Holmes; e signos pictóricos, para Morelli. Ou seja, uma forma de investigar a realidade por meio de detalhes infinitesimais que permitem alcances que, de outra maneira, não se poderiam atingir.

Portanto, dados aparentemente negligenciáveis podem levar-nos a uma realidade complexa que não permitiria uma experimentação direta. Não seria esse o

caso das pesquisas que dialogam com a história? Decifrar, ler as pistas no material selecionado, eis a tarefa a que nos propomos como investigadores do campo educacional. Como defende GINZBURG (1989, p.177), “o mesmo paradigma indiciário usado para elaborar formas de controle social sempre mais sutis e minuciosas pode se converter num instrumento para dissolver as névoas da ideologia [...]”.

A pulverização de documentos históricos que contemplam a educação pode ser considerada um entrave para os pesquisadores da área. A naturalização da rotina do cotidiano escolar, a falta de um espaço nas instituições que sirva de espaço físico para arquivar a memória são fatores que contribuem para o descarte de fontes históricas importantes.

Com o objetivo de compreender como se dava o processo de circulação e usos das cartilhas, e de conhecer a bibliografia das cartilhas que circularam em Minas Gerais, no período de 1930 a 1945, alguns documentos que contemplaram o ensino foram tomados como fontes, dentre os quais destacamos: a legislação federal e mineira, que referendou o livro didático; o livro de inventário de escola; o livro de correspondência recebida e expedida nas escolas; o catálogo das publicações do Instituto Nacional do Livro; o livro da caixa escolar; os programas de ensino; a Revista do Ensino; os jornais Diário Oficial da União e de Minas Gerais e os relatos orais de pessoas que alfabetizaram ou foram alfabetizadas no período de 1930 a 1945. Tais fontes foram relevantes na tentativa de descortinar um cenário histórico sobre a circulação das cartilhas de alfabetização.

A análise e o entrecruzamento dessas diversas fontes permitiram o mapeamento das cartilhas circuladas no período pesquisado e a problematização dos usos desse objeto nas escolas mineiras.

1.2.1 O percurso da investigação

A busca por indícios relacionados ao objeto de pesquisa iniciou-se com a leitura dos jornais Diários Oficiais da União e de Minas Gerais. Foram vários dias para que a leitura da seção destinada à Secretaria da Educação e Saúde Pública e dos exemplares publicados no período de 1930 a 1945 fosse concluída. Esclareceu-se que tivemos acesso somente a uma parte dos jornais Diários da União, publicados nesse período, isto é, apenas os exemplares que se encontram no setor

de Periódicos da Biblioteca Pública Luiz de Bessa, em Belo Horizonte. Com relação aos exemplares do jornal Diário Oficial de Minas Gerais, tivemos acesso praticamente a todos publicados no período delimitado para pesquisa. O arquivo da Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais possui grande parte dos exemplares publicados ao longo da existência do jornal.

É interessante pontuar que, no acervo de Periódicos da Biblioteca Pública Luiz de Bessa, encontra-se a Coleção de Leis e Decretos federais e mineiros do período investigado. Essa coleção foi também tomada como fonte. A análise da legislação do livro didático foi realizada em consonância com a perspectiva de análise proposta por Faria Filho (1998). Segundo este autor, “a análise da legislação isoladamente não é suficiente. Ou seja, a abordagem que proponho somente é possível se se realiza um intenso trabalho de cruzamento de fontes” (FARIA FILHO, 1998 p.123). Esse entrecruzamento das fontes nos forneceu indícios e nos permitiu uma maior compreensão do período pesquisado.

A pesquisa foi delimitada a Minas Gerais, Estado Federativo considerado um exemplo, no que tange aos assuntos educacionais. A coleta dos dados aconteceu de forma fragmentada e diversificada. As fontes foram analisadas de modo complementar, buscando-se alcançar os objetivos propostos nesta investigação.

Na pesquisa de campo, a procura por indícios relacionados ao objeto de pesquisa se deu em vários locais. Na cidade de Belo Horizonte, investigamos os acervos do Arquivo Público Mineiro; do Arquivo da Imprensa Oficial de Minas Gerais; da seção de Periódicos na Biblioteca Pública Luiz de Bessa; do Centro de Referência do Professor⁸; da biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG. Buscamos, também, as bibliotecas e os arquivos das escolas: E.E. Pedro II, E.E. Barão de Macaúbas, E. E. Sandoval Azevedo, E. E. Henrique Diniz, E. E. Cesário Alvim, E. E. Arthur Joviano, E. E. Olegário Maciel, E. E. Barão do Rio Branco, Instituto de Educação de Minas Gerais.

No interior do Estado, pesquisamos em escolas estaduais. O critério utilizado para a escolha das escolas a serem pesquisadas foi, inicialmente, a idade da instituição – mínimo de 75 anos. As cidades em que desenvolvemos a pesquisa de

⁸ - Os acervos investigados no Centro de Referência do Professor foram os da Biblioteca e do Museu da Escola que se encontram organizados naquela instituição.

campo foram: Cabo Verde⁹, Espinosa¹⁰, Maravilhas¹¹, Monte Azul¹², Papagaios¹³, Pequi¹⁴, Pitangui¹⁵, Porteirinha¹⁶, Riacho dos Machados¹⁷, Sabará¹⁸, Sete Lagoas¹⁹ e Uberlândia²⁰.

Nas escolas, fizemos um trabalho de garimpagem; tivemos acesso a sótãos, quartinhos e bibliotecas, em busca de indícios sobre as cartilhas utilizadas no período de 1930 a 1945. A maioria dessas escolas possui em seus arquivos documentos da década 1980 em diante.

São vários os argumentos relatados por funcionários dessas escolas, que justificam a inexistência de documentos mais antigos. Algumas escolas tiveram seus arquivos, parcialmente ou totalmente, dizimados ou pela água ou pelo fogo.

Além dessa documentação já especificada anteriormente, utilizamos relatos orais como fonte de pesquisa. Coletamos o relato de oito pessoas que, no período de 1930 a 1945, alfabetizaram ou foram alfabetizadas. Essas pessoas recordaram-se de dados interessantes sobre o processo de alfabetização: a cartilha utilizada, como era utilizada e como era a prática do professor e do aluno.

1.2.2 As Fontes

Para agilizar a apresentação das fontes, optamos por categorizá-las segundo a natureza dos documentos. Dessa forma, obtemos três grandes categorias: a) textos legais e documentos oficiais; b) documentos do arquivo escolar; e c) relatos orais.

A) Textos legais e documentos oficiais

- **Legislação**

⁹ - A escola pesquisada nesta cidade foi a Escola Estadual Major Leonel.

¹⁰ - A escola pesquisada nesta cidade foi a Escola Estadual Comendador Viana.

¹¹ - A escola pesquisada nesta cidade foi a Escola Estadual Francisco Tibúrcio.

¹² - A escola pesquisada nesta cidade foi a Escola Estadual Rodrigues Alves.

¹³ - A escola pesquisada nesta cidade foi a Escola Estadual Diogo de Castro.

¹⁴ - A escola pesquisada nesta cidade foi a Escola Estadual Viriato Melgaco.

¹⁵ - As escolas pesquisadas nesta cidade foram: Escola Estadual Prof. José Valadares e Escola Estadual Dr. Jacinto Álvares.

¹⁶ - A escola pesquisada nesta cidade foi a Escola Estadual João Alcântara.

¹⁷ - A escola pesquisada nesta cidade foi a Escola Estadual Ediston Alves de Souza.

¹⁸ - A escola pesquisada nesta cidade foi a Escola Estadual Paula Rocha.

¹⁹ - A escola pesquisada nesta cidade foi a Escola Estadual Dr. Arthur Bernardes.

²⁰ - As escolas pesquisadas nesta cidade foram: Escola Estadual de Uberlândia, Escola Estadual Bueno Brandão e Escola Estadual Dr. Duarte Pimentel Uihôa.

As legislações podem ser consideradas estratégias dinâmicas que não se encerram com a sua publicação. O termo “estratégia” adotado é o mesmo cunhado por CERTEAU (1994, p.99): “Chamo de estratégia o cálculo (ou manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado”.

Uma lei é elaborada a partir de uma demanda gerada em algum dos segmentos da sociedade, como o político, o econômico ou o social. No processo de elaboração, implantação e implementação de uma legislação, está implicado um jogo de tensões, conflitos e poder, suscitado pelas situações e sujeitos envolvidos.

Em relação ao período estudado, que foi de 1930 a 1945, observa-se que várias mudanças aconteceram no país e envolveram os diversos setores da sociedade. As transformações desencadeadas vão desde a base governamental do país, isto é, desde a mudança do regime político adotado na nação até a formação do indivíduo. Dessa forma, esse período foi marcado pela elaboração e implantação de uma elevada quantidade de legislações. Foi também uma época caracterizada pelo cerceamento das liberdades, de centralização das políticas públicas, de implantação de tendências educacionais, o que interferiu diretamente na produção e na implementação de legislações que contemplaram a educação.

A legislação apresenta de forma materializada um discurso da classe que detém o poder no momento de sua idealização e, como tal, deve ser analisada, levando-se em consideração as condições histórico-sociais em que foi produzida.

Neste trabalho, foram localizadas e consultadas legislações federais e mineiras, que referendaram o livro didático, no período investigado. Selecionaram-se aquelas legislações que poderiam contribuir para a compreensão da temática estudada.

Ao pesquisarmos a Coleção Leis e Decretos Mineiros, correspondente ao período analisado, não localizamos nenhuma lei ou decreto mineiro que referendou especificamente o livro, o que nos permite inferir que, em Minas Gerais, adotou-se a legislação federal no tocante ao livro didático.

- **Imprensa Oficial: jornais**

A imprensa oficial, tanto em nível federal como estadual, sempre foi muito importante como mecanismo de difusão das estratégias governamentais e mais a miúdo das táticas de ordenamento implementadas pela sociedade. Segundo CERTEAU (1994, p. 100-101):

tática é a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria. Ela não tem, portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e dela depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar, Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia.

O Diário Oficial da União e o do Estado trazem muitas e diversas notícias sobre os diferentes setores da sociedade. A educação é um tema constante nesses impressos e devido a sua relevância, dispõe de seção própria para a divulgação de suas notícias. Pesquisamos, nesses impressos, os exemplares disponíveis do período investigado. Nestes, buscamos subsídios capazes de contribuir para a compreensão da política de produção, circulação e utilização estabelecida para o livro didático, principalmente para as cartilhas em Minas Gerais.

O Diário Oficial de Minas Gerais foi fundado em 06 de novembro de 1891, em Ouro Preto, então capital do Estado no século XIX. Além da divulgação das estratégias governamentais existentes, percebeu-se a divulgação de algumas táticas produzidas na prática pedagógica de algumas escolas.

Chamou-nos a atenção as suas publicações, no período de outubro de 1938 a agosto de 1939, por trazerem na seção destinada à Secretaria da Educação e Saúde Pública a subseção da Inspeção de Contabilidade e Material. Essa Inspeção de Contabilidade e Material era responsável por enviar todos os materiais necessários ou solicitados pelas escolas, como: caixas de giz, certificados, cadernos, livros didáticos, etc., sendo também uma de suas atribuições a divulgação no Diário Oficial da lista dos materiais enviados. Nessa lista, constava o material enviado de forma detalhada. No caso dos livros didáticos, os títulos eram

especificados, a quantidade e o destino desse material (nome da escola e do município).

Encontramos, também, nos exemplares pesquisados, algumas divulgações sobre métodos de ensino a serem adotados nas escolas. No entanto, não eram citados os livros que seriam adequados na utilização desses métodos.

- **Regulamento do Ensino Primário²¹**

Documento elaborado pelo poder público, nas diversas épocas, legitimando as políticas públicas educacionais implantadas para o ensino primário. Nesses documentos estão prescritas as regulamentações adotadas nos vários campos do sistema educacional.

Nesta investigação, adotamos como fonte o Regulamento do Ensino Primário de Minas Gerais, de 1927. Esse regulamento prevaleceu durante, praticamente, todo o período investigado. As modificações realizadas neste documento, ao longo do período de 1930 a 1945, foram poucas e as alterações realizadas em relação ao processo de produção e circulação dos livros didáticos a serem adotados nas escolas primárias não foram substanciais.

O Regulamento do Ensino Primário de Minas Gerais de 1927 teve a seguinte organização, em partes, como a apresentada no quadro abaixo.

Partes	Assunto
Início	Exposição de motivos e o Decreto 7.970-A que aprova este regulamento.
Parte I	Titulo I - Do ensino Primário em Geral Capítulos: I - Do ensino público primário; II - Do ensino primário particular; do ensino subvencionado; III - Da obrigatoriedade da frequência escolar; IV - Do censo e da estatística escolar.
Parte II	Titulo I - Da Direção Superior do Ensino Capítulos: I - Do presidente do Estado;

²¹ - Nas citações referentes ao Regulamento do Ensino Primário fizemos, em algumas situações, a conversão ortográfica, da ortografia da época pela ortografia atual com o objetivo de facilitar a compreensão do leitor.

	<p>II - Do Secretário do Interior;</p> <p>III - Da Inspeção Geral da Instrução Pública</p> <p>IV - Do Conselho Superior da Instrução.</p>
Parte III	<p>Titulo I - Da Inspeção e Assistência Técnica do Ensino</p> <p>Capítulos: I - Dos assistentes técnicos;</p> <p>II - Das federações escolares;</p> <p>III - Dos inspetores municipais;</p> <p>IV - Dos inspetores distritais</p> <p>V - Da Inspeção da Educação Física.</p>
Parte IV	<p>Titulo I - Da Higiene Escolar e da Assistência Médica e Dentária</p> <p>Capítulos: I - Da Inspeção de Higiene e dos seus fins;</p> <p>II - Da Inspeção médica dos alunos;</p> <p>III - Da Inspeção do pessoal docente e administrativo e dos candidatos ao magistério;</p> <p>IV - Da profilaxia das moléstias contagiosas;</p> <p>V - Da competência e das atribuições;</p> <p>VI - Da inspeção e assistência dentária;</p> <p>VII - Das atribuições do Inspetor, do dentista e das enfermeiras assistentes.</p>
Parte V	<p>Titulo I - Do Aparelhamento Escolar</p> <p>Capítulos: I - Dos prédios escolares;</p> <p>II - Do mobiliário e material escolar;</p> <p>III - Da escrituração escolar;</p> <p>IV - Das dependências e acessórios de escolas.</p>
Parte VI	<p>Titulo - Das Instituições Escolares e das Instituições Complementares da Escola;</p> <p>Titulo I - Das instituições escolares;</p> <p>Capítulos: I - Do clube de leitura;</p> <p>II - Do auditório;</p> <p>III - Do pelotão de saúde;</p> <p>IV - Do pequeno escoteirismo;</p> <p>Titulo II - Das associações Complementares e Auxiliares</p>

	<p>da Escola;</p> <p>Capítulos: I - Das associações das mães de família;</p> <p>II - Dos conselhos escolares municipais;</p> <p>III - Das caixas escolares;</p> <p>IV - Do fundo escolar.</p>
Parte VII	<p>Titulo - Das escolas em geral</p> <p>Titulo I – Dos graus do ensino primário;</p> <p>Capítulos: I - Dos jardins de infância;</p> <p>II - Das escolas maternas;</p> <p>Titulo II - Do ensino em geral;</p> <p>Capítulos: I – Da classificação, criação, instalação, supressão, transferência e reunião de escolas primárias;</p> <p>II – Da criação, instalação das escolas primárias;</p> <p>III – Dos grupos escolares;</p> <p>IV – Do desdobramento de classe e do seu funcionamento em turnos.</p>
Parte VIII	<p>Titulo – Do regime escolar</p> <p>Capítulos: I – Da matrícula e da freqüência;</p> <p>II – Da transferência de alunos e do cancelamento da matrícula.</p>
Parte IX	<p>Titulo - Do funcionamento escolar</p> <p>Capítulos: I - Do ano letivo;</p> <p>II – Das festas e comemorações;</p> <p>III – Do programa das escolas primárias;</p> <p>IV – Ordem dos trabalhos escolares;</p> <p>V – Do tempo do funcionamento das aulas.</p>
Parte X	<p>Titulo – Dos alunos</p> <p>Capítulos: I – Da disciplina na escola</p> <p>II – Da disciplina fora da escola;</p> <p>III – Das promoções e dos exames;</p> <p>IV – Dos elogios e prêmios;</p> <p>V – Da caderneta escolar.</p>
Parte XI	<p>Titulo – Das classes especiais para débeis orgânicos e</p>

	<p>para retardados pedagógicos</p> <p>Capítulos: I - Das classes especiais para débeis orgânicos; II – Das classes para retardados pedagógicos.</p>
Parte XII	<p>Titulo – Do pessoal docente e administrativo do Ensino Público Primário</p> <p>Titulo I – Da nomeação, classificação, remoção e exoneração</p> <p>Capítulos: I – Do provimento das escolas rurais; II – Do provimento das escolas distritais; III – Do provimento das escolas urbanas do interior; IV – Do provimento das escolas isoladas da Capital; V – Do provimento das escolas reunidas e dos grupos escolares; VI – Da nomeação das estagiárias; VII – Das substituições e interinidades; VIII – Dos empregados dos grupos escolares; IX – Do compromisso, posse e exercício; X – Da remoção e da exoneração;</p> <p>Titulo II – Dos deveres</p> <p>Capítulos: I – Dos deveres dos diretores de grupos e de escolas reunidas; II – Dos deveres dos professores; III – Das proibições;</p> <p>Titulo III – Dos direitos</p> <p>Capítulos: I - Dos vencimentos; II – Das licenças; III – Das faltas; IV – Do registro de notas; V – Dos prêmios; VI – Da disponibilidade; VII – Da verificação da incapacidade física e técnica dos funcionários do ensino; VIII – Da aposentadoria.</p>

Parte XIII	Titulo – Da Revista do Ensino
Parte XIV	<p>Titulo I – Das infrações e das penas disciplinares</p> <p>Capítulos: I – Das infrações;</p> <p>II – Das penas;</p> <p>III – Das cláusulas que excluem a punição;</p> <p>IV – Das circunstâncias agravantes e atenuantes;</p> <p>V – Das circunstâncias atenuantes;</p> <p>Titulo II – Das infrações em espécie</p> <p>Capítulos: I – Das faltas dos alunos</p> <p>II – Das faltas dos pais, tutores e professores de estabelecimentos particulares;</p> <p>III – Das faltas dos diretores e professores de estabelecimentos particulares;</p> <p>IV – Das faltas dos diretores dos estabelecimentos públicos;</p> <p>V – Das faltas dos assistentes técnico-regionais</p> <p>VI – Das faltas dos inspetores municipais, distritais e auxiliares e dos demais funcionários incumbidos da estatística escolar;</p> <p>VII – Das faltas dos professores;</p> <p>VIII – Das faltas dos empregados administrativos.</p> <p>Titulo III – Da competência do processo e dos recursos</p> <p>Capítulos: I – Da competência;</p> <p>II – Do processo disciplinar;</p> <p>III – Da suspensão;</p> <p>IV – Dos recursos.</p>
Parte XV	Disposições gerais e tabela de vencimentos

De acordo com os tópicos apresentados no quadro acima, percebe-se que o regulamento de 1927 contemplou os diversos setores educacionais. Ao longo desta investigação, utilizamos as prescrições constantes na parte II, cujo título é - Da Direção Superior do Ensino – nesse trecho estão referendadas as atribuições do Conselho Superior da Instrução, que estão diretamente ligadas ao processo de aprovação das obras didáticas a serem utilizadas nas escolas públicas mineiras. E a

Parte V, cujo título é - Do Aparelhamento Escolar – por constar, nesse trecho, como deveria ser a organização material dos livros didáticos a serem adotados nas escolas mineiras.

- **Programas de Ensino**

Os Programas de Ensino são documentos oficiais produzidos com o objetivo de nortear a prática educativa de acordo com as metas traçadas pelos governantes em períodos específicos. Nesses documentos, encontram-se previstos os “modos de fazer” dos educadores e educandos no cotidiano escolar. No que tange ao livro didático, os programas apresentam sugestões de títulos considerados adequados à proposta apresentada ao longo de suas páginas.

Para autores como CHOPPIN (1998), os programas de ensino foram instituídos a partir da necessidade da institucionalização dos procedimentos educativos, advinda com o desenvolvimento dos estados chamados modernos. Esse movimento educacional que ocorre com a modernidade apresenta características bastante peculiares, como a transferência, que vai se dando aos poucos, das responsabilidades educativas da família e das autoridades religiosas para o Poder Público. Nessa perspectiva, os programas de ensino são percebidos como ferramentas mediadoras das intervenções propostas pelo Poder Público sobre a teoria e as práticas educativas a serem adotadas no espaço escolar.

Os programas de ensino são considerados documentos proeminentes nos sistemas de ensino. São poucos os países em que eles não ocupam um lugar de destaque. De acordo com CHOPPIN (1998, p.170):

Excluyendo los países donde el peso de la tradición suple la redacción de los programas – en el mundo anglosajón, por ejemplo -, los objetivos y contenidos de la enseñanza son, muy a menudo, definidos con mucha precisión por los programas, es decir por las listas de preguntas – a veces comentadas de manera abundante – que deberán ser tratadas en una disciplina y a un nivel dado.

Os programas de ensino revelam muitos detalhes sobre os ordenamentos educativos prescritos pelo Poder Público em determinada época. É interessante

destacar como os Programas de Ensino têm sido apropriados²² pelos atores educacionais. Muitas vezes, eles são tomados como verdades absolutas, receituários que devem ser seguidos sem permitir nenhum tipo de questionamento. CHOPPIN (1998, p.170-171), confirma essa aceção, ao ponderar que:

podemos decir, no sin malicia, que los programas representan para los docentes – y los padres – lo que los Textos Sagrados para los religiosos, con una pequeña diferencia: los segundos son, en principio, inmutables, mientras que los primeros pueden tener una tendencia a cambiar con frecuencia.

Nos programas do ensino primário mineiro, produzidos no período investigado, nas páginas finais da apresentação dos conteúdos curriculares, eram sugeridos os livros didáticos a serem adotados na prática pedagógica. Esses dados constantes nos programas nos instigaram a pensar: em que medida os livros didáticos sugeridos foram adotados nas escolas primárias mineiras? O cruzamento dessa fonte com as fontes existentes nos arquivos escolares possibilitou o conhecimento acerca da questão levantada.

- **Catálogo de obras publicadas**

Catálogo intitulado “Bibliografia Brasileira 1938 – 1939”. Na introdução, a obra é apresentada da seguinte forma: “com a publicação desta obra, inicia-se o Instituto Nacional do Livro o registro da bibliografia brasileira corrente”(INL, 1941, p.V). Essa frase nos dá pistas do caráter legal desta publicação.

Este catálogo está organizado por autor, título e assunto. Esta publicação apresenta no total 325 páginas. Nesse catálogo, é divulgada uma relação com alguns títulos de cartilhas. Além dos títulos são apresentadas outras informações sobre esse material como: nome do autor, número de edição, local e ano da publicação, editora, número de páginas, se a cartilha era ilustrada ou não, as

²² - Utilizamos o termo apropriação na mesma perspectiva de CHARTIER (1990, p. 26-27); A apropriação, tal como a entendemos, tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Conceder deste modo atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, determinam as operações de construção do sentido (na relação de leitura, mas em muitas outras também) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que as inteligências não são desencarnadas, e, contra as correntes de pensamento que postulam o universal, que as categorias aparentemente mais invariáveis devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas.

dimensões (tamanho) e o preço. Nas páginas finais é apresentada uma relação constando as publicações do Ministério da Educação e Saúde no período de 1938 – 1939, bem como uma relação com os nomes dos editores e impressores.

O cruzamento desta fonte com as demais nos permitiu vislumbrar a existência de divergências em relação aos títulos das cartilhas publicados nesta obra e os divulgados nas demais fontes como sendo os que circularam Minas Gerais.

- **Livro de registro de material enviado às escolas do Estado**

Esse é um documento produzido, provavelmente, na Secretaria do Interior para servir de controle dos materiais enviados às escolas. Em seu aspecto físico-material ele apresenta-se com as seguintes características: um caderno grande (tamanho aproximado A₃), com 350 páginas, todas manuscritas; livro sem termo de abertura, cuja página de rosto é verde com detalhes floridos brancos. Na capa, encontra-se colado um papel vermelho escrito em dourado²³ “Secretaria do Interior – 7ª Secção – Registro do mobiliário, material didático, livros de leitura, de escrituração artigos de expediente que foram enviados aos grupos escolares do Estado”.

O primeiro registro está na página 01 com o seguinte título: materiais enviados à escola da Sede no município de Abaeté. Essas anotações datam de 01/1928 a 02/1930. O último registro está na página 350 com a seguinte inscrição: vários materiais enviados à escola da Sede em Rio Casca. As anotações desse registro constam de 02/1933 a 04/1937.

Essa fonte nos forneceu indícios sobre as cartilhas enviadas pelo governo para as escolas e nos instigou a pensar: será que as escolas receberam esses objetos constantes nessa documentação? O cruzamento com as demais fontes, principalmente com documentos do arquivo escolar, nos permitiu elucidar essa questão.

B) Documentos do arquivo escolar

O arquivo escolar constitui elemento fundamental para o entendimento das práticas cotidianas da escola. Nele encontram-se diversos documentos capazes de

²³ - Esse papel encontra-se bastante danificado.

ajudar a desvendar a trama enredada no espaço escolar, tanto na atualidade como em uma abordagem histórica. Segundo MOGARRO (2005, p.104), “o arquivo, constituindo o núcleo duro da informação sobre a escola, corresponde a um *conjunto homogêneo*²⁴ e ocupa um *lugar central* e de *referência* no universo das fontes de informação que podem ser utilizadas”.

No Brasil, o arquivo escolar vem ganhando maior visibilidade nas pesquisas históricas, a partir do início da década de 1980, com a ampliação permitida pelos estudos que focalizam a cultura escolar e material como categorias de análise. Nessa perspectiva, tem-se reconhecida a importância dos diversos documentos e objetos utilizados no espaço escolar como potenciais fontes de investigação.

O cruzamento dos dados obtidos nessas fontes existentes no arquivo escolar evidencia fragmentos relacionados à organização e ao funcionamento da escola que os produziu. MOGARRO (2005, p.104) aponta que:

Nos arquivos escolares existem documentos, geralmente em suporte de papel, organizados em livros, dossiês e avulsos que contêm as informações internas produzidas pelos atores educativos e pela própria instituição, no âmbito das suas atividades e a um ritmo que podemos considerar quase cotidiano.

A relevância da documentação produzida pelas instituições escolares nas pesquisas voltadas para a história da educação é inegável. Por perceber essa importância é que, neste trabalho, tomaram-se como fontes alguns documentos do arquivo escolar de diversas escolas mineiras. Dentre esses documentos adotados, encontram-se livros de correspondências recebidas e expedidas²⁵, livros de inventário²⁶, livros da Caixa Escolar²⁷.

Os livros de correspondências recebidas e expedidas nos permitiram perceber o grau de autonomia, em face ao poder central, em relação às cartilhas adotadas no ensino primário mineiro no período investigado. Os livros de inventários possibilitaram o conhecimento acerca dos títulos das cartilhas e a quantidade desse objeto que circulou na escola onde foi produzido o inventário. Já os livros da Caixa

²⁴ - Grifos da autora.

²⁵ - Em sua materialidade, apresentam-se de duas maneiras: 1- caderno tipo ata, onde estão cópias manuscritas das correspondências expedidas ou recebidas pela escola; 2 - encadernação da 2ª via dos ofícios expedidos ou recebidos pela escola.

²⁶ - Caderno tipo ata, utilizado para registrar os móveis e o material existente na escola.

²⁷ - Caderno tipo ata, utilizado para o controle das receitas e despesas escolares.

Escolar nos forneceram dados sobre as cartilhas adquiridas pela escola para serem utilizadas pelas crianças consideradas pobres naquele contexto.

C) Relatos Oraís

Foram escutados relatos de experiências de pessoas que alfabetizaram ou foram alfabetizadas no período de 1930 a 1945, buscando compor um panorama das práticas pedagógicas destinadas à alfabetização e também conhecer as cartilhas que essas pessoas utilizaram. Os relatos ajudam a compor o cenário e fornece alguns esclarecimentos sobre a temática pesquisada. No entanto, ao analisar esses relatos orais²⁸, ficamos atentos às falas dos sujeitos, já que, ao relatarem as experiências do passado, eles estão contando fatos reelaborados pela memória. OLIVEIRA et al (2006, p.128) chamam a atenção para esse aspecto das fontes orais, ao pontuar que:

O passado tem uma existência material concreta e está inscrito nas estruturas do presente, mas não é sua reedição. Ele é uma reconstrução filtrada pelas seleções que a memória opera. Há portanto um diálogo permanente entre essas duas instâncias: enxergamos e questionamos o passado com os olhos do presente, e o passado sempre nos coloca condições e novas questões no presente. O conteúdo das memórias sempre será avaliado com base nos recursos, imagens, e idéias atuais, pois, lembrar não é reviver, mas re-fazer, re-construir e re-elaborar as experiências do passado.

Ao relatar o passado, a pessoa tende a subestimar ou superestimar os acontecimentos de acordo com o seu olhar, a sua percepção do que foi importante ou não. O cruzamento de relatos orais com outras fontes nos permite tecer a teia do passado de forma a nos possibilitar uma maior proximidade com os acontecimentos. Observou-se que a alfabetização é algo significativo para a maioria das pessoas, isso porque ela representa para muitos o acesso a uma cultura diferenciada, à cultura escrita. Devido à importância agregada ao resultado desse processo na vida dos sujeitos e até mesmo às características peculiares de como ocorre a aquisição da leitura e da escrita, permitiu-se certa facilidade na elaboração dos relatos. Geralmente o processo de alfabetização ocorre em grupo, o que, segundo alguns

²⁸ - Segundo LANG (1996, p.35), "relatos orais de vida são aqueles relatos, em que o narrador é convidado a contar aspectos de sua vida com liberdade, mas dentro de uma temática prévia, indicada pelo pesquisador".

pesquisadores, facilita a ativação da memória. Halbwachs (1990, 1976) apud Oliveira et al (2006, p.128), por exemplo, considera que:

a memória estrutura-se em identidades de grupo: recordamos nossa infância como membros da família; nosso bairro, como membros da comunidade local; nossa vida profissional, em razão do universo do trabalho. A memória, assim entendida, permite a redescoberta e a valorização da identidade social de que o sujeito é depositário. Os grupos sociais constroem, portanto, suas próprias imagens de mundo, estabelecendo uma versão acordada do passado. Ela está relacionada ao pertencimento afetivo desse grupo, sem esse enraizamento, é difícil lembrar.

Ao coletarmos relatos sobre o processo de alfabetização, percebe-se que os sujeitos conseguiram falar sobre o assunto com certa facilidade, relembando os colegas, o material utilizado, as práticas adotadas na escola pelos sujeitos mediadores do processo. Para LOWENTHAL (1981) apud OLIVEIRA et al (2006, p.128), “o passado lembrado é, pois, tanto pessoal quanto coletivo, mas como forma de consciência, a memória é, em princípio, totalmente pessoal”. E essa memória pessoal faz com que um mesmo fato seja percebido de diferentes formas, o que justifica a diversidade existente nos relatos de um mesmo fato, contados por pessoas distintas. Assim, o pesquisador deve estar atento, durante o seu trabalho, a todas as minúcias que envolvem os relatos como fonte de pesquisa. BAKHTIN (1992) apud OLIVEIRA et al (2006, p.129) pontua que:

É importante destacar que, de acordo com as teses de Bakhtin, aquilo que o sujeito narra sobre si mesmo não deve ser entendido como uma expressão de um discurso solitário e individual, já que outras vozes se incorporam permanentemente ao discurso do narrador. E por essa razão que o autor chama a atenção para a polifonia de vozes e para a intertextualidade envolvida na construção da memória.

Atentos às condições necessárias para a utilização de relatos orais como fonte de pesquisa, optamos por adotar alguns relatos neste trabalho. Os relatos foram gravados e transcritos posteriormente.

A escolha das pessoas que pudessem dar a sua contribuição aconteceu de forma aleatória. Durante viagens, com o intuito de coletar dados em arquivos de escolas no interior de Minas Gerais, tivemos contato com pessoas que alfabetizaram ou foram alfabetizadas, e aproveitamos para coletar esses relatos. Dessa forma, os relatos aconteceram como uma conversa informal. À pesquisadora coube direcionar a conversa de maneira a contemplar a temática pesquisada.

As pessoas que contribuíram com o relato oral de vida para este trabalho foram:

- Sr. Iozinho, alfabetizado em 1941, em uma escola pública estadual na cidade de Riacho dos Machados, no Norte de Minas Gerais.
- Sr. Synéas e D. Dejanira Campelo, alfabetizados na cidade de Sete Lagoas, no final da década de 1930.
- Dona Iracema e Ruth Simões, alfabetizadas no início da década de 1930, na zona rural da cidade de Abaeté. Trabalharam alfabetizando crianças em meados da década de 1940.
- Dona Maria Campos, alfabetizada no início da década de 1940, na zona rural de Papagaios. Aposentou-se como professora.
- Dona Margarida Xavier Machado, alfabetizada em meados da década de 1930, na zona rural de Papagaios. Foi professora em escolas públicas do ensino primário e aposentou-se como diretora.
- Dona Iracema Bittencourt, alfabetizadora na década de 1940, em Belo Horizonte. Posteriormente atuou como diretora de escola do ensino primário.

Com esses relatos orais de vida, buscou-se reconstruir as vivências dessas pessoas em seu processo de alfabetização, entrelaçando suas lembranças a outras fontes, com o intuito de conseguir uma maior compreensão do modo como se dava o processo de aquisição da leitura e da escrita nas escolas públicas mineiras e uma melhor identificação das cartilhas que circularam em Minas Gerais, no período de 1930 a 1945.

CAPÍTULO II

2 - A legislação do livro didático: conhecendo os trâmites legais

Estaremos, neste capítulo, apresentando os aspectos que propiciaram o surgimento da legislação que referendou o livro didático no Brasil. Primeiramente, retratamos a condição do Estado de Minas Gerais como um Estado de vanguarda, em relação ao setor educacional, onde percebemos a presença de inovações e de situações que podem ser consideradas como avanços neste setor.

De acordo com Faria Filho (1998), a análise da legislação deve acontecer entrelaçada às fontes, e esse cruzamento da legislação com as fontes permitirá uma maior compreensão do período a ser pesquisado. Assim, a análise realizada neste capítulo possibilitou uma visão panorâmica do lugar ocupado pelo livro didático, particularmente pela cartilha, no ensino tanto estadual como federal.

2.1 – A regulamentação dos processos de circulação e usos do livro didático em Minas Gerais

No Brasil, o reconhecimento da importância do livro utilizado no ensino ocorre com a elaboração de políticas específicas para esse material. Em nível nacional, esse momento fecundo da política para o livro didático²⁹ advém da expansão editorial brasileira que iniciou após a Revolução de 1930. Naquela época, foi instaurada uma política nacionalista e centralizadora que adveio em consonância com as mudanças suscitadas no panorama educacional e propiciadas pelas transformações ocorridas no campo político, econômico e social. Cedendo às influências do movimento de renovação da educação e do ensino, que, desde a década de 1920, estava sendo instituído, e atendendo às exigências impostas pelas propostas governamentais de unificação, foi fundado, em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública. A criação de um ministério destinado aos assuntos

²⁹ - Utilizamos o termo *política para o livro didático* na mesma perspectiva de PEREIRA (1995, p.21) que o percebe como “um conjunto amplo de estratégias que o Estado lança mão não só para disciplinar os conteúdos veiculados pelos livros didáticos e seu uso no sistema de ensino, mas também todo o conjunto de instrumentos que o Estado utiliza, visando controlar e influenciar sua produção, bem como estratégias de aquisição e distribuição destes às escolas”.

educacionais em nível nacional era uma antiga reivindicação dos educadores brasileiros.

Em Minas Gerais, a preocupação com a qualidade do ensino primário esteve, desde o século XIX, atrelada à utilização e à qualidade dos livros escolares. Como pontua MACIEL (2003, p.238), “nos Oitocentos, é significativo o número de Relatórios dos Presidentes de Província que argumentam a favor da organização de compêndios e uso desse artefato por parte dos alunos e professores, visando ao bom desempenho do ensino”.

São vários os relatórios dos Presidentes da Província de Minas Gerais, de Inspectores da Instrução Pública e de professores, pertencentes ao acervo do Arquivo Público Mineiro, contemplando o ensino primário do século XIX. Alguns desses documentos explicitam a época em que a instrução pública primária das províncias tornou-se descentralizada do governo Imperial.

Em 1834, um Ato Adicional à lei de 1827 advogou, dentre outras deliberações, que a instrução pública primária ficaria sob a responsabilidade das províncias. Assim, nos Oitocentos, às províncias foi delegada a autonomia em relação às leis que regiam a instrução pública primária. Essa autonomia permitiu a diversidade das leis educacionais entre as províncias brasileiras, o que facilitou o surgimento paulatino dos sistemas de ensino nas províncias. À legislação escolar foi dada uma maior atenção, principalmente na Província de Minas Gerais, por ser considerada um caminho para o processo modernizador e um mecanismo ideológico pertinente. Isso se justifica pela “idéia de que a intervenção das elites provinciais, em matéria de instrução, dar-se-ia inicial e primordialmente por meio da legislação educacional” (FARIA FILHO, 2003 p.82).

Nessa Província, os participantes das Assembléias Provinciais e o Presidente elaboraram um número significativo de leis que contemplaram a instrução pública. FARIA FILHO (2003, p.82) nos fornece uma noção dessa quantidade, ao afirmar que: “entre Leis, Regulamentos e Portarias, inventariáramos quase 500 textos legais para o período de 1835 a 1889”.

Durante esse período, mudanças importantes aconteceram no processo educacional desenvolvido na Província mineira. Uma dessas mudanças foi a disseminação de um outro método de ensino diferente, do método mútuo, utilizado até aquele momento. Na Lei Provincial nº 13, de 1835, não era especificado o método de ensino a ser adotado nas escolas. Mas o relevo dado à questão

metodológica estava implícito em seu artigo 8º, que autorizava o governo a enviar ao exterior cidadãos mineiros para aprenderem lá e praticar aqui um método de ensino que pudesse aperfeiçoar a instrução pública.

O professor Francisco de Assis Peregrino foi um desses cidadãos. Ele esteve na França, onde foi aprender o método de ensino simultâneo. Ao regressar, em 1839, enviou ao presidente da província um documento³⁰ relatando em pormenores a proposta do método simultâneo. Nessa proposta de organização do ensino, era previsto o controle do tempo, os procedimentos didáticos, a necessidade de materiais e espaços adequados.

Na Província de Minas Gerais, em meados do século XIX, no que tange à educação escolar, mais especificamente, aos métodos de ensino, INÁCIO (2004, p. 28) pontua:

Nesse movimento, no qual se buscou promover o abandono do ensino individual e a implantação dos métodos mútuo e simultâneo, vemos configurar-se o método misto de ensino. Os três métodos conhecidos na província eram combinados de diferentes maneiras, segundo as “opções” dos professores, resultando no método misto.

Percebe-se que não houve uma supremacia de um método sobre outro, e, sim, uma junção de metodologias, conforme as práticas pedagógicas adotadas pelos professores. Nesse período, não havia uma uniformidade da instrução elementar. Fatores como a falta de professores preparados³¹, a escassez de material didático e a ausência de espaços adequados às aulas contribuíram para que o sistema educacional da província continuasse em uma situação de multiformidade no ensino.

Com o intuito de melhorar a qualidade do ensino na Província, o governo se deparava com o desafio de padronizar a metodologia aplicada nas escolas. O livro seria uma opção como ferramenta capaz de facilitar essa padronização. Como adverte MACIEL (2003, p.238), “buscar a uniformidade do ensino mediante uma metodologia tornaria mais viável e racional se os princípios metodológicos pudessem ser materializados em um compêndio destinado aos alunos e aos professores”.

³⁰ - Esse documento foi intitulado “Memória” e se encontra no Arquivo Público Mineiro sob o código: SP 236.

³¹ - A maior parte do professorado era leiga: pessoas que terminavam o 4º ano do ensino primário e passavam a ministrar as aulas. Nas cidades do interior, a escassez de professores qualificados permitia um número cada vez maior de leigos. Na maioria das vezes, reproduziam a técnica da mesma forma que foram ensinados.

Naquela época, o discurso do processo de escolarização estava articulado ao discurso do processo modernizador, o que demandou uma atenção especial à educação escolar. Dentre os materiais considerados capazes de contribuir para a efetivação do processo de ensino na Província, estava o livro escolar. Essa percepção da importância do livro utilizado na educação escolar se faz presente nos relatórios dos presidentes da Província, como nos informa MACIEL (2003 p. 238):

A pedido do presidente Pedro Alcântara Cerqueira Leite, foi nomeada uma comissão para dar um parecer sobre a instrução pública da Província de Minas e, ao mesmo tempo, apontar medidas a serem tomadas para melhorar a instrução pública. Entre as melhorias relacionadas por essa comissão está a solicitação de compêndio para o ensino da leitura e da escrita.

No ensino da leitura e da escrita, no século XIX, a falta de um material de apoio ao professor e aos alunos dificultava, ainda mais, as práticas e os bons resultados da aprendizagem. Segundo FARIA FILHO apud FRADE (2003 p.3):

Relatórios de inspetores de ensino, tal como o de Peregrino (1839), atestam que na Província de Minas Gerais eram escassos os livros. O relatório de Peregrino destaca que “cada discípulo recebe de seus pais, ou Educadores, um livro diferente, ou uma carta manuscrita com imensos erros de Gramática e Ortografia, e tratando sempre de objetos, que nada podem interessar a educação da mocidade e que pelo contrário, podem muitas vezes lhes ser prejudicial.

Ao professor ficava o desafio de aproveitar os materiais apresentados pelos alunos, utilizando-os de forma a facilitar o processo de ensino. A escassez dos livros escolares e a necessidade de uma organização da distribuição e utilização desses objetos são perceptíveis nesses relatórios dos inspetores de ensino. Essa escassez e desorganização dos livros escolares comprometiam a qualidade do ensino, dessa forma, o investimento e a padronização de obras a serem utilizadas no ensino foi uma preocupação do governo da província, que, aos poucos, estabelecia uma organização em relação aos livros escolares, através de normatizações.

Na Província de Minas Gerais, a existência de uma legislação específica que contemplava o livro escolar utilizado no ensino primário é gestada desde as últimas décadas do século XIX e torna-se mais perceptível no início do século XX, à medida que vão sendo estabelecidas novas propostas para o ensino. Essas novas propostas vão ao encontro dos ideais republicanos, que visavam à formação do

cidadão moderno. Para essa formação, era necessário o investimento em infraestrutura, ampliação dos cursos de qualificação para o professorado e aquisição de material didático de qualidade. A preocupação com os livros adotados nas escolas é materializada com um controle mais rígido do Estado na aquisição e distribuição desse objeto, controle esse sinalizado com um regulamento, como nos aponta FRADE (2003 p.4) ao afirmar que:

Livro didático também era matéria de controle e de normatização. O regulamento de nº 100 de 23 de julho de 1883, que estabelece diversas diretrizes para o ensino público e particular na província de Minas Gerais, possibilita compreender aspectos do controle e mesmo da política de livros no período.

Nesse regulamento, ficou estabelecido que a responsabilidade pela conservação dos materiais escolares (dentre esses, os livros, inclusive, os fornecidos gratuitamente aos alunos pobres) era do professor. Este profissional deveria prestar contas sobre esse material, por meio de inventário, quando necessário, o que poderia ocorrer em eventualidades, como mudança de cadeira³². Ao professor eram delegadas essas responsabilidades, mas ele não dispunha de uma total liberdade na escolha dos livros que iria utilizar em suas aulas, como esclarece MACIEL (2004. p.10):

Na aparente autonomia do professor na indicação dos livros escolares que deseja usar, não podemos nos esquecer da atuação do Conselho Superior de Instrução Pública,³³ órgão responsável pela emissão de pareceres técnicos sobre os livros didáticos a serem adotados pelo governo. Cabia a este Conselho aprovar ou reprová-los os livros escolares a serem utilizados nas escolas mineiras e que o governo deveria adquirir para distribuir para as crianças pobres.

O domínio sobre os livros escolares, difundidos nas escolas públicas mineiras, torna-se mais evidente nos relatórios sobre a instrução pública que mencionam a atuação do Conselho Superior de Instrução Pública no início do século XX. Com a Reforma do Ensino, em 1906, foi implantado um maior controle e fiscalização dos livros escolares. Segundo KLINKE (2003, p.111), “junto com a

³² - Naquela época, usava-se o termo “cadeira” para designar a turma em que o professor ministrava as aulas.

³³ - Nota da autora - Muitos membros deste Conselho se tornaram posteriormente autores de livros didáticos, entre eles podem citar o professor Thomas Brandão, membro efetivo do Conselho Superior de Instrução Pública em 1915, juntamente com Arthur Joviano e José Rangel.

implantação do ensino graduado, estava, pois, a proeminência de uma política do livro didático”. Uma das atribuições do Conselho Superior de Instrução Pública, nesse período, foi a de prescrever os livros escolares a serem adotados no ensino público. Nas escolas, essas prescrições eram “reforçadas pelos diretores e diretoras dos Grupos, que solicitavam os livros à Secretaria do Interior e controlavam, juntamente com os inspetores de ensino, a utilização dos materiais pelos professores” KLINKE (2003, p.111).

Essa fiscalização por parte dos inspetores já estava prevista desde o regulamento nº100 de 1883, como nos aponta FRADE (2003, p.4):

uma das atribuições dos inspetores escolares era a de examinar “ os compêndios e livros elementares que existem ou faltam nas escolas, quase os necessários para os alunos pobres, indagando como se tem feito a distribuição”. Art. 2, da seção 2.

Nesse período, alguns entraves dificultavam a implementação da regulamentação do livro escolar. Dentre esses, estava “o alto custo dos livros e a escassez de livros de autoria nacional” (MACIEL, 2003, p.238). O alto custo dos livros se dava devido a uma série de fatores. A maioria dos livros utilizados, naquele período, advinha da França ou de Portugal, o que acarretava um custo de importação muito elevado. Os livros produzidos no país, muitas vezes, eram considerados de qualidade inferior e a seu preço era agregado o valor da matéria-prima - o papel - que também tinha um custo muito alto, devido à importação. De acordo com MACIEL (2003, p.239):

na tentativa de sanar a falta de autores de manuais escolares, o governo institui concursos e distribuição de prêmios para autores de livros escolares no Art.61 do Regulamento do Ensino Público e Particular - 1883, p.20: são garantidos prêmios aos professores que escreverem compêndios e livros para uso nas escolas. Esses prêmios serão concedidos pelo governo, depois de adotados os livros, a que se referem, e se farão efetivos, logo que a assembléia provincial houver concedido quota para este fim.

Com essa legislação, o professor passa a ocupar também um outro lugar no ensino, o de autor de obras didáticas. Passa a existir um maior incentivo para a divulgação das práticas pedagógicas consideradas de sucesso. Essa estratégia adotada pelo governo de incentivar professores a produzir obras didáticas prevaleceu por muito tempo, tanto em nível estadual como nacional. Temos indícios de que essa estratégia foi utilizada até meados do século XX. Como exemplo, pode

ser citado João Lúcio Brandão³⁴, autor da cartilha “O Livro de Zezé”, que teve as obras “Pá Pé e o Papão”³⁵, “Na Fazenda”³⁶ e “Promissão”³⁷ premiadas no concurso instituído pelo Ministério da Agricultura, em 1939, que objetivava o lançamento de novas obras didáticas para o ensino nas Escolas Rurais e Aprendizados Agrícolas, alcançando, respectivamente, o primeiro lugar e menções honrosas para as outras obras.

Fica evidenciado, no final do século XIX, que a implantação da legislação educacional demandava para sua implementação muito mais do que somente normas; era necessário um investimento financeiro à altura das propostas. Em relação ao controle dos livros, FRADE (2003, p.5) pontua:

Os dados do arquivo e outras pesquisas vão demonstrar a existência de listas de livros em períodos posteriores, mas vão mostrar também que não basta proibir ou mesmo indicar, se não houver uma produção ou mesmo estoques suficientes para as demandas das escolas. Talvez seja por isso que as correspondências registradas no Arquivo vão indicar uma certa autonomia do professor, quando este argumenta ou solicita a utilização de outro material.

Dessa forma, observa-se que a fiscalização existia, e a falta de condições materiais para que o regulamento fosse implementado comprometeu o efetivo controle dos livros nas escolas públicas mineiras. No regulamento de 1883, estava previsto, ainda, em seu artigo 60, que “nas escolas públicas não serão admitidos livros que não tenham sido adotados pelo presidente da província”. Essa normatização, instituída no final do século XIX, em Minas Gerais, é reforçada na década de 1930 com o Decreto 1006/38.

A adoção dos livros escolares era realizada pelo governo via aprovação do Conselho³⁸, nomeado pelo Presidente da Província, desde as últimas décadas do século XIX, responsável pela emissão de pareceres “sobre a adoção de métodos e sistemas práticos de ensino e a adoção, revisão, substituição de compêndios, livros e objetos do mesmo ensino” (FRADE, 2003 p.6).

³⁴ - Esse autor não atuou como professor, mas se destacou no campo educacional mineiro como inspetor de ensino.

³⁵ - Livro didático destinado ao primeiro ano.

³⁶ - Livro didático destinado ao segundo ano.

³⁷ - Livro didático destinado ao terceiro ano.

³⁸ - Até o momento, não temos uma data precisa de quando foi instituído esse Conselho, com atribuições voltadas para a análise dos livros escolares utilizados na província. Acredita-se que, ao longo dos anos, a organização e até mesmo a nomenclatura desse Conselho foi sendo alterada.

Ao confrontarmos alguns dados dessa legislação estadual de 1883 com o Decreto Federal 1006/38, percebemos muitos pontos comuns, o que nos permite inferir que, em relação à normatização das condições de circulação e usos dos livros didáticos, Minas Gerais pode ser considerado um Estado de Vanguarda.

Acredita-se que os livros aprovados pelo conselho eram divulgados, provavelmente, em listas publicadas no Diário Oficial. Essa hipótese é reforçada por (FRADE, 2003 p.5), ao informar que:

Dados que constam nas correspondências de professores, solicitando livros, indiciam para a existência de uma lista publicada no diário oficial, que provavelmente informa aos professores de toda a província sobre títulos ou remessas existentes. Há diversas menções e documentos demonstrando esta regulamentação nos pedidos, em que aparece o termo “conforme edital publicado no diário oficial”...

Como já apontado anteriormente, em relação ao ensino em Minas Gerais, um maior investimento é perceptível na Reforma do Ensino de 1906, não apenas em relação ao discurso, mas também às realizações, como a implantação dos Grupos Escolares³⁹, projetos arquitetônicos especialmente planejados de acordo com os padrões de higienização necessária ao espaço de formação do homem moderno. Envolvendo muito mais que a estrutura física das construções, o investimento intelectual foi intenso tanto na implantação das séries graduadas como na formação do professorado. A partir dessa reforma, as atividades desempenhadas pelo Conselho Superior de Instrução foram adquirindo maior visibilidade. MACIEL (2004, p.11) pontua que:

Analisando os Relatórios - Mensagens dirigidas pelo Presidente do Estado ao Congresso Mineiro no período de 1911-1930, é perceptível o poder que este Conselho vai adquirindo, ao mesmo tempo em que se vão definindo melhores as suas atribuições no funcionamento do ensino.

No Arquivo Público Mineiro, alguns documentos dão pistas sobre a ampliação das atribuições e do número de reuniões realizadas por esse Conselho. O aumento da intensidade das atividades desempenhadas por esse órgão torna-se aparente também no número de pareceres técnicos sobre livros didáticos emitidos nesse período. MACIEL (2004, p.11) cita que:

³⁹ - Maiores informações sobre a Reforma do Ensino Mineiro de 1906 e a implantação dos Grupos Escolares, consultar Faria Filho (2000).

No Relatório Presidencial de 1924 está descrito como atribuições do Conselho: aprovar obras didáticas e, conseqüentemente, organizar o rol de compêndios que deveriam ser adotados nas escolas de ensino primário. Nenhum livro se adquire sem que sua distribuição seja previamente autorizada pelo Conselho.

Assim, temos evidenciado o caráter regulador deste órgão. O governo utiliza um discurso de racionalização do ensino para justificar essa medida adotada, como nos alerta MACIEL (2004, p.11):

esta providência trouxe inestimáveis vantagens econômicas e pedagógicas. Compêndios exclusivamente adotados permitem ao governo grande economia, pois deixa de desviar recursos para manter depósitos de obras sem aplicação e pode assim com a mesma verba servir maior número de escolas. Por outro lado, sendo conhecida e fixa a lista, os fornecedores poderão preparar maior tiragem, vender a menor preço e atender prontamente às encomendas. Sob o ponto de vista pedagógico, as vantagens não são menos consideráveis. A aquisição e a distribuição de livros de vários autores comprometem a eficiência do professor e traz a anarquia didática nas classes, onde o ensino deve ser simultâneo, o que é impossível com a diversidade de compêndios.

O discurso em que predominava a racionalização do ensino, tendo como um dos pilares o controle das obras didáticas, prevaleceu por muito tempo. As dimensões das atribuições do Conselho Superior de Instrução Pública foram tão alargadas, que, na década de 1920, ficava a cargo deste Conselho todos os assuntos relativos ao ensino, desde aqueles ligados às questões administrativas até as questões técnicas. Acredita-se que esse acúmulo de funções prejudicava o desempenho das atividades do Conselho, tornando-as morosas.

Na Reforma do Ensino de 1927⁴⁰, visando a agilizar o trabalho realizado pelo Conselho, foi instituída uma nova organização para esse órgão. Nessa nova organização, optou-se pela divisão desse órgão em duas seções distintas, sendo uma seção de ordem administrativa e a outra de ordem técnica, cabendo à “Seção Técnica” a atribuição de “emitir parecer sobre compendios e aparelhos didacticos”(Regulamento do Ensino Primário de Minas Gerais, 1927, p.50).

A normatização da Reforma de 1927 foi materializada no Regulamento do Ensino Primário, documento minucioso no que diz respeito ao livro didático, que determina no Art.166 que:

⁴⁰- Reforma conhecida como Reforma Francisco Campos, nome do seu idealizador.

- a) o papel não deve ser de espessura muito reduzida e a sua superfície deve ser lisa, fosca e de cor muito branca;
- b) a tinta deve ser francamente negra;
- c) as letras terão as hastes bem abertas e as dimensões das minúsculas, bem como as das entrelinhas, variáveis para cada ano do curso, serão as seguintes:
 - 1) primeiro ano, três milímetros para as minúsculas com cinco de entrelinha;
 - 2) segundo e terceiro, dois milímetros e quatro, respectivamente;
 - 3) quarto ano, para as minúsculas 1,8 milímetro, com entrelinhas de 3,5;
 - 4) o comprimento das linhas não ultrapassará de 10 centímetros.

Nesse artigo fica evidenciada a preocupação do Poder Público com a qualidade e a apresentação dos livros escolares a serem adotados nas escolas. O Conselho Superior de Instrução, mais especificamente, os componentes da “Seção Técnica” eram responsáveis pela fiscalização não apenas dessas características anteriormente citadas, como também dos aspectos pedagógicos das obras didáticas.

No que tange ao livro didático, Minas Gerais pode ser considerado um Estado de vanguarda. O rigor e o controle já instituídos na circulação e nos usos das obras nas escolas primárias mineiras facilitaram a adequação às políticas públicas nacionais, que vieram a partir da década de 1930 com o processo de unificação da política educacional.

2.2 - A década de 1930: a expansão do campo editorial brasileiro

Em 1929 ocorreu uma grande depressão econômica mundial, culminada com a crise da bolsa de Nova York, que impulsionou a mudança de vários modelos político-econômicos, inclusive o modelo brasileiro. Um dos reflexos da crise econômica no Brasil foi a desvalorização da nossa moeda, que acabou gerando a necessidade da substituição das importações por produtos nacionais, contribuindo para a expansão do mercado interno e conseqüentemente para as mudanças na economia brasileira. O modelo político-econômico vigente na época era o agrário-exportador e se caracterizava pela hegemonia política da oligarquia cafeeira. Deste modo, as transformações econômicas mundiais refletiram de forma a apontar a transição do modelo meramente agrário-exportador para o modelo industrial como o mais viável para o momento. Esse modelo industrial veio acompanhado de uma série de mudanças que buscavam atender às necessidades do mercado em expansão.

É nesse contexto de tensões e conflitos, tanto financeiros como políticos, que o movimento nacionalista iniciado no princípio da década de 1920 pelos modernistas adquire mais força e visibilidade. Durante a primeira República, os meios artístico e intelectual eram dominados pela cultura europeia, principalmente pela francesa.

Em 1922 aconteceu, em São Paulo, a Semana da Arte Moderna, que serviu de referência para o início do movimento nacionalista. Esse evento teve como principal objetivo mostrar novas tendências artísticas, rompendo com o padrão artístico europeu até então estabelecido no país; buscou-se, também, a valorização das raízes nacionais.

Com as sucessivas crises da economia cafeeira, o prestígio da aristocracia rural foi declinando, permitindo um maior grau de insatisfação da sociedade nos mais diversos segmentos sociais. As críticas e as insatisfações eram as mais variadas e tornaram-se mais visíveis com a crise de 1929, que acabou evidenciando a carência de políticas sociais e as precárias condições de vida, de grande parte, da população brasileira. Após as eleições de março de 1930, políticos e tenentes⁴¹ não eleitos se aliaram com o intuito de acabar com o sistema oligárquico que prevalecia no país. É a partir dessa aliança que o movimento revolucionário se fortalece e, neste mesmo ano, eclode a Revolução com a participação de grupos sociais formados por civis e militares, contrariados com o segmento agrário que controlava o poder público. Uma das reivindicações dos revolucionários era a renúncia do então presidente Washington Luís. Após certa resistência, essa exigência foi atendida e Getúlio Vargas assumiu o governo.

A Revolução de 1930 marcou o cenário nacional como um dos principais movimentos ocorridos no país. Em relação ao livro e à cultura brasileira, HALLEWELL (1985, p.336) afirma que “a revolução de 30, contudo, é um marco tão fundamental para esta nossa história – e, de fato, para a história do Brasil em geral – quanto a chegada da família real, em 1808, fora para o país”. De acordo com alguns historiadores, como HALLEWELL (1985), a revolução representou a transição de um modelo político-econômico para outro. Foi o final do sistema de governo denominado “República Velha”⁴² e início da “República Nova”⁴³. Temos que nos

⁴¹ Tenente – Militar que detém uma posição hierárquica considerada superior à posição de sargento. Neste caso, os jovens oficiais das forças armadas que participaram do movimento tenentista.

⁴² A “República Velha ou Primeira República (1889 – 1930)” - representou o domínio dos fazendeiros no poder político.

atentar para o fato de que mudanças de paradigmas na sociedade quase sempre ocorrem, primeiramente, em nível do discurso, depois, em nível das apropriações, de maneira lenta e gradual, permeadas de conflitos e tensões. Na implantação desse novo governo, várias modificações foram realizadas no aparelho estatal na tentativa de garantir as condições mínimas necessárias ao desenvolvimento. Deste modo, profundas mudanças ocorreram a partir de 1930, não somente no discurso oficial, autoritário e nacionalista, mas também no que diz respeito às realizações.

O discurso oficial que se instaurou a partir do novo regime apontava como principais metas de governo: a modernização, o desenvolvimento, o nacionalismo, o antiliberalismo, a centralização política e administrativa e a priorização às ações sociais.

No pós-30, o governo adotou medidas administrativas centralizadoras, visando à união federativa e verticalizada dos setores públicos. Nesse contexto de agitação e mudanças, a política educacional brasileira tornou-se prioridade devido ao fato de a educação ser considerada um mecanismo capaz de contribuir para a legitimação do poder. Nesse período, foram destinadas à educação as funções no campo ideológico.

Segundo PEIXOTO (2000, p.100), em Minas Gerais a escola é tomada como:

elemento de fortalecimento dos laços de união nacional. Além do cuidado em impedir que nelas divulguem idéias que se desenvolvam em práticas alienígenas, capazes de colocar em risco nossas tradições.

Tal contexto se difere da Primeira República, cujo panorama educacional no país era de um sistema de ensino descentralizado, garantido legalmente pelo Ato Adicional de 1834, no qual estava prescrito que os Estados brasileiros possuíam autonomia em relação às suas políticas educacionais. Como exemplo dessa autonomia, diversos Estados iniciaram suas reformas educacionais ao longo dos anos vinte e início dos anos trinta. Em Minas Gerais, a reforma educacional ocorreu em 1927, tendo Francisco Luís da Silva Campos como idealizador.

No pós-30, atendendo às necessidades estabelecidas no campo político-econômico do país, visando à centralização e à verticalização do poder, o Governo Provisório propôs uma outra organização para os diversos setores da sociedade. No

⁴³ A “República Nova” representou o domínio dos militares, caracterizada por um governo autoritário e nacionalista.

que tange à organização dos setores da educação e da saúde pública, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, com o Dec. 19.402 de 14/11/1930, fato este que pode ser considerado um divisor histórico do ensino no país. Além de garantir a unificação dos assuntos relativos à Educação no país, essa nova organização consolidava a diminuição da influência das oligarquias locais.

De acordo com a legislação anteriormente citada, o Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil decretou:

Art.1º Fica creada uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministerio dos Negocios da Educação e Saúde Publica, sem aumento de despeza.

Art.2º Este Ministerio terá a seu cargo o estudo e despacho de todos os assumptos relativos ao ensino, saúde publica e assistencia hospitalar.

Art.3º O novo ministro de Estado terá as mesmas honras, prerrogativas e vencimentos dos outros ministros.

Art.4º Serão reorganizadas a Secretaria de Estado da Justiça e Negocios Interiores e as repartições que lhe são subordinadas; podendo ser transferidos para o novo ministerio serviços e estabelecimentos de qualquer natureza, dividindo-se em directorias e secções, conforme fôr conveniente ao respectivo funcionamento e uniformizando-se as classes dos funcionarios seus direitos e vantagens (Leis de 1930, p.16).

A criação desse novo Ministério foi uma reorganização da estrutura já existente, agrupando os serviços destinados à Educação, Saúde Pública e Assistência Hospitalar em uma única Secretaria de Estado. A legislação previa ainda que essa reestruturação fosse realizada sem acréscimo de ônus financeiro à União. Até mesmo os funcionários destinados a exercerem suas atividades no novo ministério eram oriundos de outras secretarias já existentes, o que indica a preocupação do poder público em demonstrar para a sociedade que as transformações que estavam acontecendo atendiam não apenas aos aspectos políticos, mas também aos aspectos econômicos suscitados no momento.

A centralização desses setores dava visibilidade ao lugar destinado à educação no Governo Provisório. O setor educacional até então deixado de lado e que, de certa forma, esteve sempre à margem nos governos anteriores, agregado à Secretaria de Estado da Justiça e Negócios Interiores, passa a ter Secretaria própria devido a sua importância naquele contexto histórico, político e social.

Inicialmente, Oswaldo Euclides de Sousa Aranha, então ministro da Justiça, assumiu interinamente o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. O primeiro ministro titular do recém-criado Ministério foi Francisco Luís da Silva Campos. Sua nomeação foi uma compensação do governo federal a Minas Gerais

pelo apoio e participação na Revolução de 1930. A experiência profissional de Francisco Campos também facilitou a escolha; ele já havia promovido a reforma em Minas Gerais na década de 1920. Esse ministro acabou promovendo uma reforma educacional cinco meses após sua posse. De acordo com HALLEWELL (1985, p.323), Francisco Campos “foi descrito como talvez o único ideólogo de peso que teve oportunidade de experimentar na prática uma filosofia de educação voltada para os problemas conjunturais”.

Em linhas gerais, durante a sua permanência à frente do Ministério de Educação e Saúde Pública, Francisco Campos preocupou-se com a organização da Pasta e dedicou a maior parte do tempo ao estudo da reorganização do ensino secundário e superior. Quanto à educação secundária, sua reforma visava primordialmente à modernização do currículo ao dar maior importância às ciências. A extensão das mudanças operadas no campo educacional foi significativa e ocorreu lentamente.

A preocupação com a educação nesse período torna-se evidente, e algumas questões que foram constituindo-se desde a década de dez estão no bojo da discussão nacional, como a democratização e a melhoria na qualidade do ensino. No que dizia respeito a esta última, era motivo de inquietação a organização de uma política unificada para o livro escolar, uma vez que cada Estado já havia desenvolvido, em menor ou maior grau, regulamentações sobre os livros que circulavam em seus territórios.

Os livros são objetos pertinentes em uma sociedade, cujo emprego atende não somente às necessidades do indivíduo que o utiliza, mas também a uma demanda do meio social em que este está inserido. Como assevera CHOPPIN (1998, p.169), ao afirmar que “los libros de textos son instrumentos de poder: se orientan a espíritus juvenes aun manipulabes y necesariamente poco críticos”. Essa faceta do livro é ressaltada principalmente nas obras didáticas, nas sociedades onde os profissionais da área educacional as tomam como único apoio no processo de ensino-aprendizagem.

Até o princípio do século XX, o campo editorial nacional era pouco explorado, devido a fatores, como: a baixa procura por livros, o baixo custo e a qualidade superior dos livros importados. Mesmo diante das adversidades existentes, algumas poucas editoras conseguiram se firmar no mercado editorial, como a Editora Francisco Alves, que foi fundada no final do século XIX, no Brasil.

A desvalorização da nossa moeda, advinda com a crise de 1929, e a necessidade da substituição das importações por produtos nacionais que demandassem valores mais baixos fizeram com que até mesmo os livros importados, que antes eram considerados baratos, tivessem seus preços elevados a tal ponto que suas aquisições tornaram-se inviáveis.

A indústria gráfica brasileira, mais especificamente a editorial, que até o final do século XIX não tinha uma abertura comercial que justificasse grandes investimentos para a sua ampliação e manutenção no país, teve suas expectativas de ampliação renovadas diante da abertura do mercado consumidor, após 1930. Segundo HOLLANDA apud PEREIRA (1995, p.145):

a Revolução de 1930 é a responsável pelo triunfo do livro didático nacional. Para o autor, “a queda da nossa moeda, conjugada com o encarecimento do livro estrangeiro provocado pela crise econômica mundial, permitiu ao compêndio brasileiro – antes mais caro do que o francês – competir comercialmente com este”.

Ao analisarmos o contexto político, econômico e social da época, percebemos que tomar a Revolução de 1930 como fator responsável pelo êxito do livro didático nacional é adotar uma postura reducionista, desconsiderando toda uma trajetória de permanências e rupturas geradas pelos impasses e conflitos entre educadores nacionalistas e o poder público, que sucederam ao longo dos anos.

Com a perspectiva de expansão do mercado consumidor em geral no país, criou-se uma visão de que o desenvolvimento industrial seria a base para a solução de todos os problemas políticos, econômicos e sociais. As medidas econômicas adotadas pelo novo regime previam a substituição paulatina das atividades agrário-exportadoras por atividades que contribuíssem para a implantação de um pólo industrial no país.

Os nacionalistas percebiam a industrialização também como forma de adquirir maior independência em relação a outros países. No entanto, a transição de um modelo econômico para outro apresentava vários desafios. O Brasil carecia de mão-de-obra qualificada e recursos materiais que permitissem essa transição.

A ampliação do campo editorial brasileiro esbarrou em vários obstáculos. Um desses obstáculos dizia respeito à matéria-prima utilizada, o papel, cuja indústria, no Brasil, não compartilhava da mesma expansão da indústria editorial. Além das dificuldades enfrentadas pela insegurança do período inicial da industrialização, em

um país em desenvolvimento, a indústria de papel utilizava, em grande parte de sua produção, celulose importada, o que comprometia diretamente o preço do produto.

O papel produzido no Brasil apresentava desvantagens em relação ao papel importado; sua qualidade era inferior e economicamente era inviável sua aquisição, pois era mais caro. HALLEWELL (1985, p.276) reafirma essas desvantagens ao pontuar que:

o produto nacional era de qualidade muito inferior e incerta, o que por si só aumentava os custos de produção pela simples dificuldade de trabalhar com ele: por exemplo, a constante necessidade de parar a impressora para limpá-la.

No pós-30, a expansão editorial que acontecia no Brasil refletia diretamente no sistema educacional, devido à ampliação da produção e circulação de obras literárias e didáticas nacionais. No campo da Educação, mudanças significativas foram ocorrendo ao longo do período de 1930 a 1945. Nesse período, quatro ministros estiveram à frente do Ministério da Educação e Saúde, conforme demonstra o Quadro 1:

QUADRO 1

Ministros que responderam pelo Ministério da Educação e Saúde Pública no período de 1930 a 1945

Ministro	Período de permanência à frente do Ministério
Francisco Luiz da Silva Campos	06-12-1930 a 31-08-1931 02-12-1931 a 15-09-1932
Belisário Augusto de Oliveira Pena	01-09-1931 a 01-12-1931
Washington Ferreira Pires	16-09-1932 a 25-07-1934
Gustavo Capanema	26-07-1934 a 30-10-1945

Fonte: Relatório das principais atividades e realizações do MESP (1930-1967)

No quadro acima, temos os nomes dos ministros e o respectivo período de permanência à frente do Ministério da Educação e Saúde. O fato de esses ministros serem todos mineiros pode justificar a semelhança das medidas educacionais que foram instauradas em nível nacional com as medidas já estabelecidas em Minas Gerais.

Nesta investigação, demos ênfase ao período da gestão de Gustavo Capanema, devido às realizações que contemplaram a produção e a circulação de obras literárias e didáticas ao longo de sua permanência à frente desse ministério. Capanema manteve-se no cargo por 11 anos, período durante o qual o Ministério passou por uma

extensa série de empreendimentos legislativos e regulamentares por um lado, e, por outro, o continuado esforço de criação e organização dos velhos serviços, assim como a construção e o aparelhamento de estabelecimentos de ensino, cultura..." (Relatório das principais atividades e realizações no Ministério...)

A legislação gestada nesse período referendou, de maneira inédita no país, o livro como objeto representante da cultura e o livro didático como ferramenta capaz de contribuir com a formação de um imaginário social desejado pelo poder público. A ampliação da difusão de livros didáticos propiciada naquele contexto acarretou um maior controle desse material, visando ao domínio das idéias veiculadas no país. Em relação aos livros textos, CHOPPIN (1998, p.169) afirma que eles;

Constituyen así poderosas herramientas de unificación – hasta de uniformización – nacional, lingüística, cultural e ideológica. El Poder político se ve forzado a controlar más o menos estrechamente, hasta a orientar en su provecho, la concepción y el uso de los libros de texto.

Isso pode explicar a preocupação do governo com a criação de uma legislação para o livro didático, uma vez que, naquele momento, prevalecia no país um sentimento nacionalista.

A importância dada à nacionalização nesse período fica evidenciada em medidas adotadas no sistema educacional. Naquela época, existia no país um número elevado de escolas estrangeiras que se concentravam nos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, situação justificada pelo intenso processo de imigração que aconteceu no Brasil. Essas escolas, em sua maioria, eram do ensino primário e algumas do secundário, de nacionalidades japonesa, polonesa e alemã. Nas colônias de imigrantes, o argumento utilizado para a criação e a manutenção dessas escolas era a inexistência de um estabelecimento de ensino brasileiro.

Em consonância com os preceitos nacionalistas da época, uma das medidas adotadas pelo Ministério da Educação e Saúde Pública foi a ampliação do número

de escolas primárias, com o objetivo de substituir as escolas primárias estrangeiras existentes em colônias de imigrantes. Assim, em 1934, a União, juntamente com os Estados, reverte essa situação ao ampliar a rede escolar. À União coube o auxílio financeiro e aos Estados os serviços administrativos. Essa parceria possibilitou a implantação de escolas em todas as colônias de imigrantes, extinguindo as escolas estrangeiras. Esse novo panorama educacional do país contribuiu para o aumento da demanda dos livros escolares nacionais.

Como reflexos das transformações políticas, econômicas e sociais, tivemos uma rápida expansão da produção literária. Segundo HALLEWELL (1985, p.337):

A insuficiência do comércio exterior forçava, de fato, o aumento da substituição de importações em toda a economia: entre 1930 e 1937, o produto industrial brasileiro deu um salto de quase 50%. Mas, o crescimento na edição de livros foi fenomenal, mesmo em relação a essa situação geral. As cifras para São Paulo (as únicas de que dispomos) sugerem uma taxa de crescimento na produção de livros, entre 1930 e 1936, mais de 600%. Ainda que a realidade tivesse alcançado apenas a metade disso, teria sido, de qualquer modo, impressionante. Ninguém, naquela época, punha em dúvida uma realidade: a de que uma indústria editorial brasileira, viável, havia surgido praticamente do nada no período que se seguiu à revolução.

Em Minas Gerais, até o momento, não dispomos de dados precisos sobre a ampliação da produção literária, no período apontado por Hallewell. MACIEL (2004, p.11-12) discute dados apresentados ao longo dos Relatórios Presenciais sobre a aquisição de livros de leitura, realizados pelo governo, no período de 1923-1927, conforme o Quadro 2:

Quadro 2

Livros de leitura - aquisição do governo -1923-27

Ano	Total de volumes
1923	213.850
1925	181.000
1926	210.500
1927	212.275

Fonte: MACIEL (2004)

Esses dados demonstram que o governo mineiro já adquirira, desde a década de 1920, uma quantidade significativa de livros.

O jornal Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, em seus exemplares publicados no período de outubro de 1938 a agosto de 1939, divulgou listas com a relação dos materiais enviados às escolas e suas respectivas quantidades (Quadro 3).

Quadro 3
Livros que circularam em Minas Gerais no período de 10/1938 a 08/1939

Categoria	Quantidade de exemplares
Cartilhas	39404
Livros de leitura	33064
Outros livros	9844
Total	82312

Fonte: Jornal Diário Oficial – 10/1938 a 08/1939

Para análise dos dados, dividimos os livros em três categorias distintas, como as apresentadas no Quadro 3: cartilhas – todos os livros destinados ao ensino inicial da leitura e da escrita (livros destinados aos alunos que se encontravam no primeiro ano de escolarização); livros de leitura – todos os livros destinados ao ensino da Língua Pátria nos três anos do ensino primário (livros destinados aos alunos que se encontravam no segundo, terceiro e quarto anos); outros livros – os demais livros distribuídos, destinados às diversas áreas do conhecimento (livros para o ensino Cartográfico, Programas de Ensino, Constituição do Brasil, Manuais para professores, dentre outros).

A quantidade de livros adquiridos pelo governo de Minas Gerais, na década de 1920, é em muito superior à quantidade distribuída nas escolas mineiras no período de 10/1938 a 08/1939. Tomando como parâmetro esses dados, acredita-se que, no período de 1930 a 1937, nesse Estado, a produção editorial de obras didáticas tenha diminuído em função da política de racionamento adotada, o que difere do panorama nacional no período de 1930 a 1937, considerado um período de *boom* editorial.

Em relação aos livros, na gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde Pública, buscou-se uma valorização das obras literárias brasileiras. Tornou-se necessário editar as grandes obras brasileiras já consideradas

raras e as novas obras que foram surgindo. E com o intuito de difundir o conhecimento literário, o MESP⁴⁴ precisava implantar e implementar bibliotecas públicas municipais nas cidades grandes e pequenas de todo o interior do país. Para esse fim, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), com funções específicas determinadas a atender a produção e a distribuição do livro, bem como apoiar a difusão de bibliotecas públicas no país.

O Instituto Nacional do Livro (INL) foi criado por meio do Decreto-lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, que estabelecia as seguintes funções:

- a) Organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira da Língua Nacional, revendo-hes as sucessivas edições;
- b) Editar toda sorte de obras raras ou preciosas que sejam de grande interesse para a cultura nacional;
- c) Promover medidas para aumentar, melhorar e baratear a edição de livro no país, bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros;
- d) Incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional. (Diário Oficial, 21/12/1937).

As medidas adotadas naquele momento atendiam às exigências estabelecidas pelo Governo no sentido de controlar e difundir a ideologia do Estado Novo. O panorama político brasileiro passava por novas turbulências; a ditadura que estava sendo sinalizada desde 1932 é concretizada em 1937 com a instauração do Estado Novo. Getúlio Vargas assume totalmente o poder sobre o país e uma nova Constituição é outorgada. O presidente decreta o fechamento do Congresso e a extinção dos partidos políticos.

O cenário político, econômico e social existente naquele período foi propício à criação de uma política nacional para o livro didático. Este, reconhecido como elemento facilitador da construção do imaginário social necessário ao país naquele contexto, pode ser considerado um objeto que, a partir da análise das políticas que o envolvem,

apresenta pistas das relações existentes, explícita ou implicitamente, entre o governo e a sociedade. CHOPPIN (1998, p.169) corrobora com essa perspectiva em relação ao livro, ao afirmar que:

El libro de texto constituye así un precioso indicador de las relaciones de fuerza que establecen, en un momento dado y en una sociedad determinada, los diversos actores del sistema educativo pues el grado de libertad que gozan sus redactores y quienes los utilizan puede variar considerablemente.

⁴⁴ - Ministério da Educação e Saúde Pública

Durante o período do Estado Novo (1937 – 1945), houve um maior controle e fiscalização dos livros didáticos utilizados nas escolas. Ao comentar sobre esse controle, PEREIRA (1995, p.138) pontua que “o rigoroso controle que o Estado Novo vinha exercendo sobre a produção cultural no pós-37, através principalmente do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), se estendeu, como não poderia deixar de ser, sobre a produção editorial”.

Ao analisarmos a legislação que referendou o livro didático, temos noção da relação de poder estabelecida entre o governo ditatorial e a sociedade. Nas alíneas do Art. 20 do Decreto-Lei 1006/38, tem-se um exemplo do rigor da censura instaurada no país.

Art.20 -Não poderá ser autorizado o uso do livro didático:

- a) – que atente, de qualquer forma, contra a unidade, a independência ou a honra nacional;
 - b) – que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação;
 - c) – que envolva qualquer ofensa ao Chefe da Nação, ou às autoridades constituídas, ao Exército, à Marinha, ou às demais instituições nacionais;
- (Diário Oficial 30/12/1938)

Nesta citação, percebem-se, via legislação do livro didático, indícios da imposição do poder governamental à sociedade brasileira.

2.3 - O livro didático e a necessidade de uma legislação federal específica

Mesmo sendo um objeto relevante no sistema educacional brasileiro, o livro didático nacional tem uma trajetória que pode ser considerada recente e complexa. Recente porque é a partir de 1930 que se tem uma maior preocupação com políticas para o livro nacional e complexa devido à seqüência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem de forma aparentemente desordenada. Como afirma FREITAG (1993,p.11):

O livro didático não tem uma história própria no Brasil. Sua história não passa de uma seqüência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade.

No período focalizado nesta investigação, nota-se que, em consonância com o cenário político vivenciado no país, a implantação e a implementação de

normatizações ficaram restritas a um pequeno grupo de pessoas de uma única corrente governista.

A partir de 1930, o discurso que foi constituindo-se, desde o final do século XIX no Brasil, sobre a importância do livro na sociedade torna-se mais forte no cenário político-econômico estabelecido no país. Dessa forma, o livro, especialmente o didático, sempre considerado objeto muito importante, principalmente como veículo de disseminação de saberes a serem reafirmados ou apropriados pela sociedade, naquele contexto de mudanças políticas, econômicas e sociais, passa a ter sua função ampliada no sistema de ensino. Com isso, tornou-se ferramenta de cunho ideológico capaz de contribuir na formação do imaginário social almejado pelo poder público.

Congregando com fatores econômicos, políticos e sociais, o governo de Getúlio Vargas, no pós-30, adotou medidas autoritárias e nacionalistas que favoreciam a elaboração de uma política específica para o livro didático nacional. Dentre essas medidas estava a que proibia o uso da língua estrangeira no ensino ministrado nas escolas e a adoção formal de livros não escritos originalmente em língua portuguesa.

Imbricada a essas medidas encontrava-se a reforma educacional, que se iniciou nesse mesmo período e contribuiu para a expansão do mercado consumidor com a ampliação do número de escolas e do Ensino Secundário, padronização dos currículos e métodos de ensino. A prática de imprimir livros em Paris ou Lisboa, a partir de 1930, tornou-se inviável, não apenas pelas medidas governamentais adotadas, mas pelos custos elevados despendidos. Esses fatores acabaram por fortalecer o crescimento editorial brasileiro.

Com a ampliação do setor editorial e a necessidade de controlar e padronizar os livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras, o momento tornou-se propício para a elaboração de uma legislação específica em nível nacional que consolidasse a organização do processo de disseminação, circulação e usos desse material didático nas escolas.

- **Livro didático: a primeira legislação nacional**

Nesse contexto dinâmico de intervenção da União sobre os diversos segmentos da sociedade, temos assinalado o autoritarismo e o controle sobre os

livros veiculados no país, por meio de uma legislação específica para o livro didático, que foi homologada em 1938. De acordo com o relatório das principais atividades e realizações do Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, no período de 1934 a 1945

Deu-se grande importância ao problema do livro didático para todos os ramos e níveis de ensino. E visando, por um lado, afastar a idéia do livro único e, por outro, melhorar a qualidade dos compêndios e manuais, o Decreto-Lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938, regulou amplamente as condições de produção, importação e utilização dos livros escolares, criando para superintender o assunto, a Comissão Nacional do Livro Didático, órgão de caráter permanente. (Relatório sobre as principais atividades e realizações – 1930 -1967, p.30).

O Decreto-lei 1006, de 30 de dezembro de 1938, estabelecia as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Nessa legislação, do primeiro ao oitavo artigo, ficaram definidas normas que regem a elaboração e a utilização do livro didático no país.

Em seu art. 1º, o Decreto-lei 1006/38 estabelece que “é livre no país, a produção ou a importação de livros didáticos” (Diário Oficial, 30/12/1938). No entanto, ao longo desse documento, são estabelecidos critérios determinantes para essa produção e importação, o que sinaliza que o termo “livre” utilizado no artigo não significava uma total liberdade de produção e importação. Ao contrário, o que se percebe, ao longo desse Decreto, é um maior rigor no controle dos conteúdos veiculados nesses materiais. A autonomia anunciada no primeiro artigo logo dá lugar a uma pseudo-autonomia vigiada.

É a primeira vez que se tem regulamentada a concepção de livro didático, inclusive com a descrição de características básicas necessárias para que um livro fosse considerado didático. O Decreto-lei anteriormente citado estabelece em seu art. 2º que:

São considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º Compêndios são livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes nos programas escolares.

§ 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para a leitura dos alunos em aula. (Diário Oficial 30/12/1938)

Diferentemente dos livros didáticos atuais, os livros daquela época apresentavam, em sua maioria, somente ilustrações e textos. Não traziam atividades

previstas para o aluno. Esse aspecto da materialidade do livro didático é reforçado no relato da Dona Iracema Simões⁴⁵, ao comentar sobre algumas características presentes na cartilha que utilizou quando aprendeu a ler e a escrever.

A gente estudou na Cartilha Analítica. O autor eu não lembro. Era um livro comum. Não era um livro como tem hoje com exercícios. Não tinha exercícios nem nada, bem diferente, era só leitura mesmo. Hoje tem até quebra-cabeça, que eu vejo nos livros dos meninos de pré, de 1º ano. (Iracema Simões)

No art.3º do Decreto-lei 1006/38 estava previsto o período que a sociedade, principalmente os sistemas educacionais, teria para se adaptar à nova legislação. Esse período correspondia ao prazo de um ano.

A partir de 1º de janeiro de 1940, os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas pre-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República. (Diário Oficial, 30/12/1938)

Por se tratar de uma legislação nova, que propunha uma série de medidas inéditas, em nível nacional, e até mesmo de acordo com as condições de comunicação e divulgação daquela época, não dispomos de dados que permitam precisar em que medida essa legislação foi efetivamente cumprida.

Ao Ministério da Educação ficou delegada a responsabilidade em relação à autorização para a utilização do livro didático, cabendo a este ministério todo o controle deste material, desde a sua autorização para o uso até a distribuição nos estabelecimentos de ensino.

Nesse período, o controle das obras adotadas nas escolas era bastante rigoroso. Esse rigor já existia, em menor ou maior grau, em alguns Estados. Em Minas Gerais, por exemplo, os livros didáticos publicados pelos poderes públicos eram, como qualquer outra obra, submetidos à aprovação do Presidente da Província, desde o final do século XIX, como ficou instituído no regulamento nº 100 de 1883.

⁴⁵ - Iracema Simões, alfabetizada no início da década de 1930, na zona rural da cidade de Abaeté, trabalhou alfabetizando crianças, em meados da década de 1940.

Esse controle era materializado nas capas ou nas páginas de apresentação dos livros como previsto no Decreto-Lei 1006/38. Após a autorização de uso, o livro deveria:

conter na capa, impresso diretamente ou por meio de etiqueta, os seguintes dizeres: Livro de uso autorizado pelo Ministério da Educação. Em seguida, entre parêntesis, declara-se-á ainda o número do registro feito pela Comissão Nacional do Livro Didático.” (Diário Oficial, 30/12/1938)

Temos indícios, a partir do manuseio de livros didáticos publicados nas décadas de 1920 a 1940, como apresentado no Quadro 4 abaixo, de que essa divulgação da autorização foi uma prática recorrente naquele período.

Quadro 4
As chancelas nos livros didáticos

Livro	Local e ano de publicação	Observação que consta em relação à autorização
Segundo Livro de Leitura para a infância por Thomaz Galhardo	São Paulo, 1927	Approvado pelo Conselho Superior de Instrução de São Paulo
Histórias da Terra Mineira	Minas Gerais, 1939	Obra aprovada e adotada pelo Conselho Superior de Instrução Pública do Estado de Minas Gerais
Vida na Roça	São Paulo, 1947	Livro de uso autorizado pelo Ministério de Educação e Saúde Registro n ° 69.720
O Livro de Elza	Minas Gerais, 1949	Livro de uso autorizado pelo Ministério da Educação (Registro nº1494)

Assim, temos reafirmado que o controle da autorização dos usos de obras didáticas já era praticado por alguns Estados, em um período anterior à criação do Ministério da Educação. Os dados apresentados no quadro acima nos permitem inferir que, provavelmente, o MESP tenha, juntamente com os Estados, assumido a atribuição de realizar a análise e a autorização dos livros didáticos a serem utilizados.

No que tange ao processo de adoção do livro didático, o Art.5º do Decreto-Lei 1006/38 previa:

Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção, de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino, nem estabelecer preferências entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos diretores, nas escolas pré-primárias e primárias⁴⁶, e aos professores nas escolas normais, profissionais e secundárias, a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado, e respeitada a restrição formulada no artigo 25 desta lei. (Diário Oficial, 30/12/1938)

Neste artigo, temos sinalizado que os professores das escolas pré-primárias e primárias não participam da escolha do livro a ser utilizado no processo de ensino, o que pode ser interpretado como um indicativo do baixo nível de qualificação do professorado atuante nos ensinos pré-primário e primário, diferentemente dos ensinos das escolas normais, profissionais e secundárias, onde a escolha ficaria a cargo dos professores. Mesmo nos níveis e modalidades de ensino em que os professores participavam da escolha dos livros a serem utilizados em sala de aula, antes da concretização da escolha, a lista dos títulos selecionados passava pelo crivo dos diretores que autorizavam ou não a adoção dos títulos sugeridos.

Os professores poderiam escolher o processo de utilização dos livros adotados, desde que estes estivessem em consonância com os programas de ensino. Como fica explicitado no art 6º, acredita-se que essa autonomia parcial do professor prevista em relação ao processo de utilização dos livros didáticos era uma estratégia adotada pelo governo, com o objetivo de manter uma forma escolar já arraigada nas instituições de ensino.

Ainda no tocante ao processo da elaboração e utilização do livro didático, o art. 7º estabelecia que “um mesmo livro poderá ser adotado, em classe, durante anos sucessivos. Mas o livro adotado no início de um ano escolar não poderá ser mudado no seu decurso” (Diário Oficial, 30/12/1938). Nesta medida, fica implícita uma preocupação com os custos. MACIEL (2004) nos alerta que essa era uma preocupação existente em Minas Gerais, desde a década de 1920. Uma vantagem em se organizar o processo de adoção de obras didáticas, dessa forma, era que “sendo conhecida e fixa a lista, os fornecedores poderiam preparar maior tiragem, vender a menor preço e atender prontamente às encomendas” (MACIEL, 2004, p.11).

⁴⁶- Grifos meus, para chamar a atenção sobre esse aspecto contemplado na legislação.

Com o intuito de garantir o fornecimento de livros didáticos às crianças necessitadas, o Decreto-lei 1006/38 previa em seu art. 8º:

Constitue uma das principais funções das caixas escolares, a serem organizadas em todas as escolas primárias do país com observância do disposto no art. 130 da Constituição, dar as crianças necessitadas, nessas escolas matriculadas, os livros didáticos indispensáveis ao seu estudo. (Diário Oficial 30/12/1938)

No livro da Caixa Escolar da Escola Estadual Bueno Brandão, em Uberlândia, encontramos, na página 53, a seguinte informação sobre os gastos efetuados: “Gastos com aquisição de cinco exemplares do Livro de Lili, para crianças carentes. Uberlândia, 1943”.

Dessa forma, o governo reconhecia a importância do livro para o aluno. No entanto, o poder público não se responsabilizava pela aquisição das obras didáticas a serem utilizadas pelas crianças desfavorecidas economicamente, ficando a cargo da sociedade prover os menos favorecidos com os livros necessários à sua instrução. Como já estabelecido no art. 130 da Constituição de 1937:

Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Nos relatos de Dona Iracema Bittencourt⁴⁷, ao falar sobre o meio de aquisição dos livros didáticos, percebe-se a consonância com a legislação.

Os livros eram todos comprados. O governo enviava para os alunos carentes. Isso quando a Editora era a Imprensa Oficial. Depois, nós fizemos muitas festas para comprar livros para os alunos carentes. Tinha também o dinheirinho das matrículas. Como diretora, eu fazia o controle desse dinheiro no Livro da Caixa Escolar. (Iracema Bittencourt)

Esse relato nos permite inferir que os livros didáticos eram objetos considerados caros. O dinheiro arrecadado com as matrículas era insuficiente e as escolas procuravam alternativas que envolvessem a sociedade, visando suprir às necessidades dos alunos desfavorecidos economicamente.

⁴⁷ - Dona Iracema Bittencourt, alfabetizadora na década de 1940, em Belo Horizonte, posteriormente atuou como diretora de escola do ensino primário.

O Decreto-lei 1006/38, em seu Capítulo II, institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) em caráter permanente. Uma política semelhante foi estabelecida em Minas Gerais, desde o final do século XIX, com a criação do Conselho Superior de Instrução Pública, sendo reforçada com a Reforma Educacional de 1927.

No Regulamento do Ensino Primário de Minas Gerais, estava prescrito que, dentre as atribuições da Secção Technica do Conselho Superior da Instrução, estava a de “emittir parecer sobre compendios e aparelhos didacticos; organizar annualmente a relação dos livros a serem adoptados no curso primário”.

As principais atribuições, previstas na legislação, para a Comissão Nacional do Livro Didático eram indicadas no Art.10 do decreto mencionado anteriormente:

Art.10 – Compete a Comissão Nacional do Livro Didático:

- a) examinar os livros didáticos que lhe forem apresentados, e proferir julgamento favorável ou contrário à autorização de seu uso;
- b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos;
- c) indicar os livros didáticos estrangeiros de notável valor, que mereçam ser traduzidos e editados pelos poderes públicos, bem como sugerir-lhes a abertura de concurso para a produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país;
- d) promover, periodicamente, a organização de exposições nacionais dos livros didáticos cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei. (Diário Oficial, 30/12/1938)

A partir das considerações levantadas sobre a CNLD, percebemos que as competências delegadas a esta eram amplas, isto é, essas competências iriam além da análise pedagógica e estética das obras. A comissão era responsável também, mesmo que implicitamente, pela averiguação do caráter político-ideológico nas obras analisadas.

Para desenvolver tais atividades, a comissão era composta, inicialmente, por sete membros com qualificações específicas na área pedagógica. No art. 9º, logo no inciso 1º, ficam explicitadas as qualificações exigidas aos membros da comissão.

§ 1º - A Comissão Nacional do Livro Didático se comporá de sete membros, que exercerão dentre pessoal de notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral, das quais duas especializadas em metodologia das linguas, três especializadas em metodologia das ciências e duas especializadas em metodologia das técnicas. (Diário Oficial, 30/12/1938)

É importante levar em consideração o caráter tendencioso implícito nesses critérios. Mesmo atendendo às qualificações necessárias para a investidura do

cargo, os membros da comissão não poderiam ter nenhum vínculo de caráter comercial com nenhuma casa editorial nacional ou estrangeira.

Com o intuito de agilizar o trabalho de CNLD, em 29 de março de 1939, o governo modifica o art.9º do Decreto-Lei 1006/38, alterando o número de membros a compor a Comissão, reconhecendo que o país dispunha, já naquela época, de uma quantidade vultosa de obras didáticas e que o prazo estabelecido para que se cumprisse a lei era insuficiente para o desenvolvimento do trabalho.

Assim, é promulgado o Decreto-Lei n.1.177, que dispôs sobre o funcionamento da Comissão do Livro didático no ano de 1939, elevando o número de membros de sete para dezesseis componentes da CNLD. Observa-se que, em 1941, a Comissão Nacional do Livro Didático continuou com os dezesseis membros. No mês de Janeiro, foi publicada uma lista com o nome das pessoas que comporiam a Comissão no ano corrente⁴⁸.

O processo de autorização do livro didático, estabelecido com o Decreto-lei 1006/38, era bastante burocrático. Neste decreto, o Capítulo III foi destinado aos detalhes acerca desse processo. Além desse processo, o referido decreto apresenta, em seu Capítulo IV, as causas que impediam a autorização do livro didático, o que nos dá pistas do rigor ao qual o livro didático era submetido para que seu uso fosse autorizado. Nesse capítulo, existem sete artigos cujo corpo textual tem descrito minuciosamente os aspectos que impediriam a aprovação de uma obra didática. Neste capítulo estava previsto que a Comissão tomaria conhecimento das obras a examinar, de acordo com a ordem cronológica de sua entrada no Ministério da Educação. Além disso, descrevia detalhadamente como seria divulgado o resultado dos pedidos, elencando os motivos que justificam a aprovação ou não do livro. Era previsto que a CNLD poderia indicar modificações, a título de sugestões, para que obras consideradas refutadas num primeiro parecer pudessem ser refeitas adequadamente e submetidas a novo julgamento.

Uma prática comum, naquela época, era o envio de originais datilografados para a submissão da análise da Comissão. Essas obras, quando tinham aprovada a

⁴⁸- Como exemplo dessa publicação, encontramos publicada no Diário Oficial da União, em 22 de janeiro de 1941, uma lista com o nome das pessoas que comporiam a Comissão no presente ano. Essa lista era composta pelos seguintes nomes: 1) Antônio Carneiro Leão; 2) Rodolfo Fuchs; 3) Jônatas Arcanjo da Silveira Serrano; 4) Hahnemann Guimarães; 5) João Batista Pecegueiro do Amaral; 6) Adalberto Menezes de Oliveira; 7) Alvaro Fernando de Sousa da Silveira; 8) Cândido Firmino de Melo Leitão; 9) Alonso de Oliveira; 10) José de Melo Moraes; 11) Armando Pina; 12) Euclides de Medeiros Guimarães Roxo; 13) Maria Junqueira Schmidt; 14) Abgar Renault; 15) Valdemar Pereira Cota e Leonel Franca.

sua autorização de uso, depois de impressas, eram novamente submetidas ao exame da CNLD.

As reedições de livros didáticos, cujo uso teria sido autorizado, poderiam ocorrer caso não incluíssem importantes adições ou alterações, bastando para isso que a CNLD fosse comunicada. Se houvesse alterações ou adições consideradas significativas na obra, esta deveria ser submetida a uma nova aprovação.

No art. 18 estava prescrito que:

O Ministério da Educação fará publicar, no “Diário Oficial”, em janeiro de cada ano, a relação completa dos livros didáticos de uso autorizado, agrupados segundo os graus e ramos do ensino, e apresentados, em cada grupo, pela ordem alfabética dos autores. (Diário Oficial, 30/12/1938)

No que diz respeito a essa relação que deveria ser divulgada, PEREIRA (1995 p.157) afirma que “entretanto não foi possível localizar esta relação de livros na pesquisa realizada no Diário Oficial, no período de 1940 a 1945”. Realizamos, também, a pesquisa no Diário Oficial da União, no período determinado na legislação, e não encontramos nenhuma listagem de livros que pudesse ser identificada como a relação dos livros a serem divulgados conforme previsto na lei. Temos por hipótese que a informação sobre livros didáticos de uso autorizado pelo governo tenha circulado, de outra forma, diferente da prevista na legislação. Essa nossa hipótese é reforçada ao encontrarmos na Escola Estadual Comendador Viana, situada na cidade de Espinosa, Norte de Minas Gerais, um catálogo⁴⁹ intitulado “Bibliografia Brasileira 1938 – 1939”.

Nesse catálogo, são apresentadas várias informações pertinentes sobre os livros nacionais que estavam em circulação. Os Quadros 5 e 6 mostram a diversidade das informações referentes às cartilhas citadas no catálogo:

⁴⁹ - Informações mais detalhadas sobre esse catálogo encontram-se descritas na introdução deste trabalho, ao tratarmos das fontes utilizadas nesta pesquisa.

Quadro 5

Dados sobre as cartilhas divulgadas no livro Bibliografia Brasileira 1938/1939

Título	Autor	Edição	Local e ano da Publicação
O pequeno escolar	Cartilha sob a orientação do Prof. Máximo de Moura Santos	13 ^a	S. Paulo
Quero Ler!	Olga Monteiro de Barros	3 ^a	Rio, 1939
Meu Amigo – Cartilha Analítica-sintética	Valfredo Arantes Caldas	11 ^a	Rio
Minha Cartilha	Laura Mello e Souza Campos	n. c.	Rio
O amigo da Infância	Stela Brant de Carvalho	4 ^a	S. Paulo, 1938
Brincar de ler	Renato Séneca de Sá Fleury	n. c.	S. Paulo, 1939
Vamos ler? Cartilha analítica sintética	Renato Séneca de Sá Fleury	n. c.	S. Paulo, 1938
Cartilha da infância	Tomás Galhardo	141 ^a	Rio, 1939
Cartilha do povo	Manuel Bergstrom Lourenço Filho	116 ^a	S. Paulo, 1939
Cartilha. Ensino rápido da leitura	Mariano de Oliveira	196 ^a	S. Paulo, 1939
Nova Cartilha Analítica	Mariano de Oliveira	122 ^a	S. Paulo, 1938
Cartilha Popular	Maria Paula	7 ^a	S. Paulo, 1939
Cartilha para o ensino simultâneo da leitura e da escrita	Ambrosina Rodrigues Pereira	26 ^a	Rio, 1939
Cartilha Proença	Antonio Firmino de Proença	53 ^a	S. Paulo, 1939
Cartilha de Vivi e Vavá	Célia Rabelo	n. c.	S. Paulo, 1938
Cartilha intuitiva	Júlio de Faria e Sousa	10 ^a	S. Paulo, 1939
A cartilha de Zé-Toquinho	Odila Barros Xavier	n. c.	P. Alegre, 1939

Fonte: Catálogo - Bibliografia Brasileira 1938 – 1939

No quadro anterior, observa-se que foram dezessete títulos de cartilhas apresentados no catálogo. Em relação aos autores, chama-nos a atenção a questão do gênero, que é bem visível. Das dezessete cartilhas, dez foram escritas por homens e sete por mulheres.

Pode-se considerar que esses dados refletem uma mudança em relação ao gênero dos autores que publicavam livros destinados aos alunos na fase inicial do processo de alfabetização. No trabalho desenvolvido por PFROMM NETO et. al. (1974), percebemos a supremacia de cartilhas de autoria masculina até a década de 1910. Da década de 1920 em diante, esse panorama vai sendo alterado paulatinamente. Temos, então, um número cada vez maior de cartilhas de autoria feminina. Acredita-se que esse fato esteja diretamente relacionado à feminização do ensino primário.

Em Minas Gerais, essa feminização do ensino primário é incentivada desde a Reforma de 1906. Destarte, essa feminização vai ocorrendo gradualmente e é revigorada com a criação da Escola de Aperfeiçoamento, no final da década de 1920, cujo objetivo era qualificar professoras formadas no curso de magistério.

Em relação à edição, cinco cartilhas não apresentam o número de edição. A falta dessa informação em livros didáticos é recorrente. Das cartilhas que apresentam o número da edição, é interessante assinalar a heterogeneidade existente nesses dados. Tem-se cartilha em sua terceira (3ª) edição até cartilha em sua centésima nonagésima sexta edição. Das cartilhas, quatro apresentam uma vida editorial bastante longa, acima da centésima edição. São elas: Cartilha da infância, em sua 141ª edição; Cartilha do povo, em sua 116ª; Cartilha - Ensino rápido da leitura, em sua 196ª edição; e a Nova Cartilha Analítica, em sua 122ª. A falta de dados, como a quantidade de cartilhas publicadas em cada edição, não nos permite precisar a quantidade de exemplares publicados das cartilhas. No entanto, essa heterogeneidade dos números das edições nos permite vislumbrar a dinâmica das mudanças que vinham se configurando no campo educacional, mais especificamente, no ensino primário naquela época.

Os anos de publicação ficaram entre 1938 e 1939, em consonância com a proposta de elaboração e divulgação de uma listagem de livros realizada por órgãos oficiais, como estava prescrito na lei. O local de publicação é que chama a atenção. A falta de dados sobre os critérios estabelecidos para a organização dessa listagem nos impede de compreender o motivo da predileção explícita na divulgação de obras publicadas nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro.

Em Minas Gerais, durante esse período, foram publicadas obras didáticas que não foram contempladas na lista apresentada no catálogo publicado pelo Instituto Nacional do Livro. Consideramos essa listagem equivocada, devido a sua apresentação como uma catalogação, mesmo que superficial, da produção dos livros em nível nacional.

Quadro 6
Títulos e editoras que publicaram as cartilhas divulgadas no livro Bibliografia Brasileira 1938/1939

Título	Editora	Ilustrada
O pequeno escolar	Nacional	Sim
Quero Ler!	Antunes	Sim
Meu Amigo. Cartilha Analítica-sintética	Alves	Sim
Minha Cartilha	Getúlio M. Costa	Sim
O amigo da Infância	Nacional	Sim
Brincar de ler	Melhoramentos	Sim
Vamos lêr? Cartilha analítica sintética	Nacional	Sim
Cartilha da infância	Alves	Sim
Cartilha do povo	Melhoramentos	n. c.
Cartilha – Ensino rápido da leitura	Melhoramentos	n.c.
Nova Cartilha Analítica	Melhoramentos	Sim
Cartilha Popular	Nacional	n. c.
Cartilha para o ensino simultâneo da leitura e da escrita	Jornal do Brasil	n. c.
Cartilha Proença	Melhoramentos	n. c.
Cartilha de Vivi e Vavá	Nacional	Sim
Cartilha intuitiva	Record	Sim
A cartilha de Zé-Toquinho	Globo	n. c

Fonte: Catálogo - Bibliografia Brasileira 1938 – 1939

As editoras de destaque nessa relação foram a editora Nacional e a Melhoramentos. Consideramos essa listagem no mínimo tendenciosa, pois acreditamos que, implicitamente, na elaboração deste catálogo, permeavam interesses particulares além dos interesses políticos impostos ao setor editorial. Essa seria uma hipótese que justificaria o fato de uma editora como a Francisco Alves passasse quase que despercebida, com apenas duas cartilhas divulgadas em uma lista de livros didáticos nacionais, uma vez que esta era a “principal editora brasileira de obras escolares nas cinco primeiras décadas do século XX” (BATISTA et al., 2002, p.33).

A Editora Francisco Alves foi fundada em 1854, como Livraria Clássica, na cidade do Rio de Janeiro, por Nicolau Antônio Alves. Considerada, durante muitos anos, referência na publicação de obras didáticas, vem atuando no mercado editorial há mais de 150 anos. O perfil empreendedor do livreiro-editora Francisco Alves de Oliveira foi o diferencial no sucesso alcançado. Ao longo de sua existência, várias filiais foram abertas em importantes cidades do país.

Essa editora ocupa um lugar tão relevante na história da produção didática nacional, que a história do livro didático brasileiro encontra-se intimamente vinculado

à trajetória da Editora Francisco Alves, o que pode justificar o interesse de pesquisadores como BRAGANÇA (1999; 2002; 2004), FRADE (2004), HALLEWELL (1985), MACIEL (2004), RAZZINI (2004), dentre outros, em compreender aspectos da sua organização.

Com este catálogo, observamos que a prescrição da lei, em relação à divulgação dos livros didáticos, foi em parte cumprida.

A singularidade do Estado de Minas Gerais, no que diz respeito à circulação de cartilhas, é evidenciada ao confrontarmos a lista publicada pelo Instituto Nacional do Livro em 1938/1939 e a lista das cartilhas que circularam em Minas Gerais no mesmo período. Na terceira parte deste trabalho, discutiremos mais detalhadamente essas informações.

No Capítulo IV do Decreto 1006/38, são apresentadas as causas que impediam a autorização do livro didático. Este capítulo é dividido em quatro artigos distintos, que vão do artigo 20 ao artigo 24. Nesses artigos são elencados vários aspectos político-ideológicos, pedagógicos e de apresentação material, considerados impróprios para as obras didáticas. Por fim, o Capítulo V trazia as disposições gerais e transitórias dessa legislação, onde se encontravam publicadas as penalidades previstas no caso de violação desses artigos. A partir da análise dos trâmites para a deliberação da autorização de uso do livro didático, tem-se evidenciado o lugar de destaque ocupado por esse tipo de obra naquele contexto histórico.

Nos anos seguintes, de 1939 a 1941, foram publicados decretos-lei alterando, de forma pouco significativa, alguns artigos do Decreto-lei 1006/38. O Decreto-lei nº 1177, de 29 de março de 1939, alterou o número de membros da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que, em 1939, funcionaria com 16 membros. O Decreto-lei nº 1417, de 13 de julho de 1939, que revogou o parágrafo único do art. 12 do Decreto-lei 1006/38, permitiu a autorização para uso do livro didático de autoria de membros da CNLD, desde que os critérios apresentados nesse decreto-lei fossem atendidos.

Destarte, nesse período, o livro didático teve reafirmada a sua condição de mecanismo disseminador de ideologias e mediador da construção de um imaginário social idealizado pelo Poder Público.

Em 1945, o Decreto-lei nº 8460, de 26 de dezembro, consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. São

poucas as alterações apresentadas em relação ao Decreto-lei 1006/38. Percebe-se que, em seu art. 5º, foi realizada uma alteração significativa: a escolha do livro didático para os alunos do ensino primário deixa de ser de responsabilidade do diretor e fica a cargo dos professores. Acredita-se que essa modificação no texto da legislação tenha sido reflexo dos resultados das políticas de capacitação de professores do ensino primário, desenvolvidas nos Estados.

A partir do relato de Dona Iracema Bittencourt, temos pistas de como acontecia a escolha dos livros didáticos utilizados no ensino primário:

Quando eu trabalhava como professora, teve um tempo em que nós não escolhíamos o livro que seria utilizado, a diretora chegava e entregava o livro⁵⁰. Já quando eu era diretora, eu gostava que todos participassem, então eu perguntava para as professoras. Tinha vez que o governo adotava e pronto. (Iracema Bittencourt)

Essa fala demonstra um avanço na autonomia dos professores no processo de escolha do livro didático e sinaliza as instabilidades das políticas públicas mineiras que referendaram este objeto.

⁵⁰- É interessante pontuar que a Dona Iracema atuou como professora no final da década de 1930 e início de 1940, sendo posteriormente diretora e permanecendo neste cargo por 32 anos.

CAPÍTULO III

3 – A história da alfabetização mineira a partir da análise dos processos de circulação e usos de cartilhas de alfabetização

A análise realizada no capítulo anterior buscou demonstrar como a legislação que referendou o livro didático foi se constituindo em nível estadual e federal e como essa legislação encontra-se imbricada com diferentes dimensões da educação.

Os objetivos deste capítulo serão: discutir os reflexos da política educacional mineira, mais especificamente, da formação de professores no processo de circulação das cartilhas no Estado; identificar e analisar a relação entre o que era prescrito, em relação às cartilhas, e o que era adotado nas escolas; conhecer como se davam as práticas no processo do ensino inicial da leitura e da escrita em Minas Gerais, no período investigado.

3.1 - A política de formação de professores e as implicações no processo de circulação das cartilhas

Em Minas Gerais, os anos finais da década de 1920 e os iniciais da década de 1930, no que tange à educação escolar, são marcados por um intenso período de mudanças. Como em todo processo de transformação, algumas propostas foram assimiladas e outras, refutadas ao longo da década de 1930.

Em consonância com as propostas para o desenvolvimento, cogitadas no país, em que era prevista a unificação de setores administrativos, em Minas Gerais, essa reorganização foi efetivada anteriormente à reestruturação nacional. Em setembro de 1930, foram implantadas quatro Secretarias de Estado, de acordo com a Lei nº1.147, dentre elas, a Secretaria de Educação e Saúde Pública, responsável pelos serviços relativos à Instrução e Assistência Pública. O artigo 1º da lei anteriormente citada estabelecia que:

- Serão quatro as Secretarias de Estado assim denominadas:
- a) Interior;
 - b) Finanças;
 - c) Agricultura, Viação e Obras Públicas;
 - d) Educação e Saúde Pública. (Diário Oficial, 06/09/1930)

Essa reorganização contribuiu para que os assuntos ligados à educação tivessem maior visibilidade naquela época. Em relação às atribuições da Secretaria de Educação e Saúde Pública, era previsto no art. 3º dessa mesma lei que “a Secretaria de Educação e Saúde Pública compreenderá os serviços relativos à Instrução e Assistência Pública”.

Assim, em Minas Gerais, ao mesmo tempo em que a Educação parecia avançar como resultado das reformas do ensino anteriormente instituídas, a democratização do ensino (enquanto ampliação do acesso à escolarização) aparentemente retrocede, uma vez que, em janeiro de 1931, em consonância com a política de contenção adotada pelo governo mineiro, a Secretaria da Educação e Saúde Pública realiza medidas de restrições financeiras. Dentre essas medidas, a extinção de diversas escolas primárias, havendo, assim, um decréscimo significativo no número de escolas primárias e, conseqüentemente, no número de crianças sendo alfabetizadas. Segundo CUNHA, apud PEIXOTO (2000, p.90):

em Minas Gerais, o número de unidades escolares de Ensino Primário baixou de 5.173 escolas existentes em 1930 para 2.430 em 1932, sendo que, no mesmo período, o número de alunos matriculados reduziu-se significativamente: de 451.766 alunos matriculados no ensino primário em 1930, passamos a ter, em 1932, 272.021 alunos.

Como forma de atenuar os resultados das medidas de restrição financeira, o governo utiliza em seu discurso a qualidade do ensino como eixo norteador de sua política educacional. Essa qualidade do ensino tem como pano de fundo o ideário escolanovista recém-introduzido por Francisco Campos no cenário estadual. A Escola Nova inseriu propostas metodológicas que eram embasadas em pesquisas científicas realizadas no campo da psicologia. De acordo com essas pesquisas, o aluno ocupa o centro do processo de ensino-aprendizagem.

A qualidade do ensino é percebida nesse contexto como a “oferta ao aluno de um ensino sob medida, ou seja, de um ensino individualizado, compatível com suas aptidões e características biopsicológicas e com as necessidades do meio” (PEIXOTO, 2000, p.91), o que acaba conferindo à escola a responsabilidade pela qualidade do ensino.

Nessa nova abordagem do ensino, a expressão “democratizar o ensino” deixa de ser compreendida como ampliação do acesso à escolarização, para ser compreendida como respeito ao aluno no processo de aprendizagem.

Com esse ideário de “qualidade em detrimento da quantidade”, os investimentos na educação escolar primária são direcionados para o processo de alfabetização, por ele ocupar um lugar de destaque no processo de escolarização.

Naquele contexto histórico, o conceito de alfabetização era bastante restrito. Alfabetizar significava desenvolver a capacidade de codificar e decodificar a linguagem escrita.

Foram várias as propostas inseridas pela Escola Nova, no que diz respeito ao fenômeno da alfabetização; o movimento apresentava novas técnicas de ensino. Os métodos de alfabetização foram discutidos. De acordo com MACIEL (2000, p.152), “para os idealizadores do movimento escolanovista, o método que melhor se adequava ao ensino era o método global”. No entanto, até meados da década de 1930, eram raras as cartilhas que estavam em conformidade com esse método de ensino para o processo de alfabetização.

Uma cartilha que atendia aos pressupostos escolanovista era a cartilha analítica; talvez por esse motivo ela tenha sido tão disseminada em Minas Gerais.

Mesmo com as mudanças que aconteceram no ensino, ao longo das décadas no início do século XX, os professores das escolas primárias mineiras que apresentavam uma prática inovadora e de qualidade continuavam sendo percebidos como autores em potencial de livros didáticos. A Escola de Aperfeiçoamento contribuiu para aquilatar a produção de livros didáticos, destinados ao ensino primário, em Minas Gerais. A maioria das obras didáticas editadas em Minas Gerais para o ensino primário, no período investigado, foi revisada por professores daquele estabelecimento de ensino ou era de autoria de ex-alunas.

Na política educacional mineira, a formação de professores ocupou lugar de destaque desde a primeira metade do século XIX. Na organização do sistema público de educação elementar, essa formação tornou-se estratégia importante para alcançar a qualidade no ensino elementar.

Para que se pudesse garantir a formação necessária aos professores que atuavam no sistema público primário, a Lei nº13, de 28 de março de 1835,

através do artigo 7º, cria uma Escola Normal na capital mineira⁵¹ GOUVEA & ROSA (2000 p.21).

Essa Escola Normal prevista na legislação de 1835 foi estabelecida em 1840, sob a direção do Professor Francisco de Assis Peregrino. A trajetória dessa instituição foi bastante instável, sendo fechada em 1842, com o falecimento de seu diretor, e reaberta em 1846. Em 1852, teve suas atividades novamente canceladas e somente em 1871 é reaberta em caráter definitivo.

Nesse período de instabilidade da Escola Normal na Província de Minas Gerais, agravaram-se as críticas que relacionavam a má formação dos professores à má qualidade do ensino. A formação de professores passou a ser considerada um dos fatores capazes de contribuir para a melhoria do ensino, e mereceu atenção especial por parte dos governantes. Legitimando essa relevância da formação dos professores para a qualidade do ensino, surgiu a necessidade de ampliar o número de escolas de formação de professores na província.

Segundo GOUVEA & ROSA (2000, p.23):

A progressiva legitimação do papel das escolas normais na formação docente significará, com o passar dos anos, o investimento na sua ampliação, com aumento significativo do número destas escolas na província mineira, de maneira a descentralizar o projeto de qualificação do professorado.

As críticas à formação dos professores persistiram e os governantes da província instituíram uma nova organização de ensino para esses estabelecimentos. Nas primeiras décadas, após a Proclamação da República, a educação é tida como um pilar dos ideários republicanos. Com a Reforma Afonso Pena, em 1892, é proposta uma nova organização da instrução pública mineira. Essa reforma educacional contemplou a formação dos professores, ao propor a criação do regulamento das escolas normais, com o objetivo de melhorar a qualidade da formação de professores, ancorando essa formação nos mais modernos processos pedagógicos e científicos, enfatizando a moral e os bons costumes.

Na Província de Minas Gerais, nas últimas décadas do século XIX, um movimento de feminização do magistério, particularmente, do ensino elementar foi se consolidando. O discurso oficial, naquele momento, era de que a mulher representava um componente essencial na moralização da sociedade. Seu poder

⁵¹ - Ouro Preto foi a capital mineira até a fundação de Belo Horizonte, em 1897.

moralizador refletia-se, principalmente, nas crianças. Essa percepção da importância do papel feminino na instrução elementar contribuiu para que a docência no ensino primário fosse considerada uma função tipicamente feminina.

O movimento de feminização do magistério primário é legitimado com a Reforma João Pinheiro, em 1906, que “propõe novamente uma outra organização para o sistema de instrução pública e cria a Escola Normal da Capital, destinada exclusivamente ao sexo feminino [...]” (GOUVEA & ROSA, 2000 p.24).

Nessa nova organização do sistema de instrução pública, o ensino elementar é priorizado e os investimentos financeiros destinados à materialização da reforma são vultosos. O modelo das escolas isolado tornou-se ultrapassado e não atendia mais os padrões de modernização educacional estabelecidos para a sociedade. Foram criados os Grupos Escolares instalados em prédios construídos, atendendo às exigências da medicina higienista, com espaços adequados de estudo, com iluminação, carteiras e livros cuidadosamente preparados para a educação escolar. Essas construções eram majestosas, verdadeiros palácios⁵²arquitetônicos que deram visibilidade ao lugar ocupado pelo ensino primário, nas primeiras décadas do século XX, no Estado de Minas Gerais.

Nesse contexto, a criação da Escola Normal se destina a dar uma educação intelectual, moral e prática, necessária e suficiente para o bom desempenho dos deveres do professor primário, regenerando progressivamente o ensino público que ainda se encontrava, segundo as autoridades mineiras, em situação precária (GOUVEA & ROSA, 2000 p.24).

O objetivo da Escola Normal, em Minas Gerais, era formar o professor ideal, priorizando nessa formação não apenas o domínio dos saberes pedagógicos em voga, como também a disseminação de um padrão moral. Essa preocupação com a moral tinha suas raízes no conceito de educação propagado na Europa, no século XIX, onde educar era moralizar o povo de forma a garantir o processo de civilização⁵³já estabelecido.

O acesso às Escolas Normais era bastante criterioso: além das provas de conhecimentos, havia a análise da conduta⁵⁴ e o pagamento de uma taxa de

⁵² - Mais detalhes sobre esse assunto, ver FARIA FILHO (2004).

⁵³ - O processo de civilização dizia respeito ao comportamento humano nas relações de dependência e interdependência estabelecidas na sociedade. Para um melhor aprofundamento sobre essa temática, ver ELIAS (1993).

⁵⁴ - A conduta dos candidatos era analisada por meio do atestado de conduta apresentado. Esse documento era expedido por autoridades municipais que atestavam a idoneidade moral do candidato.

inscrição⁵⁵. Esses três critérios eram analisados de forma complementar e acabavam facilitando o acesso à formação docente dos candidatos oriundos das classes sociais mais abastadas.

Na Reforma João Pinheiro, em 1906, o professor foi tomado como elemento central do processo de ensino. “Não bastava formá-lo através do curso na Escola Normal, mas era preciso dar a ele condições de trabalho e investir na continuidade de sua formação” (GOUVEA & ROSA 2000 p.30). Se, por um lado, o governo propiciava condições para o trabalho docente, por outro, ele passou a fiscalizar e a exercer um controle maior sobre as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

O controle do desempenho dos professores, por parte do governo, fica evidenciado com a divisão do Estado em circunscrições a serem percorridas por inspetores de ensino, com o intuito de fiscalizar as escolas e orientar a utilização dos métodos de ensino e dos materiais pedagógicos.

A Reforma de 1906 foi considerada uma das reformas educacionais mais importantes realizadas em Minas Gerais, não apenas por focar a formação do professorado da educação primária, mas principalmente por priorizar a educação das camadas populares. Nessa Reforma, até a estrutura física dos prédios escolares foram alterados e essa “mudança de lugar, físico e simbólico – “dos pardieiros aos palácios” - permitiu a constituição de uma nova cultura escolar em toda Minas Gerais” (FARIA FILHO & VAGO, 2000 p. 37).

Como na educação os reflexos das mudanças são percebidos, no global, somente em longo prazo, as propostas inseridas com a reforma foram paulatinamente incorporadas ao cotidiano escolar. Essa incorporação das propostas se deu em meio aos conflitos e tensões gerados pelas resistências/aceitação às mudanças sugeridas para a constituição de uma sociedade moderna. Após a Reforma de 1906, foram sendo ampliadas as propostas nela contidas.

As políticas públicas do Estado de Minas Gerais, desde o início da década de 1920, já sinalizava as suas prioridades frente à Educação. Com o intuito de melhorar a qualidade e facilitar o acesso ao ensino primário, o governo reconheceu o movimento Escolanovista como um novo ideário de educação a ser difundido nos estabelecimentos educacionais mineiros. Nesse período, a Escola Nova era

⁵⁵ - A exigência dessa taxa dificultava o acesso dos candidatos oriundos das classes sócio-econômicas consideradas pobres.

disseminada em vários Estados brasileiros, através das reformas educacionais implantadas nestes.

Em relação aos preceitos da Escola Nova, GREIVE (2000, p.51) afirma que:

Sua consolidação se fez nos momentos de implantação das diversas reformas escolares empreendidas no país, entre elas, a de Minas Gerais, protagonizada pelo então Secretário do Interior, o jurista Francisco Luís da Silva Campos, durante o governo Antônio Carlos.

Uma nova reforma do ensino ocorreu, em Minas Gerais, em 1925 e contemplou os ensinos primário e normal. O paradigma adotado nessa reforma foi inspirado no movimento escolanovista⁵⁶.

Dois anos depois, em 1927, outra reforma foi implantada no Estado de Minas Gerais, conhecida como Reforma Francisco Campos, e dava continuidade aos preceitos estabelecidos na reforma de 1925. No entanto, a Reforma de 1927 teve uma maior visibilidade, devido aos altos investimentos financeiros e intelectuais mobilizados.

Algumas minúcias sobre a reforma educacional mineira nos chamam a atenção e nos permitem inferir sobre o nível de planejamento dispensado à sua implementação, como a data em que foi divulgada. Para GREIVE (2000, p.51), “a anúncio da reforma não se deu em qualquer data, mas em 15 de outubro de 1927, dia em que se comemorava o centenário da instrução pública no Brasil”.

Outro aspecto da reforma educacional mineira é a exaltação da importância da educação escolar para a sociedade. CAMPOS (1927, p.4) aponta que:

A escola é um órgão da sociedade a que pertence: por ella se manifestam os ideais e as aspirações, bem como os hábitos e o lastro de tradições e de costumes, que transmitidos pela educação, asseguram a continuidade do desenvolvimento humano.

Por perceber a escola como célula vital da sociedade, Francisco Campos, idealizador da reforma e responsável pela Secretaria do Interior, empenhou-se pessoalmente na elaboração do texto da Reforma⁵⁷ e, segundo alguns historiadores,

⁵⁶ - Esse movimento no Brasil, segundo VEIGA (2000, p.50), ganhou visibilidade, entre outros acontecimentos, a partir da organização, em 1924, da ABE (Associação Brasileira de Educadores), da publicação e circulação de seus boletins, da organização de congressos estaduais e nacionais e de edição de revistas pedagógicas.

⁵⁷ - Segundo PEIXOTO (1983) apud SOUZA (2006, p.18), Francisco Campos teria redigido sozinho, trancado em seu gabinete, os textos da Reforma de 1927.

como PEIXOTO (1983), não mediu esforços para a sua implantação e implementação. A preocupação de Francisco Campos com a educação fica evidenciada nos relatos de Lúcia Casasanta à SOUZA (1984) apud SOUZA (2006, p.18) que:

revelam que Campos, antes mesmo da Reforma, reunia diretoras de Grupos Escolares da Capital em seu gabinete e as ensinava “com a segurança de um mestre”. Ela ainda comenta que tantos foram as compras de livros da França, Estados Unidos, Espanha, Alemanha e Inglaterra feitas pelo Secretário que os livreiros europeus intrigados se perguntavam o que estaria acontecendo em Minas Gerais.

Devido ao caráter inovador e arrojado da reforma, Minas Gerais reafirmou, naquela época, como Estado onde as políticas e as práticas educacionais eram consideradas de vanguarda.

Nesse contexto, os professores ocuparam lugar relevante como elemento diferenciador na formação das crianças e, conseqüentemente, da sociedade. A formação teórica e moral do professorado tinha um peso estratégico no sucesso do processo de escolarização. Segundo CAMPOS (1927, p.14), “a formação do professorado é o problema a cuja solução se acha condicionada a solução do problema da instrução primária”. Pautado nessa percepção da importância da formação docente para o sucesso do ensino primário, Francisco Campos adotou como eixo norteador de sua reforma o investimento na formação docente.

Várias foram as ações desenvolvidas em prol da formação docente no período que se segue após a implantação da Reforma de 1927. Essas ações evidenciavam o esforço do governo em materializar, na prática, o discurso estabelecido com a reforma educacional.

De acordo com MACIEL (2001, p.74):

Enquanto o grupo de professoras partia em busca dos conhecimentos produzidos nos Estados Unidos, Francisco Campos, juntamente com o Inspetor Geral de Instrução, Mario Casasanta, convocava um seleto grupo de professoras, recrutadas nas mais diversas partes do Estado, para fazerem um curso intensivo na capital mineira. Ele foi realizado nos meses de junho, julho e agosto de 1928.

O curso de capacitação foi realizado com o objetivo de difundir os novos preceitos adotados no campo educacional mineiro, capacitando o professorado nas novas metodologias e técnicas de ensino. Esse curso foi estruturado em três fases

complementares: a primeira fase, constituída de aulas teóricas; a segunda, com atividades de observação⁵⁸; e a terceira, fase de intervenção⁵⁹. A primeira fase era executada na Escola Normal; as demais eram realizadas em escolas primárias da capital consideradas modelo.

Outra medida que visava à estruturação da Escola de Aperfeiçoamento, que teve grande repercussão na época, foi a ida de Alberto Álvares, irmão de Francisco Campos, à Europa, com o objetivo de constituir uma comissão de personalidades européias da área educacional para atuarem por determinado período, na Escola de Aperfeiçoamento.

3.2 - A escolha das cartilhas no Ensino Primário Mineiro: a relação entre o prescrito e o adotado

Na educação, as transformações acontecem paulatinamente. Muitas vezes, as mudanças nos discursos legais impulsionam a implantação de novos paradigmas e a implementação desses paradigmas demanda tempo para serem apropriados pelos atores educacionais. Essa apropriação sempre envolve tensões e conflitos, o que pode ocorrer em maior ou menor grau, dependendo dos valores e conhecimentos envolvidos no processo.

Com a Reforma de 1927, tem-se implantada, em Minas Gerais, uma significativa mudança no Ensino Primário. As finalidades previstas desse nível de ensino eram:

(...) preparar para a vida social, fazendo com que a criança assimile e interiorize a sua ordem moral e intelectual, é indispensável que procure cultivar, desenvolver e orientar na criança o instinto social, (...) Regulamento do Ensino Primário, 1927, p.6.

(...) É certo, porém, que a escola se destina, igualmente, a instruir. Nella é que se tem de operar o milagre do aprendizado da leitura, o maior de todos, porque é a chave dos demais. Regulamento do Ensino Primário, 1927, p.9.

Naquele momento, a preocupação com a socialização das crianças era evidente. Além de constituir uma premissa da Escola Nova, esse cuidado pode sinalizar o deslocamento de uma responsabilidade tipicamente familiar para a

⁵⁸ - Essas atividades de observação eram desenvolvidas em salas de aula previamente escolhidas. Nessas salas, as professoras atuavam de acordo com os princípios decrolyanos de aprendizagem.

⁵⁹ - Nessa fase, as professoras colocavam em prática os conhecimentos adquiridos durante o curso.

escola, que, aos poucos, foi se legitimando como instituição social formadora de práticas educacionais.

A função de instruir não era menos importante. O domínio da alfabetização como processo que envolvia a aprendizagem das técnicas de (de)codificar símbolos alfabéticos era considerado o objetivo principal do primeiro ano de escolaridade. Além de passaporte para o mundo da cultura escrita, a condição de alfabetizado é que possibilitava aos alunos galgar os anos seguintes de escolarização.

O livro didático destinado à fase inicial do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita era a cartilha. Nela encontravam-se materializados os pressupostos metodológicos desse processo. A cartilha era percebida, naquele contexto, como um importante material didático, facilitador do processo.

O movimento escolanovista, base da reforma de 1927, apresentava como proposta didática para a alfabetização princípios ancorados no método analítico ou global. Essa metodologia tem como principal característica os passos destinados ao processo de alfabetização, que consiste em ensinar do todo para as partes. Isto é, inicialmente apresentavam-se textos em sua totalidade, para depois serem exibidas as frases; após as frases, as palavras; e por fim, as sílabas, chegando aos fonemas. Estes, combinados com outros, formariam novas palavras.

Segundo MACIEL (2001, p.70), com a Reforma de Francisco Campos:

Iniciava-se uma nova fase no processo de alfabetização das crianças mineiras e estava “decretado” o fim do uso das cartilhas de marcha sintética, ou seja, os silabários e/ou método silábico.

Se, por um lado, o discurso apresentado na reforma é inovador em relação aos métodos de ensino da leitura e da escrita, por outro, os recursos materiais, como as cartilhas, continuavam a perpetuar os métodos considerados ultrapassados para aquele contexto.

O governo divulgava a relação dos livros didáticos de uso autorizado nas escolas. Essa lista era publicada por órgão oficial, como a Revista do Ensino⁶⁰.

⁶⁰ - A Revista do Ensino – publicada pela Diretoria de Instrução Pública, constituía um importante instrumento de divulgação das novidades instituídas pelo governo para os professores. Era enviada às escolas em Minas Gerais.

Quadro 7

Relação das cartilhas divulgadas pela Inspetoria Geral da Instrução em novembro de 1929

Estabelecimento⁶¹	Cartilhas	Autor
Escolas Ruraes	Cartilha Analytica Primeiro Livro	Arnaldo Barreto João Kopke
Escolas Districtaes e Urbanas	Lições de Leitura Primeiro Livro	Anna Cintra João Kopke
Grupos Escolares (diurnos e nocturnos)	Livro do Zezé	João Lúcio

Fonte: Revista do Ensino. Anno IV nº39 Nov/1929. Belo Horizonte/MG

No quadro acima, temos indícios da ausência de cartilhas que comungavam com a proposta metodológica implantada pelo poder público. Das cartilhas divulgadas, apenas a Cartilha Analítica poderia ser considerada adequada à proposta implantada. As demais estavam vinculadas ao método eclético, que representa a associação dos dois métodos (sintético-analítico ou analítico-sintético).

Ao pesquisarmos os livros que circularam nas escolas mineiras, tivemos acesso a informações, como as contempladas a seguir:

No livro de objetos fornecidos para o Grupo Escolar Barão do Rio Branco pela Secretaria do Interior (1910 – 1945), consta que, no ano de 1930, foram fornecidos trinta exemplares do livro Lições, de Anna Cintra.

Já no Grupo Escolar Diogo de Castro, em Papagaios, de acordo com o Livro de Inventário de 1930, as cartilhas existentes na escola eram as mencionadas no quadro a seguir:

Quadro 8

Cartilhas do Grupo Escolar Diogo de Castro em 1930

Título	Autor	Quantidade
Livro de Zezé	João Lúcio	140
Lições de Anna Cintra	Anna Cintra	112
Primeiro Livro de Kopke	Kopke	60
Cartilha Analítica	Arnaldo Barreto	22

Fonte: Livro de Inventário

⁶¹ - Essa categorização por parte do governo para os estabelecimentos de ensino estava diretamente associada ao número de alunos. Os grupos escolares, por exemplo, eram instalados nas localidades cuja estatística indicava a existência de mais de 300 crianças na faixa etária de 7 a 14 anos.

Ao cruzarmos os dados dos livros autorizados para o uso, em Minas Gerais, divulgados na Revista do Ensino, e os dados coletados nas escolas citadas, percebemos que, naquele momento, existia uma afinação entre as cartilhas prescritas pelo poder público e as adotadas nas escolas.

Segundo os dados do Livro de Inventário, a quantidade de exemplares da Cartilha Analítica existente na escola, naquela época, pode ser considerada pouco significativa, se comparada às demais cartilhas. Uma hipótese para essa situação seria a possibilidade de utilização das mesmas cartilhas por anos consecutivos, o que pode exprimir uma mudança na adoção desse material.

Outra hipótese seria a de que as escolas adotavam como tática a utilização de um número bem maior de exemplares de cartilhas prescritas pelo governo, consideradas novidade, mas não deixavam de solicitar em menor quantidade aquelas cartilhas com as quais os professores estavam habituados. Provavelmente, em situações em que os alunos eram repetentes, uma alternativa dos professores era trabalhar com as cartilhas que eles já dominavam, na tentativa de facilitar o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo BITTENCOURT (2004, p.489):

O comportamento dos professores em relação ao livro didático tem sido bastante contraditório desde o século XIX. Exigem obras atualizadas, mas ao mesmo tempo desconfiam das renovações pedagógicas que alteram a configuração do saber escolar, tanto nos conteúdos quanto nos métodos de ensino.

O que se percebe, nessa relação, é a dificuldade em lidar com os conflitos e as tensões que vão se constituindo. O professor deseja demonstrar sua condição de profissional atualizado, capaz de apropriar-se das inovações propostas, no entanto, não consegue desvencilhar-se das metodologias consideradas ultrapassadas nas quais sua prática pedagógica encontra-se arraigada. Acredita-se que, no momento em que ele se encontra, em uma situação conflituosa, abandona as inovações e retoma a prática de maior domínio.

A cobrança de resultados na fase inicial da alfabetização, por parte do poder público e da sociedade, pode ser considerado fator colaborador da resistência ao “novo”. Dona Iracema Simões, no relato sobre a sua experiência como professora alfabetizadora, evidencia essa exigência:

Tinha meninos de todos os níveis. Naquela época tinha menino que entrava sem saber nada. Nem pegar no lápis. Tinha fazendeiro que ainda falava: ó, eu quero que meus meninos aprendam depressa.

Para atender a essa necessidade de alfabetizar a curto prazo, era mais fácil aos professores adotarem o manual com o qual já estavam familiarizados e reproduzirem as práticas pedagógicas já estruturadas.

Em meados da década de 1930, a relação dos livros autorizados pelo governo era a seguinte:

Quadro 9
Relação dos livros autorizados pelo governo em dezembro de 1935

Títulos	Autor
Lições de Leitura	Anna Cintra
Cartilha Analítica	Arnaldo Barreto
Primeiro Livro	João Kopke
Livro de Zezé	João Lúcio
Leitura Preparatória	Francisco Viana

Fonte: Revista do Ensino. Anno IX n° 120-121, nov-dez/1935

A relação das cartilhas de uso autorizado, divulgada na Revista do Ensino em 1935, é bem parecida com a publicada em 1929, o que pode indicar um impasse na produção de cartilhas condizentes com as propostas implantadas no ensino primário. Na capital mineira, esse obstáculo começava a ser superado com a ajuda de professores da Escola de Aperfeiçoamento, que faziam a revisão pedagógica dos livros didáticos.

Na Revista do Ensino, de julho-agosto de 1935, ao divulgar os livros de leitura de João Kopke, constava a seguinte observação:

Nova série, inteiramente revista e melhorada, de conformidade com a nova orientação pedagógica de ensino primário em Minas, pela Exma Snra. D. Lucia Monteiro Casasanta, professora de metodologia da Escola de Aperfeiçoamento de Bello Horizonte.

Essa parceria com o corpo docente da Escola de Aperfeiçoamento dava maior credibilidade às obras didáticas, no entanto, tem-se reafirmada a carência de cartilhas com pressupostos metodológicos baseados no método analítico.

De acordo com o Livro de Registros, pedido de material e balancetes semestrais do Grupo Escolar Cesário Alvim, em 1935, nessa escola adotou-se

apenas a Cartilha Analítica, no total de 116 exemplares. A escolha dessa única cartilha, em meados da década de 1930, nos revela vestígios da cultura escolar constituída nesse estabelecimento de ensino, naquele momento.

No Grupo Escolar Diogo de Castro, em Papagaios, as cartilhas que circulavam em 1935 eram a seguinte:

Quadro 10
Cartilhas do Grupo Escolar Diogo de Castro em 1935

Títulos	Quantidade
Cartilha Analítica	86
Livro de Zezé	29

Fonte: Livro de Inventário

Durante a década de 1930, tendo por base os dados citados anteriormente, no que se refere à adoção das cartilhas de alfabetização, ocorreram poucas mudanças nessas escolas. Essa morosidade em relação à apropriação dos avanços no processo de alfabetização era duramente criticada, como explicita MACIEL (2001, p. 142):

Nos anos 30, a Revista do Ensino tinha uma seção destinada à análise da produção editorial pedagógica, onde Abel Fagundes apresentava a crítica de livros destinados à formação de professores e de livros didáticos. Ao analisar livros destinados à alfabetização, as críticas mais severas recaíam sobre o fato de haver um único livro destinado tanto aos professores quanto aos alunos, além, é claro, da crítica aos livros que não estavam de acordo como os princípios do método global.

Nesses aspectos, alterações significativas são percebidas a partir de 1940. Pode-se considerar que, nessa época, os frutos gerados desde a década de 1920 começavam a ser colhidos. Em fevereiro, Anita Fonseca, ex-aluna da Escola de Aperfeiçoamento, lança “O Livro de Lili”, cartilha considerada referência por ser fundamentada no método Global de Contos ou Analítico, e por apresentar um diferencial - o manual da professora - considerado, naquele contexto, como um avanço pedagógico.

Em escolas de Belo Horizonte, a divulgação e a difusão desse material foi imediata. No Livro de Registros, pedido de material e balancetes semestrais do Grupo Escolar Cesário Alvim, encontra-se anotado que, em primeiro de março de 1940, foi recebida uma remessa com 40 exemplares do Livro de Lili.

No Livro de Registro de objetos fornecidos para o Grupo Escolar Barão do Rio Branco, pela Secretaria do Interior (1910 – 1945), consta que, no período de 1940 a 1945, foram fornecidas quatro remessas de livros didáticos para os alunos do 1º ano, sendo uma com Cartilhas Analíticas e três com Livros de Lili. A remessa de Cartilhas Analíticas data de 1941, com 28 exemplares. As remessas do Livro de Lili não apontam a data nem a quantidade de exemplares enviados, o que nos impossibilitou de realizar uma análise mais aprofundada desses dados.

O fato de o Livro de Lili ser lançado em 1940 e circular em escolas da capital mineira, logo após o seu lançamento, nos permite concluir que essa era uma obra aguardada nos meios educativos mineiros.

Em escolas localizadas no interior do Estado, a disseminação dessa cartilha aconteceu lentamente. No período de 1940 a 1945, na escola Diogo de Castro, em Papagaios, circulavam as seguintes cartilhas:

Quadro 11
Cartilhas do Grupo Escolar Diogo de Castro -1940/1945

Títulos	Quantidade
Cartilha Analítica	114
Cartilha das Mães	27
Eu já sei ler	26
Nova Cartilha Analítica	31

Fonte: Livro de Inventário

Nessa escola, naquela época, começavam a circular cartilhas diferentes das adotadas durante a década de 1930. Cartilhas como Lições, de Anna Cintra, O Livro de Zezé e o Primeiro Livro de Leitura de João Kopke deixam de configurar na lista dos livros didáticos existentes na escola. Já a Cartilha Analítica, devido à quantidade de exemplares listada, pressupõe um uso contínuo como material de referência no ensino da fase inicial da leitura e da escrita.

Dona Margarida, que atuou como professora alfabetizadora no Grupo Escolar Diogo de Castro, no final da década de 1940, nos aponta o momento em que o Livro de Lili começou a ser disseminado nessa escola:

Quando eu trabalhei com a turma que iniciei com o 1º ano. (...) Acho que foi no final da década de 1940. Por que eu dei o diploma para essa turma em 1952. A turma era a nata da escola. Eu trabalhei com uma cartilha nova. Muito bonitinha. Que tinha uma menina. (...) Cartilha da Lili. Esse era o nome da cartilha. Utilizei o método global. Isso porque a Dona Ângela, que

era diretora, fez o curso em Belo Horizonte. E ensinou a gente a aplicar o método global. (...) Ela me deu esse livro de 1º ano. (...) A cartilha tinha uma lição assim: Eu sou a Lili. Vocês olhem para mim. Gosto muito de doce. Vocês gostam de doce?

Esse relato nos revela também uma estratégia de difusão de materiais e práticas impostos pelo poder público às escolas do ensino primário. As diretoras representavam importante elemento de disseminação dos conhecimentos a serem apropriados pelos professores.

No Grupo Escolar de Cabo Verde, no período de 1940 a 1945, circularam as seguintes cartilhas:

Quadro 12
Cartilhas do Grupo Escolar de Cabo Verde 1940/1945

Título	Quantidade
Livro do ensino completo de leitura	60
Cartilha Analítica	15
Nova Cartilha Analítica	17
Cartilha da Infância	5
Cartilha das Mães	5
Sei ler	2
Quero aprender a ler	1
Vamos ler	1

Fonte: Livro de Inventário

O Grupo Escolar de Cabo Verde está localizado no município de Cabo Verde, sul de Minas Gerais. A diversidade dos títulos que circulam, no período de 1940 - 1945, se comparada aos títulos já citados de cartilhas que circularam em outros locais, pode estar diretamente associada à influência exercida pelo sistema educacional paulista, devido à proximidade da cidade de Cabo Verde com o Estado de São Paulo.

A quantidade pouco significativa de algumas cartilhas, provavelmente, esteja relacionada a uma estratégia de divulgação desse material nas escolas. Cecília Brandão, neta do autor João Lúcio, fez o seguinte comentário sobre a divulgação das obras do avô:

As primeiras edições dos livros de vovô foram divulgadas por ele mesmo aos diretores e professores das escolas rurais que ficaram sob sua responsabilidade na época em que foi Inspector Técnico do Ensino. Ele distribuía alguns exemplares gratuitamente para que os professores conhecessem os livros.

Entre os autores de livros didáticos, essa era uma estratégia muito comum, principalmente nas primeiras edições. Como forma de divulgar a sua produção e diante da pouca quantidade de livros didáticos disponíveis nas escolas, os autores distribuíam alguns poucos exemplares gratuitamente. Certamente essas obras que chegavam de graça agradavam aos professores, alunos e governo. Na seqüência, os professores solicitavam mais exemplares não só porque conheciam, mas também como forma de complementar o número de exemplares já existente, uma vez que esses livros eram usados dentro do espaço escolar por vários anos seguidos.

Os indícios das singularidades apontadas mediante a análise dos dados nos permitem inferir que existe um processo dinâmico e dialógico entre a cultura no âmbito macro da sociedade e a cultura elaborada no ambiente escolar, que acabam se convergindo e produzindo uma nova cultura escolar.

3.3 - As práticas de ensino estabelecidas no processo do ensino inicial da leitura e da escrita

No período de 1930 a 1945, no que tange às práticas escolares direcionadas à fase inicial do processo de alfabetização, temos indícios da permanência de uma forma escolar instituída desde as décadas finais do século XIX.

Relatos orais de alunos e professores sobre as práticas pedagógicas estabelecidas, na época investigada, nos ajudam a desvendar algumas dimensões do processo de alfabetização, permitindo a construção de um cenário histórico desse fenômeno em Minas Gerais.

Dona Ruth, Dona Iracema e Dona Margarida foram alfabetizadas no início da década de 1930 e fizeram o seguinte relato sobre a aprendizagem da leitura e da escrita:

Eu aprendi a ler com o meu pai. Em casa mesmo, lá na roça. E daí a gente veio para Martinho Campos e se matriculou no grupo. Fui matriculada no 2º ano ou 2ª série, que já estou por fora de muita coisa. (Ruth Simões)

Eu aprendi a ler com minha mãe. Em nossa casa. Entrei com oito anos de idade no grupo. Mas eu já sabia ler escrever e contar. Fui matriculada no 2º ano e a professora só me deixou ficar lá, durante um dia. Ela me mandou ler e fazer umas contas. Aí ela achou que eu estava muito adiantada, porque era início do ano. Os alunos iriam começar a fazer o 2º ano nem ler direito

eles sabiam. Depois que fiz tudo, ela conversou com a diretora e me passou para o 3º ano. (Iracema Simões)

Isso foi na roça. Eu me lembro que papai buscou uma professora em Pitangui para ensinar a ler a gente lá de casa e os primos. Eu me lembro que eu tinha seis anos de idade. E que ficava lá sentada assistindo a professora dar aula. E a professora me mandava sair mais cedo porque eu era muito nova. (Margarida Xavier Machado)

Esses relatos revelam a existência, no período investigado, de uma forma de instrução que, durante muito tempo, prevaleceu no interior do Estado. O ensino de conhecimentos escolares considerados elementares se efetivava no lar, mediado por familiares ou professores contratados para essa finalidade. A dificuldade de acesso à instrução, pela distância das escolas, foi um dos fatores que contribuiu para a manutenção dessa prática de ensino nas zonas rurais mineiras até as décadas finais do século XX. Com a política de racionamento, desenvolvida pelo governo no final da década de 1920 e princípio da década de 1930, vários estabelecimentos de ensino foram fechados e esse tipo de prática teve maior visibilidade nas áreas rurais.

O local onde as práticas eram efetivadas constitui dado fundamental para a compreensão do processo. Em algumas escolas nas cidades, principalmente no interior, as salas de aula do ensino primário eram organizadas de forma multisseriada⁶², como relata a Dona Dejanira e o Sr. Iozinho:

Ficava o 1º, 2º e 3º ano tudo junto em uma sala. O professor mandava a gente ler em voz alta e era aquela confusão dentro da sala na hora da leitura. E ele ficava prestando a atenção em quem falava errado. (Dona Dejanira)

Nós estudávamos todos juntos, na mesma sala, uns no 2º, outros no 3º. Era assim. (Sr. Iozinho)

Documentos como livros de atas de grupos escolares da capital fornecem pistas de como era a organização dos espaços escolares no período investigado. Cada sala de aula era destinada exclusivamente para alunos de um único ano de escolaridade. Acredita-se que a opção pelas salas multisseriadas estava vinculada à quantidade de alunos matriculados. À medida que cruzamos alguns dados que contemplavam as cartilhas adotadas e os relatos orais, fomos tecendo o cenário do processo de ensino-aprendizagem da fase inicial da leitura e da escrita.

⁶² - Em um mesmo espaço, eram ministradas aulas para alunos que se encontravam em diferentes anos escolares.

QUADRO 13**Cartilhas solicitadas para o Grupo Escolar Cesário Alvim - 1930/1945**

Título	Período	Quantidade
Cartilha Analítica	de 1930 a 1939	116
Livro de Lili	de 1940 a 1945	40

Fonte: Livro de registros de pedidos de material e balancete

O Grupo Escolar Cesário Alvim era considerado um grupo modelo da capital mineira. Provavelmente essa condição de “escola modelo” fez com que as práticas pedagógicas estivessem em consonância constantemente com os ideários educacionais propostos pelo poder público. Neste caso, acredita-se que a forma escolar instituída que permitiu o reconhecimento da instituição como modelo, ao longo dos anos, tem sua permanência reforçada. A solicitação apenas desses dois títulos de cartilha, ambas escritas com base nos pressupostos do método analítico, no período de 1930 a 1945, demonstra o afinamento da instituição com as propostas educacionais do governo mineiro na época. Em Minas Gerais, os pressupostos metodológicos estabelecidos, desde os anos finais da década de 1920, com a reforma do ensino primário, estavam ancorados nos fundamentos da Escola Nova. Segundo MACIEL (2000, p.152):

Para os idealizadores do movimento escolanovista, o método que melhor se adequava ao ensino era o método global. Os princípios do método analítico já se faziam presentes nas Instruções e Programmas do Ensino Primário de Minas Geraes.

Algumas evidências, que transpareceram nos relatos orais, apontam para a continuidade da utilização do método sintético nas práticas pedagógicas de alfabetização. Dona Iracema Simões lembra que, quando aprendeu a ler e a escrever, utilizou a Cartilha Analítica e descreveu os procedimentos metodológicos aplicados pelo professor:

Eu estudei na Cartilha Analítica. A professora ensinava o alfabeto, ensinava as vogais primeiro. E vinham as sílabas. Então a gente aprendia as sílabas. Enquanto a gente não aprendia as sílabas, não passava para frente. Não tinha esse negócio de ir passando e passando, não. Tinha que aprender o que estava atrás primeiro. E a gente aprendia a ler muito fácil, facilímo. Porque depois que você conhece as letras, você descobre a palavra. Quando eu comecei a dar aula, eu usava esse mesmo método (Iracema Simões)

O relato de Dona Iracema Simões sinaliza para uma tática recorrente entre os professores: mesmo adotando uma cartilha de marcha analítica, ele tinha a sua prática ancorada nos pressupostos do método sintético. E a difusão desse método de ensino continuou. Dona Iracema foi alfabetizada no início da década de 1930 e a sua experiência de sucesso fez com que ela reproduzisse os procedimentos didáticos vivenciados como aluna no momento em que passou a atuar como professora.

A mudança de paradigma no ensino da leitura e da escrita já estava acontecendo desde a década de 1920. No entanto, a falta de recursos, tanto humanos capacitados quanto de materiais, adequados à nova proposta, era motivo de conflitos e tensões. Como aponta MACIEL (2000, p.153):

O governo se via diante de muitas reclamações, entre elas, estava a insatisfação dos professores com a falta de preparo em adequar um material didático seguindo os pressupostos do método global para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Esse descontentamento foi superado na medida em que o governo foi proporcionando uma capacitação de qualidade aos professores, que se materializou, em parte, com a criação da Escola de Aperfeiçoamento. As professoras que tinham acesso a essa instituição de ensino eram, principalmente, as integrantes da elite mineira. O curso ministrado capacitava as professoras nos vários aspectos que envolviam a educação. Até a adequação dos materiais para o ensino primário era possibilitada com a elaboração de livros didáticos pelas alunas da Escola de Aperfeiçoamento. Como exemplo de ex-aluna que se tornou autora de sucesso temos Anita Fonseca, que lançou o Livro de Lili em 1940.

As mudanças dos paradigmas educacionais ocorrem de maneira tão lenta e permeada de tensões e conflitos que algumas vezes fica evidenciada a resistência ao novo. Sobre a sua formação profissional e experiência como professora alfabetizadora, D. Iracema Bittencourt comentou:

Bom, eu fiz escola de aperfeiçoamento. Agora não recordo o ano, mas foi no final dos anos 30. É eu não lembro bem das datas. (...) Quando eu ensinava os alunos a ler e a escrever, eu fazia assim: eu começava a ensinar com as palavras que representavam as coisas. Por exemplo, trabalhava com o concreto, escolhia a palavra menino. Porque eles todos sabiam o que era menino. Para ensinar era assim, eu escolhia uma palavra

chave. A palavra chave tinha que ser bem escolhida da vivência da criança. É preciso entender que para alfabetizar não basta o exercício oral, é preciso material concreto também que deve ser feito juntamente com os alunos. É necessário fazer perguntas para o aluno pensar. É a pergunta que faz raciocinar. As vogais podiam ser apresentadas no princípio. E eu fazia junto com os alunos as vogais em letras de forma e manuscritas. Depois de apresentar as vogais apresentava o alfabeto todo. Por que a vogal é dominante, a consoante sozinha não diz nada.

O relato de D. Iracema assinala como é difícil mudar as práticas que se encontram arraigadas, mesmo detendo um conhecimento teórico diferenciado. Neste caso, ao descrever a sua prática de ensino, D. Iracema revela alguns aspectos do processo de ensino-aprendizagem de leitura e da escrita. O método de ensino contemplado no relato não é o método Global de Contos ou Analítico, como o que era priorizado na Escola de Aperfeiçoamento no período em que ela fez o curso. Acredita-se que ela tenha (re)construído a sua prática no decorrer dos anos em que atuou como professora alfabetizadora. Outro aspecto que nos chamou a atenção é a evidência da importância da memorização durante o processo de alfabetização.

A permanência de uma forma escolar, em relação às práticas desenvolvidas na fase inicial do ensino da leitura e da escrita, é explicitada em alguns relatos, como:

A aula era assim: Tinha vez que a professora passava no quadro as lições do livro. Outras vezes, ela mandava a gente copiar do livro mesmo. Aí a gente repetia a lição até aprender. Naquela época tudo era muito caro, a gente copiava na lousa. Caderno era muito caro. (...) Não tinha para casa. O que tinha era a professora mandar a gente treinar as letras. Aí a gente copiava e apagava várias vezes até aprender. (...) Copiava na lousa, acabava de copiar e apagava para copiar de novo. E mesmo que apagava, a letra tinha que ser bonita. (Sr. Iozinho)

(...) Quando eu ensinava lá nas fazendas nem quadro tinha. Os meninos usavam mais as lousas, porque os pais compravam muito pouco caderno, porque eram muito caros. Exercícios faziam nas lousas, porque apagava. Nos cadernos anotavam só coisas importantes. (D. Iracema Simões)

(...) A professora seguia o livro. E a gente copiava do livro na lousa. A gente só escrevia no caderno quando já sabia escrever. Para aprender a ler e a escrever, usava só a lousa. Nós sentávamos na sala, nem tinha quadro negro. (...) As atividades eu fazia na lousa. Acabava de fazer, corrigia e apagava. A gente copiava a leitura do livro, o alfabeto. Tudo copiava e apagava. E era tudo do livro, a professora não colocava nada mais. Não tinha planejamento, não tinha nada e a gente conseguiu aprender. (D. Maria Campos, alfabetizada em 1948)

Nesses relatos, temos pistas de como eram as aulas do ensino da leitura e da escrita, no período investigado. E pudemos identificar a utilização recorrente da

lousa como objeto íntimo do processo de alfabetização. Entretanto, a prática de utilização desse objeto passou a ser condenável desde a Reforma de 1927. No Regulamento do Ensino Primário de 1927, no que diz respeito aos materiais usados durante o processo de ensino-aprendizagem, no art.165, inciso 3º, estava previsto: “são proibidas as ardosias individuais”. Nos relatos citados acima, percebe-se que a utilização desse material estava vinculada a uma economia no uso de cadernos, material considerado muito caro na época. O governo proíbe o uso da lousa, mas não oferece condições melhores ou até mesmo subsídios para a aquisição de cadernos. Assim, mesmo com a proibição, temos indícios de que a utilização das lousas individuais perduraram por vários anos.

O processo da fase inicial da leitura e da escrita consistia basicamente na reprodução mecânica dos símbolos gráficos. O professor adotava o livro didático como uma ferramenta que, além de conter o método de ensino, tinha os conteúdos que deveriam ser inculcados. E para que a aprendizagem tivesse sucesso, bastava ao aluno conseguir transcrever e decorar os conhecimentos contidos nas obras didáticas.

O livro didático era outro material considerado caro. No que tange à aquisição das cartilhas, no período pesquisado, temos indícios que nos permitem inferir que tanto o professor quanto os alunos compravam os livros que iriam utilizar, salvo em algumas situações, como previsto na legislação. Os alunos que eram considerados pobres recebiam os livros que eram adquiridos pela caixa escolar. Comentários de pessoas que estudaram ou trabalharam como professoras corroboram com a hipótese citada acima:

(...) Eu comprava o livro que eu utilizava para conduzir a aula. Não tinha nada fornecido pelo governo. Eu comprava na livraria da Dona Anita, os livros do 1º, 2º e 3º ano. Porque eu dava aulas para todos os anos ao mesmo tempo. (Ruth Simões)

Em minha casa já tinha o livro que minha mãe utilizou quando foi alfabetizada. Ele tinha sido comprado por vovô. Minha mãe comprou outros livros também para poder ensinar a gente. Naquela época nas pequenas cidades nem livraria tinha. Alguns comerciantes pediam os livros que as professoras adotavam. (...) quando eu dava aula, o Estado não fornecia nenhum material didático. Os meninos compravam os cadernos. Compravam os livros que eu pedia. Outra hora eu pedia nas livrarias em Belo Horizonte. Pedia muitos livros para mim. Fiquei devendo fineza porque eles me atendiam. (Iracema Simões)

(...) Não era igual a hoje. Todos os materiais eram comprados. O governo enviava para os alunos carentes. Isso quando a Editora era a Imprensa

Oficial. Depois, nós fizemos muitas festas para comprar livros para os alunos carentes. Tinha também o dinheirinho das matrículas. (Iracema Bittencourt)

Todo mundo tinha livro. Os livros eram nossos. De primeiro não tinha esse negócio de governo dar livro. Era tudo comprado. Vinha carimbado do governo. Mas era a gente que comprava. O professor, o Zé Vicente, é que mandava a gente comprar. (Dejanira Campelo)

Fui alfabetizada com o Livro de Zezé, em 1948. Porque livro era muito caro. O Livro de Zezé era velho. Parece que era guardado pela família. Então a gente usava os livros que tinha. (Maria de Campos)

Eu ganhei a cartilha. Eu era órfão de pai e por isso que eu ganhava o livro. Os outros meninos não ganhavam não. Quem tinha condição comprava. (Sr. Iozinho)

É enfático o discurso de que o governo não fornecia os livros didáticos. Outra fonte que reafirma essa condição é o Diário Oficial do Estado, o qual, em suas publicações, no período de outubro de 1938 a agosto de 1939, apresenta listas de materiais enviados às escolas. Dentre esses materiais, configuram-se vários livros, que exemplificamos a seguir:

Para o grupo escolar de Papagaios, município de Pitangui, consignado a Inácio Camilo dos Santos, 1 volume encaixotado contendo 82 exemplares de Cartilha Analítica, 45 ditos de O Livro de Violeta, 18 ditos de Vida Escolar, 14 ditos de A Pátria Brasileira (...). Diário Oficial 21/04/1939

Para o grupo escolar de Maria da Fé, consignado à diretora, 1 volume encaixotado contendo 79 exemplares de Lições de Anna Cintra, 45 exemplares de O Livro de Violeta, 15 ditos de O Livro de Elza, 15 ditos de A Pátria Brasileira (...). Diário Oficial 21/04/1939

Nesses exemplos, percebe-se que os livros eram enviados pelo Estado para as escolas, sendo negociados por terceiros. A informação acerca da quantidade de livros a serem enviados era previamente passada pela escola à Inspetoria da Contabilidade e Material da Secretaria de Educação e Saúde Pública, que providenciava o envio do material. No caso do primeiro exemplo, segundo informações coletadas na cidade de Papagaios, o Sr. Inácio era um comerciante estabelecido na cidade de Pitangui, que vendia materiais didáticos. Em algumas cidades ou povoados, a negociação ficava sob a responsabilidade da diretora do grupo escolar.

CAPÍTULO IV

4 – As cartilhas indicadas para o uso no País e as cartilhas adotadas em Minas Gerais

No capítulo anterior, buscamos compreender a história da alfabetização mineira, a partir da discussão sobre o processo de circulação e usos das cartilhas.

Neste capítulo, discutiremos a relação entre os títulos das cartilhas divulgados nacionalmente e os que circularam em Minas Gerais, bem como a distribuição desse material em regiões do Estado. Faremos, também, uma análise de algumas cartilhas que foram sucesso no processo do ensino inicial da leitura e da escrita no período investigado.

Iniciaremos a discussão pelo confronto dos títulos das cartilhas divulgadas em uma abrangência nacional e os títulos das cartilhas adotadas em escolas mineiras, para, em seguida, apresentarmos e analisarmos a distribuição dessas cartilhas em diferentes regiões do Estado. Posteriormente, apresentaremos uma análise mais aprofundada das cartilhas que tiveram maior visibilidade no período pesquisado.

4.1 - As cartilhas divulgadas no País e as cartilhas adotadas em Minas Gerais

Com a instauração do Estado Novo, em 1937, à escola é destinada uma maior atenção por parte das políticas públicas, por ser considerada um veículo de difusão ideológica. A forma como era percebida a Educação, naquele momento, ficou evidenciada, durante a comemoração do centenário do Colégio Pedro II, no discurso proferido pelo então ministro da Educação, Gustavo Capanema:

A educação, longe de ser neutra, precisa tomar partido, melhor, partir de uma filosofia e seguir uma escala de valores: ela precisa ser conduzida pelas diretivas morais, políticas e econômicas do sistema que representa as bases de nossa nação e que por isso mesmo está sob a proteção, o controle e a defesa do Estado. (Gustavo Capanema⁶³).

⁶³ - Cf. Conferência feita por ocasião do centenário do Colégio Pedro II a 2/12/1937 – Acervo Gustavo Capanema/CPDOC.

Com essas palavras, o ministro explicitava o poder da educação na sociedade e reconhecia que “a educação não visa, em primeiro lugar, ao desenvolvimento do indivíduo como indivíduo; visa, antes, integrá-lo em sua cultura”. (DURKHEIM, 1955, p.29). Historicamente, a cultura que predomina na sociedade tem sido a cultura do dominador, a imposição à adequação dos indivíduos; a condição de dominados prevalece, principalmente em regimes políticos autoritários.

A escola, neste contexto, teve priorizada a sua condição de instituição difusora ideológica, o que despendeu do governo medidas de maior controle nos conhecimentos e valores veiculados em seu espaço. Em meio a esse controle, uma atenção especial foi dada ao livro didático. Isso pode ser justificado se considerarmos que:

No livro didático há diferentes personagens e modelos de interpretações em jogo – o jogo das identidades. Assim como o currículo, o manual escolar é lugar, espaço, território. Objeto de relações de poder por ser trajetória, viagem, expedição, percurso na formação de gerações de leitores-alunos [...] o manual é texto, discurso, documento. (RIBEIRO, 2004, p.10)

A possibilidade de as obras didáticas propiciarem a construção de identidades diferentes das almeçadas fez com que a fiscalização desse objeto se tornasse mais rigorosa.

Em relação ao livro, Gustavo Capanema asseverou:

O livro é, sem dúvida, a mais poderosa criação do engenho humano. A influência que ele exerce, sob todos os pontos de vista, não tem contraste. Encontramos sempre um livro no fundo de todas as revoluções. É, portanto, dever do Estado proteger o livro, não só promovendo e facilitando sua produção e divulgação, mas ainda vigiando no sentido de que seja, não o instrumento do mal, mas sempre o inspirador dos grandes sentimentos e das nobres causas humanas. Diário Oficial da União, 21/12/1937.

Esse discurso parecia justificar a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), órgão subordinado ao MESP, pelo Decreto-Lei nº 93 de 21 de dezembro de 1937. Na perspectiva de efetivar um controle mais rígido dos livros que circulavam no país, o INL, dentre suas principais atribuições, era responsável por zelar pela produção e circulação de obras tanto do setor educacional quanto do cultural no país.

Desta forma, percebe-se que, durante o regime ditatorial do presidente Getúlio Vargas, nos anos finais da década de 1930, houve um maior rigor no controle das obras didáticas no país. Esse controle foi materializado por meio de

legislações e ações realizadas pelo poder público. Nesse contexto, o livro didático ocupava um lugar de destaque, merecedor de uma legislação específica nacionalmente.

No plano dos discursos do poder público, a prioridade política dada ao livro didático pode ser justificada pela explícita intenção de controlar ideologicamente a escola, enquanto elemento estatal privilegiado no processo de construção e disseminação de um imaginário social.

Esse objeto ainda pode ser tomado como ferramenta de intervenção do governo, por assegurar, de certa forma, o cumprimento dos conteúdos dos programas oficiais. CHOPPIN (1998) afirma que os conteúdos a serem trabalhados nas escolas se encontram nos programas oficiais, e que esses seriam o marco teórico dos conhecimentos difundidos. Os manuais escolares teriam a função de difundir esses conhecimentos já materializados para serem trabalhados na prática. Por isso, “el Poder político se ve forzado a controlar más o menos estrechamente, hasta a orientar en su provecho, la concepcion y el uso de los libros de texto”. (CHOPPIN, 1998, p.169).

A fiscalização das obras didáticas foi intensa e acontecia em situações distintas, no processo de autorização para o uso e até na verificação em escolas das obras existentes. A autorização de uso ficava a cargo da Comissão Nacional do Livro Didático e a verificação nos estabelecimentos era de responsabilidade do Departamento de Imprensa e Propaganda.

A divulgação das obras didáticas autorizadas para o uso nas escolas era prevista no Decreto-Lei nº 1006/38. Uma publicação que pode ser considerada materialização dessa legislação é o catálogo⁶⁴ intitulado “Bibliografia Brasileira 1938-1939”, editado pelo Instituto Nacional do Livro.

Um controle das obras didáticas, semelhante ao realizado nacionalmente, já era desenvolvido pelas autoridades públicas em Minas Gerais. A necessidade de documentar as ações instituídas contribuiu para a construção de um acervo documental consistente, que possibilitaria a (re)construção de dimensões históricas.

Dessa forma, no que diz respeito aos livros didáticos, mais especificamente às cartilhas, documentos oficiais apresentam indícios sobre a sua ampla circulação

⁶⁴ - Os dados contemplados nesse catálogo sobre cartilhas foi analisado de maneira minuciosa anteriormente.

no país. Dados coletados no catálogo anteriormente citado apresentam os títulos das cartilhas que foram divulgados em 1938/1939, no quadro abaixo:

Quadro 14
Cartilhas divulgadas no livro Bibliografia Brasileira 1938/1939

Título	Autor
O pequeno escolar	Cartilha sob a orientação do Prof. Máximo de Moura Santos
Quero ler!	Olga Monteiro de Barros
Meu amigo – Cartilha analítica-sintética	Valfredo Arantes Caldas
Minha cartilha	Laura Mello e Souza Campos
O amigo da infância	Stela Brant de Carvalho
Brincar de ler	Renato Séneca de Sá Fleury
Vamos ler? Cartilha analítica sintética	Renato Séneca de Sá Fleury
Cartilha da infância	Tomás Galhardo
Cartilha do povo	Manuel Bergstrom Lourenço Filho
Cartilha ensino rápido da leitura	Mariano de Oliveira
Nova cartilha analítica	Mariano de Oliveira
Cartilha popular	Maria Paula
Cartilha para o ensino simultâneo da leitura e da escrita	Ambrosina Rodrigues Pereira
Cartilha Proença	Antonio Firmino de Proença
Cartilha de Vivi e Vavá	Célia Rabelo
Cartilha intuitiva	Júlio de Faria e Sousa
A cartilha de Zé-Toquinho	Odila Barros Xavier

Fonte: Catálogo - Bibliografia Brasileira 1938 – 1939

Ao serem divulgadas nacionalmente, essas cartilhas representavam, naquele contexto, o material didático ideal para a utilização na fase inicial do processo de ensino da leitura e da escrita. A escolha desses títulos, em detrimento de outros, sugere que, naquele momento, esses seriam os mais adequados à finalidade do poder público. Essa finalidade nem sempre era explicitada, o que justifica a necessidade de levar em consideração as dimensões implícitas existentes no livro enquanto objeto de disseminação de um saber legitimado, nessa situação, pelo governo. Segundo Chartier apud BOURDIEU (2001, p. 249):

Em todo livro de aprendizagem, há sempre um excedente em relação a essa aprendizagem, seja nos manuais contemporâneos ou naqueles do século XVII. Há sempre na escolha dos exemplos a inculcação de uma ideologia.

Assim, além dos conhecimentos científicos, eram visíveis os conteúdos de cunho ideológico. A valorização do patriotismo e a desaprovação de regimes

políticos diferentes ao instituído no país se faziam presentes nas páginas das obras didáticas, de maneira explícita ou implícita.

Não dispomos de dados sobre a relação estabelecida entre os autores dessas cartilhas com o poder público. Um critério de elaboração dessa lista pode estar implicado na existência de uma proximidade do autor com o governo.

Contemporâneos à divulgação dessa listagem de obras didáticas de uso autorizado pelo governo federal, em Minas Gerais, os livros didáticos eram divulgados na Revista do Ensino. Nesse período, outros documentos oficiais, como o Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, traziam em suas páginas indícios do rigor destinado ao controle dos materiais didáticos enviados às escolas. Suas publicações, no período de outubro de 1938 a agosto de 1939, traziam na seção destinada à Secretaria da Educação e Saúde Pública a subseção da Inspeção de Contabilidade e Material. Essa Inspeção de Contabilidade e Material era responsável por enviar todos os materiais necessários ou solicitados pelas escolas, caixas de giz, certificados, cadernos, livros didáticos, etc, sendo também de sua responsabilidade a divulgação no Diário Oficial da relação dos materiais enviados.

Nessa listagem, constava o material enviado de forma detalhada. No caso dos livros, os títulos eram especificados, assim como a quantidade e o destino desse material (nome da escola e do município). O levantamento dos dados relacionados aos livros solicitados ou enviados às escolas nos permitiu problematizar e responder algumas questões.

Para análise dos dados coletados, nos exemplares do jornal Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, dividimos a relação dos livros enviados às escolas em três categorias distintas: cartilhas, livros de leitura e outros livros. A categorização seguiu os critérios pontuados abaixo:

- Cartilhas – todos os livros destinados ao ensino da leitura e da escrita (livros destinados aos alunos que se encontravam no primeiro ano de escolarização);
- Livros de Leitura - todos os livros destinados ao ensino da Língua Pátria nos três anos do ensino primário (livros destinados aos alunos que se encontravam no segundo, terceiro e quarto anos);
- Outros livros - os demais livros distribuídos destinados às diversas áreas do conhecimento (livros para o ensino Cartográfico, Programas de Ensino, Constituição do Brasil, Manuais para professores, dentre outros).

A partir dessa classificação, obtemos informações sobre a quantidade de livros distribuídos em Minas Gerais e os locais em que eles circularam. Torna-se necessário esclarecer que esses livros eram adquiridos pelos alunos com recursos próprios. O envio dessas obras didáticas pela Inspetoria da Contabilidade e Material da Secretaria da Educação e Saúde Pública era realizado em consignação com comerciantes ou com diretores dos grupos escolares.

No relato de D. Dejanira Campelo, alfabetizada no final da década de 1930, temos indícios de como era feita a aquisição dos livros didáticos:

Todo mundo tinha livro. Os livros eram nossos. De primeiro não tinha esse negócio de governo dar livro. Era tudo comprado. Vinha carimbado do governo. Mas era a gente que comprava. O professor, o Zé Vicente é que mandava a gente comprar. (Dejanira Campelo)

Esse relato evidencia também a materialização da legislação que estabeleceu as condições de produção, importação e utilização dos livros didáticos, uma vez que estava previsto no art.19:

Os livros didáticos, cujo uso tenha sido autorizado na forma desta lei, deverão conter na capa, impresso diretamente ou por meio de etiqueta, os seguintes dizeres: Livro de uso autorizado pelo Ministério da Educação. Diário Oficial, 30/12/38.

Além da observação em relação ao carimbo apontado no artigo acima, o manuseio de obras didáticas publicadas no período pesquisado nos permitiu aferir o cumprimento dessa exigência legal. Todos esses livros trazem a informação sobre a autorização. Em alguns, essa informação encontra-se publicada na contra-capa ou na página de rosto.

Os dados coletados no Diário Oficial do Estado de Minas Gerais sobre os livros enviados às escolas permitiram a elaboração do quadro a seguir e nos fornecem pistas sobre a relevância do papel que a alfabetização ocupou naquele contexto:

Quadro 15
Distribuição de livros escolares em Minas Gerais 1938/1939

Categoria	Quantidade	Porcentagem
Cartilhas	39.404	48%
Livros de leitura	36.064	40%
Outros livros	9.844	12%
Total	82.312	100%

Fonte: Jornal Diário Oficial de Minas Gerais (1938-1939)

Ao analisarmos esses dados, percebemos que, nesse período, a quantidade de cartilhas enviadas às escolares correspondeu quase à metade de todos os livros didáticos distribuídos. Partindo-se da perspectiva de que a cartilha está intrinsecamente ligada à fase inicial do processo de ensino da leitura e da escrita, pode-se inferir que o governo mineiro, nesse período, demonstrava sua preocupação com a alfabetização.

O empenho do governo mineiro no combate ao analfabetismo era uma constante e teve maior repercussão a partir das primeiras décadas do século XX. Isso se deve ao fato de que a busca pela modernidade perpassava primeiramente pela formação do cidadão moderno. O imaginário construído sobre esse “cidadão” estava intrinsecamente relacionado à condição de alfabetizado.

Dados apresentados por MACIEL (2004, p.12), sobre os livros adquiridos pelo governo e destinados ao ensino primário, ilustram a atenção conferida a esse nível de ensino, desde a década de 1920:

Quadro 16
Livros de Leitura – Aquisição do governo 1923-27

ANO	POR ANO DE ESCOLARIDADE	PORCENTAGEM	TOTAL VOLUMES	
1923	1º.	102.000	47,6%	213.850
	2º.	60.000	28%	
	3º.	36.400	17%	
	4º.	15.450	7,2%	
1925	1º.	104.000	57,4%	181.000
	2º.	54.000	29,8%	
	3º.	17.000	9,3%	
	4º.	6.700	3,7%	
1926	1º.	112.500	53,4%	210.500
	2º.	60.000	28,5%	
	3º.	30.000	14,2%	
	4º.	8.000	3,8%	
1927	1º.	108.500	51,1%	212.275
	2º.	63.335	29,8%	
	3º.	31.660	14,9%	
	4º.	8.000	3,7%	

Fonte: MACIEL – (2004, p.12).

Ao confrontarmos os dados contemplados no quadro acima e os referentes aos livros enviados no final da década de 1930, publicados no Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, chama-nos a atenção a redução quantitativa dos livros escolares. Acredita-se que esse fato esteja relacionado à política de racionalização de custos instituída pelo governo mineiro no princípio da década de 1930. Mesmo com essa redução de obras didáticas adquiridas pelo governo, é visível a prioridade dos livros destinados ao aprendizado inicial da leitura e da escrita.

Nesta investigação, focamos o nosso olhar principalmente nos dados referentes às cartilhas. Utilizando os dados que contemplaram o envio desse objeto às escolas, realizou-se o levantamento dos títulos das cartilhas distribuídas no Estado de Minas Gerais, no período de outubro de 1938 a agosto de 1939.

Com esse refinamento dos dados, obtivemos o resultado apresentado a seguir:

Quadro 17

Cartilhas de alfabetização distribuídas em escolas públicas mineiras (10/1938 – 10/1939)

Títulos	Quantidade
Lições de Ana Cintra	19614
Cartilha Analítica	14430
Leituras Escolares (livro preliminar)	2259
Livro de Zezé	2091
Leitura Preparatória de Francisco Viana	1138

Fonte: Diário Oficial do Estado de Minas Gerais – exemplares do período de 1938 a 1939

No Quadro 17, temos dados que revelam as cartilhas enviadas às escolas mineiras no período de 1938 a 1939, bem como os títulos que tiveram uma maior ou menor quantidade de exemplares disponibilizados.

As cartilhas distribuídas em Minas Gerais diferem das indicadas no catálogo nacional organizado no mesmo período. Acredita-se que Minas Gerais era um Estado de destaque, no que tange aos assuntos educacionais.

A singularidade e o sucesso dos títulos das cartilhas que circulavam nas escolas mineiras podem ser explicados pela junção de alguns aspectos, como: autoria, editora e aceitação das obras pelos professores e alunos. Para BITTENCOURT (2004, p. 490):

A comercialização do livro didático, no entanto, sempre esteve dependente do Estado, quer pelo seu poder de aprovação, quer como comprador, condição que conduziu os editores a estratégias diversas de aproximação com o poder educacional. Uma delas era assegurar a presença de autores que estivessem de alguma forma próximos ao poder. Perceberam, entretanto, que nem sempre a figura dos “sábios”, conforme preconizava a elite governamental, garantia um texto didático de “qualidade”. Experiência didática é um fator importante e daí a preferência dos editores por professores e certa desconfiança em relação aos intelectuais renomados.

Em Minas Gerais, a relação da autoria de manuais didáticos com a experiência profissional no campo educacional foi incentivada por meio de concursos promovidos pelo governo, desde o final do século XIX. A identificação com a experiência pedagógica dos autores pode ter contribuído para a escolha das cartilhas.

Um outro fator que pode justificar a opção pelas cartilhas citadas no quadro anterior é o fato de essas terem sido editadas pela Livraria Francisco Alves. No campo educacional mineiro, essa editora era considerada referência. Suas publicações eram reconhecidas como obras atualizadas e de qualidade. Além disso, acredita-se que o relacionamento dessa empresa com o governo mineiro facilitava a autorização de suas obras e possibilitava a veiculação constante de propagandas dos livros editados em periódicos oficiais, como a Revista do Ensino.

A qualidade dos livros publicados pela Francisco Alves era colocada em evidência nas propagandas veiculadas, como pode ser observadas abaixo:

Acabam de ser publicados
Plano de Lições pelo Método de Idéias Associadas

De autoria de D. Maria da Glória Barros, professora do Grupo Escolar Pedro II, de Belo Horizonte. O mais moderno e completo trabalho escrito sobre o assunto.

Um volume in-8º, com 240 páginas, inteiramente ilustrado, 15\$000

Bonequinha Preta

Bonequinho Doce

De autoria de D. Alaíde Lisboa de Oliveira (professora da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte). Escritos dentro dos mais modernos métodos da pedagogia em relação à literatura infantil, destinados à leitura do 2º semestre do 1º ano. Profusamente ilustrados a cores, otimamente impressos, cartonados, cada volume 3\$000.

Pedidos à LIVRARIA FRANCISCO ALVES, Rua Rio de Janeiro, 655, Belo Horizonte. Revista do Ensino. Ano XIII – nº 158-163. Jan-jun/1939.

As características contempladas dos livros divulgados eram grandes atrativos para os professores e os diretores responsáveis pela escolha dos livros utilizados nas escolas do ensino primário. Transparece também, nesse texto, o perfil das autoras, o que dava uma maior credibilidade às obras.

Dados referentes à quantidade e aos municípios para os quais as cartilhas foram enviadas permitiram uma discussão pormenorizada sobre a circulação desse material no Estado.

Ao fazermos o levantamento dos municípios que receberam as cartilhas: Lições de Ana Cintra, Cartilha Analítica, Leituras Escolares (livro preliminar), Livro de Zezé e Leitura Preparatória de Francisco Viana, obtivemos uma relação com mais de 200 nomes de cidades. Devido a essa diversidade de municípios, optamos por categorizá-los em macrorregiões⁶⁵.

Realizou-se o cruzamento dos dados: os nomes dos municípios (a macrorregião pertencente), as cartilhas enviadas às escolas e a quantidade de materiais. Algumas indagações fizeram parte desse tratamento com os dados. Uma delas foi a seguinte: será que as escolas teriam realmente recebido os materiais ali listados? Não temos elementos que comprovem a equivalência entre todos os materiais enviados e todos aqueles recebidos pelas escolas. Temos algumas evidências que nos permitem admitir que os dados coletados no Diário Oficial sejam fidedignos, porque, ao fazermos o entrecruzamento desses dados com dados do Livro de Inventário do Grupo Escolar de Papagaios e do Livro de Inventário de Cabo Verde, observamos que a relação dos livros enviados e a data do envio correspondem.

⁶⁵ - A divisão do Estado em macrorregiões já existe e obedece a critérios estabelecidos por órgãos oficiais.

Para uma discussão mais aprofundada, optou-se por comentar os dados referentes a cada cartilha separadamente, em ordem decrescente à quantidade de exemplares distribuídos.

4.2 - A distribuição das cartilhas nas diferentes regiões de Minas Gerais

Lições de Ana Cintra

A cartilha “Lições de Ana Cintra” foi a de maior repercussão no período. A quantidade de exemplares enviados às escolas supera de forma significativa o número de exemplares das outras cartilhas, o que sinaliza uma mudança no tipo de livro didático adotado no 1º ano do ensino primário no Estado.

O livro Lições para o Ensino Completo de Leitura foi “publicado pela Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais a partir do ano de 1919” (MACIEL, 2001, p.71). Esse livro foi aprovado pelo Conselho Superior de Instrução e adotado em escolas⁶⁶ do Estado. Segundo Maciel (2001, p.72):

Como era usual também em relação a outros materiais didáticos, o livro Lições para o ensino completo de leitura era referenciado não pelo seu título, mas pelo nome da autora: Cartilha da Ana Cintra, Processo de Ana Cintra.

De acordo com relatos de pessoas que conheceram esse material durante o seu processo de escolarização, como o Sr. Amadeu⁶⁷, essa cartilha ficou conhecida também pelo nome de “Livro da Vovó”, devido ao fato de a palavra “vovó” fazer parte do título da primeira lição.

Se comparada às cartilhas de maior circulação até o início da década de 1930, percebe-se que esse objeto apresenta algumas singularidades. Uma delas está vinculada à própria autora. Ana Cintra, na época, era uma personalidade de destaque no campo educacional mineiro. Foi diretora dos Grupos Escolares Cesário Alvim e Olegário Maciel, considerados modelos na capital mineira. Sua experiência como professora de sucesso no ensino da leitura e da escrita possibilitou a produção

⁶⁶ - Não dispomos de dados que apontem com exatidão as escolas que adotaram essa cartilha, no recorte cronológico adotado nesta investigação.

⁶⁷ - Sr. Amadeu é uma personalidade muito conhecida no meio literário mineiro. Foi fundador do primeiro sebo de Belo Horizonte.

da cartilha. Isso fica perceptível nos escritos de CINTRA apud MACIEL (2001, p.71) no prefácio da 3ª da cartilha publicada em 1922:

é um trabalho feito depois de um estudo experiente e observador, durante muitos anos, para auxiliar os professores que, em pequeno número de lições, encontram todos os elementos para ensinar a ler e a escrever bem.”

Acredita-se que essa experiência materializada em livro tenha propiciado um maior grau de identificação do professorado com o método de ensino proposto. A cartilha de Ana Cintra apresentava atrativos que a diferenciavam das demais cartilhas, principalmente, no que se refere à metodologia adotada. MACIEL (2001, p.71) aponta que:

Em sua cartilha, a autora combinava os métodos analítico e sintético, ou seja, propunha o método eclético. Embora o método misto não fosse uma novidade, a originalidade estava em sua aplicação: os vocábulos eram ordenados em lições progressivas, e escrita e leitura eram ensinadas concomitantemente. O mais freqüente, naquela época, era o uso dos métodos sintéticos com ênfase na silabação; no processo de Anna Cintra, iniciava-se a aprendizagem da leitura com sentenças e não com palavras isoladas, descontextualizadas. Outra característica do processo era a associação da aprendizagem de escrita e leitura, diferentemente do que então se fazia, que era ensinar a escrita posteriormente à aquisição da leitura.

Pode-se afirmar que o lugar de destaque dessa cartilha no ensino primário mineiro foi sendo galgado desde 1919, quando teve sua primeira publicação pela Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais.

No que diz respeito ao processo de divulgação desse material, no meio educacional, é pertinente apontar que a Revista do Ensino⁶⁸ fez referência a “esse material como um bom método a ser utilizado pelos professores-alfabetizadores” (MACIEL, 2001, p.71), o que a torna uma cartilha difundida pelo poder público naquele contexto.

⁶⁸ - A Revista do Ensino foi um importante periódico educacional, criada pelo governo Afonso Pena, em 1892.

Quadro 18

Distribuição, no Estado de Minas Gerais, dos livros Lições de Ana Cintra (outubro de 1938 - agosto de 1939)

Macrorregião	Quantidade
Alto Paranaíba	995
Central	7145
Centro Oeste	1424
Jequitinhonha	732
Noroeste	84
Norte	765
Rio Doce	590
Sul	3659
Triângulo	424
Zona da Mata	3786

Fonte: Diário Oficial de Minas Gerais 1938/1939

Os dados apontados no quadro acima nos permitem afirmar que a Cartilha de autoria da professora Ana Cintra circulou em todas as macrorregiões do Estado. A região Central foi a que recebeu maior quantidade dessa cartilha naquele período. Isso pode ser justificado pela maior difusão das obras da autora nessa região, devido à sua experiência profissional como professora e diretora de estabelecimentos de ensino considerados modelos na capital mineira.

Existem indícios de que essa cartilha foi objeto de estudo na Escola Normal Modelo, na década de 1920. O relatório de Philocelina da Costa Mattos Almeida, publicado na Revista do Ensino de Minas Gerais, em 1928, apud MACIEL (2001, p.72), reforça esses indícios ao descrever que:

Às 14 horas fui ao Grupo “Cesario Alvim”, onde assisti a uma aula de leitura inicial, proficientemente dada pela diretora daquele estabelecimento, d. Vitalia Campos. A exímia professora pôs em prática o interessante processo de Ana Cintra, conseguindo maravilhoso resultado, pois entre os alunos, havia dois completamente analfabetos que assimilando a esplêndida lição de d. Vitalia, leram todas as sentenças lançadas no quadro negro e em fichas antes preparadas, de acordo com o centro de interesse – um quadro, representando o vovô, a vovó e a netinha.

O relato demonstra o acompanhamento da aluna a uma aula em que foi utilizado o livro Lições de Ana Cintra. Nele a aluna deixa transparecer a admiração

pela prática pedagógica estabelecida e os resultados alcançados ao final da aula ministrada.

Esse vínculo com a Escola Normal Modelo é uma outra hipótese que justifica o elevado número de cartilhas distribuído na macrorregião central. Essa instituição possibilitava a ampliação dos contatos para além da Capital, já que a maioria das alunas era proveniente do interior. Essa era uma das regiões mais populosas naquela época e o número de escolas e de alunos matriculados eram superiores aos números das outras regiões.

Cartilha Analítica⁶⁹

A Cartilha Analítica é outra cartilha que apresentou um significativo número de exemplares distribuídos nesse mesmo período. O autor Arnaldo de Oliveira Barreto era paulista e teve uma vasta experiência na área educacional, o que, de certa forma, contribuiu para o aumento da credibilidade do material produzido por ele.

A primeira edição dessa cartilha, publicada na editora Francisco Alves, de acordo com FRADE (2004), data de 1909. Essa cartilha, como explicita seu título, apresenta seus pressupostos metodológicos ancorados na marcha analítica.

Nas décadas iniciais do século XX, essa era uma cartilha considerada adequada à nova metodologia do ensino inicial da leitura e da escrita proposta com base nos preceitos escolanovistas.

A partir do relato de pessoas que foram alfabetizadas utilizando essa obra didática, percebe-se que um diferencial desse material são as ilustrações que acompanhavam as lições. Sr. Lozinho, alfabetizado em 1941, ao descrever a cartilha, pontuou: “Eu me lembro que tinha muito desenho de crianças e de bichos. Assim, de gato, cachorro, cavalo”.

Nessa descrição das imagens veiculadas na cartilha, temos evidenciada a preocupação com a identificação do universo infantil. Para ANDRADE (1990, p.2), “a imagem não é a própria realidade, mas torna-se emblemática, um ícone, a partir do instante em que é escolhida para uma representação”. Acredita-se que o jogo propiciado pelas figuras instigava a fantasia infantil, facilitando a memorização tanto

⁶⁹ - Essa cartilha teve uma grande projeção no ensino primário nas primeiras décadas do século XX. Uma análise mais aprofundada desse material foi realizada por FRADE (2004).

das gravuras como das lições, o que pode ser percebido no relato de D. Iracema Simões, alfabetizada em 1931:

eu não lembro o desenho que tinha por fora, na capa. Mas dentro tinha muita ilustração bonita para incentivar. (...) eu me lembro até de uma poesia. A poesia do menino vendendo maçãs. Ele com o balainho cheio de maçãs. As maçãs coloridas bonitas mesmo.

Nas situações citadas acima, percebemos a identificação dos alunos com o material. Esses relatos corroboram com a hipótese levantada de que as ilustrações foram e continuam sendo estratégias importantes no processo do ensino inicial da leitura e da escrita. Associadas às lições, essas gravuras contribuíam para motivar e serviam de referência para a memorização. Essa organização da cartilha pode ser um aspecto que possibilitou o seu sucesso no meio educacional mineiro. No Quadro 19, na página seguinte, temos indícios de que essa cartilha foi adotada em todo o Estado de Minas Gerais.

Quadro 19

Distribuição, no Estado de Minas Gerais, da Cartilha Analítica (outubro de 1938 - agosto de 1939)

Macrorregião	Quantidade
Alto Paranaíba	279
Central	4695
Centro Oeste	1129
Jequitinhonha	413
Noroeste	6
Norte	1060
Rio Doce	409
Sul	2824
Triângulo	527
Zona da Mata	3069

Fonte: Diário Oficial de Minas Gerais 1938/1939

Os dados apontados no quadro acima nos permitem afirmar que a Cartilha Analítica circulou em todo o Estado, no período de 1938 a 1939. A região Central foi a que recebeu maior número de exemplares. Isso pode estar relacionado a fatores, como: uma concentração maior de escolas nessa região, a localização estratégica e

suas implicações. Nessa região encontra-se localizado o centro das políticas educacionais mineiras; naquele período, a Cartilha Analítica atendia aos ideários propostos pelo governo. A organização das lições em textos estava em conformidade com o discurso apregoado por Francisco Campos apud MACIEL (2004, p.14):“nada de letras e sílabas, o aluno vai aprender a ler lendo, e a escrever escrevendo”.

Percebe-se que a distribuição dessa cartilha foi maior nas mesmas regiões em que a Cartilha de Ana Cintra também se destacou. No entanto, o volume de exemplares enviados das Lições de Ana Cintra foi mais elevado, o que pode ser considerado um indício de transição da adoção de um material para outro. Nos dados sobre a distribuição, consta o envio a algumas escolas de exemplares dessas duas cartilhas na mesma remessa, o que pode ser interpretado como indicativo das relações estabelecidas entre professores e diretor no ambiente escolar, uma vez que cabia ao diretor a escolha do livro didático a ser utilizado no ensino primário. O diretor poderia, atendendo ao pedido dos professores ou reconhecendo a identificação de alguns com uma determinada cartilha, solicitar diferentes títulos para a mesma escola.

A quantidade de 1060 exemplares dessa cartilha, enviados à macrorregião Norte, deve ser destacada por ser expressiva se comparada às demais quantidades das outras cartilhas enviadas a essa região. Acredita-se que essa maior aceitação esteja relacionada à organização gráfica da cartilha. Sua apresentação estética pode ter contribuído no processo de escolha. Sr. Iozinho, alfabetizado nesta região, utilizando a Cartilha Analítica, foi alfabetizado da seguinte forma:

Primeiro eu aprendi as vogais e depois o alfabeto. Aí a gente ia formando as palavras, mas isso demorava. E só mudava de palavra quando a gente já sabia mesmo. Não tinha isso de quem não saber andar junto não.

Esse relato nos fornece indícios sobre a apropriação dessa cartilha pelo professor e sobre a tática desenvolvida na prática do ensino inicial da leitura e da escrita. O professor utilizava o material considerado adequado pelo poder público, no entanto, sua prática continuava arraigada nos pressupostos do método sintético, tão criticado naquela época.

Essa é uma obra que pode ser considerada longeva; sua primeira edição data do princípio do século XX e encontramos evidências da circulação dessa cartilha no

final da década de 1960, no livro de inventário da Escola Estadual Ediston Alves de Souza, na cidade de Riacho dos Machados. “A permanência dessas obras comprova a importância da “tradição escolar” e o alcance das mudanças às quais autores e editores estavam ou ainda estão submetidos, no processo de reformulações curriculares” BITTENCOURT (2004, p.489). Os livros didáticos são tão complexos que, mesmo não mudando em seu conteúdo, na sua materialidade, ele é mudado pelas diferentes apropriações realizadas ao longo da sua trajetória editorial.

O Livro de Zezé

Mesmo com pouca representatividade, no período de outubro de 1938 a outubro de 1939, o Livro de Zezé nos chama a atenção pelo fato de ser o livro destinado ao primeiro ano da série de leitura graduada do autor João Lúcio Brandão. De acordo com as fontes pesquisadas nesta investigação, esse livro foi o da série que teve um menor tempo de circulação nas escolas mineiras, diferentemente das outras obras da série, destinadas aos anos seguintes do ensino primário, que circularam até a década de 1960, como o Livro de Elza, destinado ao 4º primário. Acredita-se que isso tenha contribuído para torná-lo uma obra rara, devido à dificuldade de localizar exemplares dessa cartilha.

Segundo BATISTA (2002, p.8), o livro didático

Trata-se de um livro efêmero, que se desatualiza com muita velocidade porque o mundo muda, porque as editoras (buscando ampliar seu mercado) mudam o livro a cada nova edição. Trata-se também de um livro que raramente se relê, a que dificilmente se volta para buscar dados ou informações e, portanto, de um livro que poucas vezes se guarda (...)

Em relação às cartilhas de alfabetização esse caráter evanescente, atribuído ao livro didático, pode ser desconsiderado. Acredita-se que, até meados do século XX, em Minas Gerais, esse objeto era considerado por muitos um “bem de família” repassado de geração a geração, como exemplifica D. Maria Campos em seu relato:

Fui alfabetizada em 1948 com o livro de Zezé. O livro era velho. Parece que era guardado pela família há muitos anos. Minha mãe tinha estudado nele.

Acreditando nessa perspectiva, debruçamo-nos na busca por um exemplar do Livro de Zezé, cartilha até então desconhecida em sua materialidade por

pesquisadores, conforme MACIEL (2001) assinala, ressaltando a impossibilidade de localizar um exemplar dessa cartilha.

Dados coletados referentes ao período pesquisado, em escolas, contemplam esse livro, fornecendo indícios sobre a circulação dessa obra em Minas Gerais. No período de 1938/39, exemplares dessa cartilha foram enviados às seguintes regiões do Estado:

Quadro 20

Distribuição, no Estado de Minas Gerais, do Livro de Zezé (outubro de 1938 - agosto de 1939)

Macrorregião	Quantidade
Alto Paranaíba	38
Central	1013
Centro Oeste	13
Jequitinhonha	0
Noroeste	0
Norte	98
Rio Doce	330
Sul	502
Triângulo	0
Zona da Mata	97

Fonte: Diário Oficial do Estado de Minas Gerais 1938/1939.

Os dados apontados no quadro acima nos permitem afirmar que, na região Central, a circulação dessa obra teve maior representatividade naquele período, o que pode estar relacionado à experiência profissional do autor João Lúcio. Ele foi Inspetor Técnico do Ensino, em Belo Horizonte, função essa que lhe permitiu conhecer e compreender como se dava o ensino em Minas Gerais, desde a sua legislação, suas práticas e os atores envolvidos no processo, enfim, as mudanças que haviam sido implantadas e que continuavam sendo implementadas no ensino. Outras obras didáticas de sua autoria já eram utilizadas em escolas mineiras. Certamente esses fatores contribuíram para a divulgação de sua cartilha.

Outro aspecto relacionado a João Lúcio é que, de certa forma, a sua parceria estabelecida com a Escola de Aperfeiçoamento aumentava a credibilidade de seus

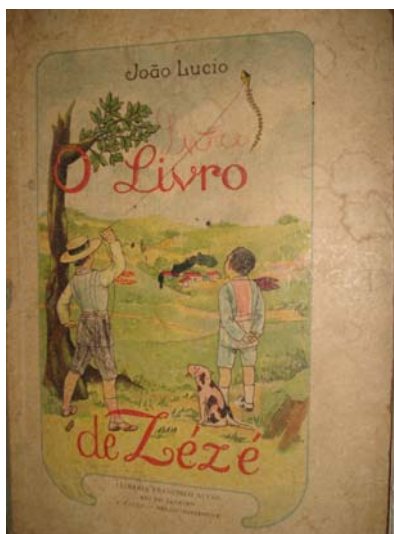
livros, já que essa instituição possibilitava a ampliação dos contatos para além da Capital, considerando-se que a maioria das alunas eram provenientes do interior.

É interessante pontuar que, a partir de 1940, o título dessa cartilha não mais se configura nas listas de materiais enviados ou solicitados pelas escolas pesquisadas. Acredita-se que essa restrição ao Livro de Zezé possa estar ligada ao lançamento do Livro de Lili.

Os dados contemplados no quadro, apresentado anteriormente, contribuíram para direcionar a nossa busca por um exemplar do Livro de Zezé. A partir desses dados, delimitamos as regiões nas quais sabíamos que essa cartilha havia circulado. Optamos por realizar uma busca mais intensa desse objeto, na região central, principalmente em cidades consideradas pequenas, por cremos que nessas localidades algumas tradições e valores encontram-se mais facilmente mantidos. Até mesmo o espaço disponibilizado nas residências permite que objetos não mais utilizados sejam guardados.

Fatores anteriormente expostos justificam o motivo pelo qual elegemos a cartilha - Livro de Zezé – do autor João Lúcio, para um estudo mais aprofundado, sobretudo, por termos conseguido a xerocópia de um exemplar, da 20ª edição, publicado em 1939. Por ser uma cópia xerografada a partir de outra cópia, em preto e branco, a qualidade da impressão ficou comprometida e nos impossibilitou uma análise mais acurada do seu aspecto iconográfico.

A apresentação estética de um livro é muito importante. Segundo Cecília Brandão, seu avô, o autor João Lúcio Brandão, além de escrever o livro, dispensava cuidados especiais com as gravuras que acompanhariam suas obras; “ele fazia um esboço de todos os desenhos”. Ao nomear a série de leituras graduadas, cujo Livro de Zezé é o livro destinado ao primeiro ano, ele utilizou os nomes ou apelidos de seus filhos. As imagens usadas nas capas do Livro de Violeta (destinado ao segundo ano) e do Livro de Ildeu (destinado ao quarto ano), em suas primeiras publicações, correspondem ao retrato dos filhos. Acredita-se na possibilidade que isso também tenha acontecido com o Livro de Zezé, no entanto, não dispomos de dados que comprovem essa hipótese.



Capa da cartilha⁷⁰ – O Livro de Zezé

A cópia que dispomos apresenta-se no formato 15 x 21. De certa forma, podemos considerar que essa gravura apresentada na capa está relacionada com a segunda parte do livro onde se encontram textos sobre a passagem do menino Zezé pela fazenda. O autor João Lúcio usou como forma discursiva, principalmente na segunda parte que é composta por textos, fatos comuns às famílias da época, em que a temática da fazenda, da constituição familiar, dos valores morais e cívicos faziam parte do contexto histórico social. Desta forma, sua obra atendia

a proposta de um ensino que tocasse os sentimentos da criança, proposta essa recorrente no discurso educacional e que considerava ser através do despertar dos sentimentos, que a criança criaria uma identificação com o texto, o que a faria sentir vontade de aprender KLINKE (2003, p.165).

O Livro de Zezé demonstra, também, a intenção de moldar a imagem da criança idealizada para aquela época: “boa, repleta de virtudes e socializada”.

Na contra-capla, na parte superior da página, temos o nome do autor e logo abaixo, entre parênteses, os seguintes dizeres: “Da Academia Mineira de Letras”. Acredita-se que essa apresentação contribuía para aumentar a credibilidade da obra. Logo abaixo do título, entre parênteses, consta o ano escolar para o qual essa obra era destinada. Outro aspecto que pode ter colaborado para aumentar a aceitação dessa cartilha nas escolas é a frase: “Adotado nos estabelecimentos de instrução primária do Estado de Minas Gerais”, que ocupa um espaço central da

⁷⁰ - Tivemos acesso ao exemplar original do Livro de Zezé somente na semana da apresentação do trabalho.

página. Logo abaixo, a inscrição *Ilustrações de João Boltskauser* e ao pé da página, os endereços da Livraria Francisco Alves nas três cidades citadas na capa.

Na página seguinte, temos ao centro a dedicatória “A talentosa Professora D. Bemvinda de Carvalho, esta homenagem respeitosa”, o que nos permite inferir sobre o lugar de destaque em que se encontrava a professora naquele contexto histórico-social, refletindo a relação do autor com o meio educacional.

Em uma outra página, constam os títulos da Série publicada pelo autor e a informação: “Em preparo: Método de Escrita – Instrução sobre Ditado”, a qual sugere que o autor estava organizando uma obra que contemplasse uma metodologia para a escrita, um tipo de manual do professor. Entretanto, temos conhecimento desse tipo de publicação específica para professores, em Minas Gerais, somente a partir do lançamento do Livro de Lili, em 1940. Não encontramos, portanto, nenhuma publicação desse autor com essas características, nem indícios de que esse material tenha sido publicado.

Na página que antecede o início das lições está a subdivisão do livro em semestre. Nessa página, o autor cita quatro frases que deixam transparecer a sua preocupação em relação à criança, ao lugar que esta deveria ocupar na sociedade e a importância da figura feminina na formação infantil.

No que tange à metodologia de ensino proposta, fica evidenciado que o método da cartilha é o misto ou eclético, evidenciando, em suas páginas, uma combinação dos métodos sintético e analítico.

Com relação à organização dos conteúdos, a cartilha está dividida em duas partes distintas: os conteúdos que deveriam ser ensinados no primeiro e no segundo semestre. Nas lições destinadas ao primeiro semestre, percebe-se um ordenamento diferenciado. No alto das páginas, de maneira centralizada, encontram-se algarismos romanos numerando as lições, que vão até o número LI (51). Pode ser observada, nas lições destinadas ao primeiro semestre, a graduação dos níveis de dificuldades.

Nas lições iniciais, na parte superior da página, próximo à margem esquerda, tem-se a apresentação da sílaba a ser trabalhada e, próximo à margem direita, as vogais. Logo abaixo, algumas sentenças simples, soltas, sem ligação entre si. Abaixo dessas sentenças, algumas palavras. E, por último, a letra trabalhada e uma frase grafada na forma manuscrita. A ordem das sílabas apresentada, nessa primeira parte, é a seguinte: p, v, d, f, b, t, j, l, m, q, r, g, n, c, s, z, h, x, ch, nh e ão, o

que nos permite inferir que o autor preocupou-se em graduar o nível de dificuldade. As vogais aparecem nas páginas juntamente com as consoantes até a letra z. A partir da lição XXXVI, o que se tem são pequenos textos simples com uma média de sete de sentenças.

A maioria das lições vem acompanhada de ilustrações, nem sempre, coerentes com o texto. Em algumas situações, percebemos que a figura foi utilizada, de forma simbólica, como um divisor na lição, separando as palavras grafadas em letra de imprensa das grafadas em letra manuscrita.

É pertinente revelar que, na primeira parte do livro, são apresentadas sete orientações, organizadas como notas de rodapé. Essas orientações são voltadas para os professores no sentido de enriquecer e facilitar a prática pedagógica no ensino da leitura e da escrita.

Logo na primeira lição, está a primeira orientação. A lição é com a letra P, e a orientação é a seguinte:

Nota – p é a letra mais de acordo com a glótica infantil e por isso deve ser ensinada antes de toda. Papá – é, em geral, a primeira palavra que a criança fala. Educar a memória visual e a auditiva, desenvolvendo tanto quanto possível, a idéia que a palavra representa em sentenças orais. (LÚCIO, 1939, p.11)

Com essa nota de rodapé, o autor, de certa forma, justifica a escolha da letra “P” para iniciar o processo de ensino da leitura, que, coincidentemente ou não, foi também utilizada nas primeiras lições de outras cartilhas, como no Primeiro Livro de Leitura de Felisberto de Carvalho, cuja publicação inicial data da primeira década do século XX.

Na página seguinte, está a segunda orientação:

Nota – Iniciar a escrita com as vogais e o p, em lousas quadriculadas. Procurar, para isso, o “Método de Escrita” do autor. Fazer em todas as lições o ditado oral, de modo a facilitar o escrito, logo que os alunos estejam familiarizados com o manejo do lápis. (LÚCIO, 1939, p.12)

Já nesta orientação, fica clara a preocupação do autor de fornecer subsídios para o professor iniciar, da forma que ele (o autor) considerava mais adequada, o processo de ensino da escrita. Isso sinaliza uma desatualização do material, já que a utilização de lousas estava proibida no Regulamento do Ensino Primário de 1927.

A orientação sobre a utilização de ditados como técnica de memorização é recorrente. Na lição da letra G, ao final da página, tem-se a seguinte orientação: Nota – “Muitos e repetidos ditados nos quais entra o g com todos os sons” (LÚCIO, 1939, p. 26). Na lição da Letra X, Nota – “Ditados repetidos, nos quais se evidencia o ensino completo do X. Exercícios orais variados, para a educação auditiva conjugar com a visual” (LÚCIO, 1939, p. 37). Essa prática foi muito discutida nos meios educacionais e, mesmo naquela época, já recebia críticas severas.

Em outras orientações, é explicitada a preocupação com a pronúncia correta das palavras. Lição com a letra R: Nota – “Velar pela pronúncia perfeita da sílaba final” (LÚCIO, 1939, p. 24). Na lição com a letra S, a orientação é semelhante. Nota – “Atender a que os alunos pronunciem claramente a sílaba final. Dar a noção de pluralidade que o s final indica, por meio de exemplos concretos” (LÚCIO, 1939, p. 32). Esse cuidado com a leitura correta também se fez presente em relatos como o de D. Ruth Simões, em relação ao período em que foi alfabetizada. “Tinha que aprender a ler bem, senão apanhava”. E no período em que atuou como professora alfabetizadora. “Eu seguia o mesmo rigor de quando aprendi, meus alunos deveriam ler bem, escrever bem”.

A segunda parte do livro é constituída de textos mais longos, organizados em forma descritiva. Como em um diário, o Zezé vai narrando as férias passadas na fazenda de sua avó. Acredita-se que, com a temática da fazenda, o autor tenha conseguido uma maior aproximação entre o texto e o leitor.

Percebe-se, nos textos desta obra, principalmente na segunda parte, a existência de abordagens de cunho moralista. As lições enfatizam valores morais, dentre eles, a bondade, o respeito, a honestidade, a caridade, a obediência e o patriotismo. Após alguns textos, existem expressões que reforçam as normas de condutas a serem apropriadas pelos alunos. “Trabalha na mocidade, terás velhice descansada”; “Devemos respeitar as pessoas mais velhas”; “Quem alheio veste, na praça o despe”; “Dize sempre a verdade, mesmo contra ti”; “Ama e honra tua pátria”.

Como em outras cartilhas, O Livro de Zezé é uma obra portadora de uma proposta pedagógica preestabelecida, cujo conteúdo remete para além do processo de alfabetização. Ela pode ser considerada ferramenta de inculcação de um habitus, dependendo da forma em que era operada no espaço escolar.

Enfim, essa cartilha é um objeto de estudo fecundo que permite várias possibilidades de análise e várias vertentes de pesquisa, capaz de contribuir para a compreensão da história da alfabetização mineira.

Cartilhas circuladas com menor representatividade

As demais cartilhas, *Leituras Escolares* (livro preliminar) e *Leitura Preparatória* de Francisco Viana, tiveram uma quantidade de exemplares distribuídos no Estado, no período de 1938/39, pouco representativa, se comparada às outras anteriormente comentadas. Isso pode significar que esses livros estavam deixando de circular, uma vez que um livro não deixa de circular de forma abrupta. Obras didáticas eram utilizadas por anos seguidos. Provavelmente, esses exemplares foram solicitados para completarem um número já existente nas escolas.

O livro *Leituras Escolares* (livro preliminar) apresenta um dado instigante: foi a obra didática mais enviada à região do Alto Paranaíba. A quantidade de 562 exemplares destinados a essa região se concentrou na cidade de Paracatu. Não dispomos, porém, de dados que justifiquem o sucesso dessa cartilha nesse município.

Além das cartilhas anteriormente citadas, a partir de 1940, outro material de apoio no processo inicial de ensino da leitura e da escrita se destacou, em Minas Gerais: o pré-livro de autoria de Anita Fonseca, ex-aluna da Escola de Aperfeiçoamento. Esse pré-livro teve uma repercussão significativa, podendo ser considerado símbolo de uma época.

O Livro de Lili⁷¹

O lançamento de *O Livro de Lili* aconteceu em fevereiro de 1940. Essa é uma obra didática que pode ser considerada resultado da implementação da política educacional mineira implantada com a reforma educacional de 1927.

Ao final da década de 1930, em Minas Gerais, no que tange às cartilhas de alfabetização, continuava a carência de material adequado, ancorado nos pressupostos do método analítico. A falta de suporte pedagógico era um empecilho

⁷¹ - Uma análise mais aprofundada dessa cartilha foi realizada por MACIEL (2001).

na disseminação do método analítico apregoadado pelo governo como referencial para a alfabetização.

Com o objetivo de suprir essa necessidade é que, segundo MACIEL (2001, p.140):

(...) a professora Lúcia Casasanta, responsável pela cadeira de Metodologia da Linguagem da Escola de Aperfeiçoamento, promove entre as alunas do segundo ano um concurso para a produção de um pré-livro.

Atrelados às mudanças de paradigmas na sociedade, são introduzidos novos conceitos, novas palavras, por serem mais adequados às situações e aos objetos que vão surgindo.

Nesse período, tem-se introduzido por D. Lúcia Casasanta, nos meios educacionais mineiros, o termo pré-livro, destinado ao material de suporte ao processo de ensino-aprendizagem da fase inicial da leitura e da escrita. A própria Lúcia Casasanta esclareceu o significado do “novo termo” e pontuou sobre a diferença existente entre cartilha e pré-livro:

(...) como o próprio nome diz, é um pré-livro porque vai iniciar a criança no aprendizado da leitura, conduzindo-a aos livros que virão, e é também um pré-livro porque ainda não é um livro, vai sendo construído como livro pelos alunos: inicialmente, o aluno recebe apenas a capa do livro, e as lições vão sendo agregadas à medida que são trabalhadas, de modo que, ao findar todas as lições, o aluno terá construído o seu pré-livro.

(...) a palavra cartilha estava associada aos métodos tradicionais em que o ‘saber ler’ se reduzia em traduzir em sons os símbolos da página escrita. (MACIEL, 2001, p.140)

Nessa perspectiva, a cartilha pode ser percebida como um suporte pedagógico próprio de uma gramática escolar, instituída no Brasil desde o século XIX. Ela permitia que professores e alunos desempenhassem as atividades no processo de alfabetização de um modo previsível, quase mecânico.

Segundo MACIEL (2001, p.141), “o protótipo de O Livro de Lili foi inicialmente ‘testado’ nos anos 30, nas ‘classes de demonstração’ e nas principais escolas da capital mineira”.

Dados coletados em grupos escolares da capital sugerem que, no período de 1940 a 1945, O Livro de Lili era o material de referência no processo de ensino-aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Era a “cartilha” tida como ideal. Atendia aos anseios dos professores; suas bases metodológicas estavam fundamentadas nos pressupostos do método Global.

A organização do material era diferenciada; havia um livro específico para o professor, outro para o aluno e cartazes com as lições. Inicialmente publicado pela Livraria Francisco Alves, esse pré-livro apresentava as seguintes características: suas páginas eram avulsas e o aluno ia montando o seu próprio livro à medida que as lições iam sendo trabalhadas em sala de aula; as figuras constantes no material do aluno e do professor eram em preto e branco. Já os cartazes, criados para serem utilizados durante as aulas, possibilitavam ao professor desenvolver o seu trabalho de forma coletiva. Desde as primeiras publicações, os cartazes foram editados coloridos e tiveram uma boa aceitação por parte dos atores envolvidos no processo de alfabetização. A partir dos anos de 1950, esse livro passou a ser publicado pela Editora do Brasil S.A.

O pré-livro de Lili tinha seu aspecto iconográfico e as suas lições tão marcantes que chamavam a atenção de crianças e adultos. Ao comentar sobre essa cartilha, D. Margarida a identificou da seguinte forma:

Quando eu trabalhei com a turma que iniciei com o 1º ano. A turma era a nata da escola. Eu dei uma cartilha nova. Muito bonitinha. Que tinha uma menina. (...) Cartilha da Lili. Foi o método global. (...) A cartilha tinha uma lição assim: Eu sou a Lili. Vocês olhem para mim. Gosto muito de doce. Vocês gostam de doce? (D. Margarida)

Minha irmã mais nova foi para Belo Horizonte e estudou na Escola Benjamin Guimarães. Ela tinha a cartilha de Lili. A cartilha era muito bonita. Tinha uma menina parecendo uma boneca. Eu fui alfabetizada na roça com o Livro de Zezé. (D. Maria Campos)

Esses relatos assinalam o sucesso alcançado pelo pré-livro de Lili. Até mesmo pessoas que não foram com ele alfabetizadas, utilizando-o como material de apoio, mas que, por algum motivo, o manusearam, recordam de alguma ilustração ou frase contida no livro.

Considerações finais

Mapear as cartilhas circuladas em escolas mineiras e o uso desse material não foi uma tarefa simples, seja pela complexidade do objeto de estudo, seja pelo recorte temporal escolhido, seja pelas circunstâncias das fontes dispersas e distintas. O desafio de um trabalho de investigação que contemple uma abordagem historiográfica da alfabetização consistiu em descobrir indícios e utilizá-los para criar um discurso que poderá contribuir no preenchimento de lacunas existentes.

Trabalhar com uma abordagem histórica significa construir um discurso coerente com as interpretações que fazemos das fontes. Certeau (1995), pontuou que o historiador produz seu trabalho a partir da sua realidade presente, das preocupações vivenciadas, fazendo de seu discurso um “discurso particularizado”, que tem um emissor, o historiador e destinatário, seja ele qual for: a academia, a sociedade de forma geral ou um grupo específico. Esta perspectiva da construção da história acaba corroborando com a tese defendida por esse autor de que não se pode falar de uma verdade, mas, sim, de verdades.

Dessa forma, ao longo desta investigação, fomos construindo a nossa verdade acerca do tema pesquisado, reconhecendo a impossibilidade de apreender o passado plenamente, não apenas pela limitação dos métodos historiográficos, mas também pelo lugar em que nos encontramos.

Sobre os motivos que nos levaram à escolha do tema, nós os explicitamos no início deste trabalho. Mas, para que fôssemos capazes de entender o que tínhamos a realizar, a partir dessas escolhas, reportamos a Chartier (1999), que nos remete à importância de pesquisar outras dimensões do livro didático, a de sua circulação e usos. Essas dimensões nos permitiram analisar aspectos de sua materialidade para além do impresso.

Destarte, a investigação da circulação e dos usos das cartilhas, no período de 1930 a 1945, tornou-se a razão deste trabalho. Tal abordagem investigada do livro didático, mais especificamente das cartilhas, pressupôs considerar a condição de mercadoria desse produto e suas implicações na história da alfabetização mineira.

A legislação do livro didático, os jornais oficiais, o regulamento de ensino de 1927, os programas de ensino, o catálogo da Bibliografia Brasileira, o livro de registro de material enviado às escolas, os documentos do arquivo escolar (livros de correspondência expedida e recebida, livro de inventário), as cartilhas, os relatos de

peças que, de certa forma, estiveram ligadas à alfabetização no período investigado, tudo isso serviu de peças para a composição deste mosaico. Este, sem dúvida, contribuirá para a compreensão da história do ensino inicial da leitura e da escrita.

O processo de circulação e usos das cartilhas de alfabetização não ocorreu de forma fragmentada ou dissociada de um contexto educacional. Por este motivo, ao longo do texto, tivemos muitos assuntos já discutidos e outros a discutir, que acabaram por lançar luzes e sombras tanto para o intramuros como para o extramuros da instituição escolar.

No período investigado, as pessoas responsáveis pela transmissão dos conhecimentos acerca da (de)codificação dos símbolos alfabéticos contribuíam na afirmação de uma forma e gramática escolar. Independentemente da cartilha que utilizavam como suporte pedagógico, em suas práticas escolares prevalecia os saberes metodológicos já cristalizados.

O cruzamento da legislação com outras fontes, como o livro de inventário, o livro de correspondências recebidas e expedidas e os relatos orais, permitiu perceber a existência do afastamento entre o que era prescrito e o que era realizado no processo de circulação e nos usos das cartilhas.

A Escola de Aperfeiçoamento era, naquela época, um dispositivo multiplicador das estratégias de imposição do governo mineiro, nos assuntos relacionados ao ensino primário e, principalmente, nos relativos ao processo de alfabetização.

Minas Gerais apresentava singularidades em relação às cartilhas divulgadas nacionalmente. Ao confrontarmos dados do catálogo Bibliografia Brasileira 1938/1939 e a relação publicada no Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, constatamos que os títulos das cartilhas diferem, o que pode ser considerado uma sinalização da autonomia desse Estado em relação aos demais. Acredita-se que essa autonomia fosse reflexo da condição de Estado de Vanguarda, evidenciado ao longo do trabalho.

As cartilhas circuladas no período de 1930 a 1945 com maior visibilidade foram: Cartilha Analítica, Lições de Ana Cintra, Livro de Zezé, Leituras Preparatórias de Francisco Viana, Leituras Escolares (livro preliminar) e O Livro de Lili. Outras cartilhas circuladas em escolas mineiras, mas com pouca representatividade nos dados analisados foram: Cartilha da Infância, Cartilha das Mães, Nova Cartilha Analítica, Eu Já Sei Ler e o Primeiro Livro de Kopke.

Inventariar as cartilhas circuladas e seus usos em escolas mineiras, mais do que evidenciar a relevância desse objeto como suporte pedagógico no processo inicial de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, é ampliar as possibilidades de pesquisa sobre o assunto. Isso implica fornecer elementos para outras discussões, outros olhares, para que a história da alfabetização possa ser conhecida e reconhecida, explorada e ressignificada.

Referências bibliográficas

ALVES-MAZZOTTI, Alda. J; GEWANDSZNADER, F. O método nas ciências sociais e naturais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 1 ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMÂNCIO, Lázara N. de B. Cartilhas, para quê? Cuiabá: EdUFMT, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: Editora Hucitec, 1981.

BATISTA, Antonio A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In *Leitura, História e História da leitura*, edited by M. ABREU. Campinas; São Paulo: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil; FAPESP; 2002.

BATISTA, Antônio A. G.; GALVÃO, Ana M. O.; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura - uma morfologia (1866-1956). *Revista Brasileira*, Maio/Jun/Jul/Ago, 2002, nº20, pp.27-47.

BITTENCOURT, Circe. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). São Paulo, *Revista da Faculdade de Educação da USP*, 30 (03): 475-491, set/dez. 2004.

BOTO, Carlota. Aprender a ler entre cartilhas:civilidade, civilização e civicmos pelas lentes do livro didático. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p.493-511, set/dez, 2004.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas lingüísticas. In: _____. *Pierre Bourdieu: Sociologia* (coletânea organizada por Renato Ortiz). São Paulo: Ática 1983. p. 156-183.

BOURDIEU, Pierre e CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (Org.) *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

BRAGANÇA, Aníbal. Francisco Alves, uma editora sesquicentenária (1854 – 2004). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27, 2004. Porto Alegre. Anais... São Paulo: Intercom, 2004. CD-ROM.

CERTEAU, Michael de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis. RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michael de. *A cultura no plural*. Campinas: Papiurus, 1995.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução Mary del Priore. Brasília: Universidade, 1999.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares*. Teoria e Educação, 2. 1990.

CHOPPIN, Alain. Las políticas de libros escolares en el mundo: perspectiva comparativa e histórica. In: SILLER, Javier Pérez; GARCIA, Verena Radkan. Identidade en el imaginario racional: reescritura y enseñanza de la historia. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla, 1998.

CUBAN, Larry; TYACK, David. Razões da persistência da gramática escolar. Texto correspondente a tradução do Capítulo 4. Tinkering toward Utopia. A century of public school reform. Boston: Harvard University Press, 1999.

CUSTÓDIO, Cinara D. Leitura, formação de leitores e estado: concepções e ações ao longo da trajetória do Ministério da Educação 1930 – 1994. Dissertação de Mestrado. FaE/UFMG. Belo Horizonte, 2000.

DIETZSCH, Mary J. Cartilhas: um mundo de personagens sem texto e sem história. Cadernos de Pesquisa, novembro, 1990, nº75. pp.35-44.

Documento do Ministério da Educação e Cultura. Principais atividades e realizações (1930 – 1967) Brasília.

Documento do Sindicato Nacional dos Editores de Livros e da Câmara Brasileira do livro. Uma política integrada do livro para um país em processo de desenvolvimento. V.1 - Preliminares para a definição de uma política nacional do livro. São Paulo. Câmara Brasileira do Livro: Rio de Janeiro, Sindicato Nacional dos Editores de Livros, 1976.

ELIAS, Norbert. O processo civilizador. Rio de Janeiro: Zahar, 1993, vol.2.

FARIA FILHO, Luciano M. Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF, 2000. 213p.

FARIA FILHO, Luciano M. História da Educação. Coleção Veredas. Vol.3 Belo Horizonte: Secretaria Estadual de Educação, 2003.

FARIA FILHO, Luciano M. Modos de ler formas de escrever: 2 : estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FARIA FILHO, Luciano M.; GONÇALVES, Irlen A.; VIDAL, Diana G.; PAULILO, André L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FARIA FILHO, Luciano M. VIDAL, Diana G. História da educação no Brasil: a constituição do campo e sua configuração atual. Educação em Foco. Juiz de Fora, v.7, n.2, p.28-47, 2003.

FERNANDES, Antonia T. de C. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. Educação e pesquisa, São Paulo. V. 30, n.3 p.513-529, set./dez.2004.

FRADE, Isabel C. A. S. Um passeio pelo arquivo público mineiro, estado, autores, editoras e usuários, entre pedidos e remessas de cartilhas em Minas Gerais, no início do século XX. Anais do 26. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Belo Horizonte-MG, setembro de 2003. São Paulo: Intercom, 2003. [cd-rom]

FRADE, Isabel C. A. da S. Aspectos metodológicos: métodos de alfabetização. In: Veredas – Formação superior de professores: módulo 5 volume 1/ SEE-MG; organizadoras: Maria Umbelina Caiafa Salgado, Glaura Vasques de Miranda – Belo Horizonte: SEE-MG, 2004

FRADE, Isabel C. A. S. Cartilha Analytica de Arnaldo Barreto: um estudo do impresso produzido na Francisco Alves. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27., 2004. Porto Alegre. Anais... São Paulo: Intercom, 2004. CD-ROM.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria R.; COSTA, Wanderly F. O livro didático em questão. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. O estado da arte do livro didático. Brasília, INEP, 1987.

GALVÃO, Ana M.; BATISTA, Antônio A. Manuais Escolares e pesquisa em História. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivea de Lima. (Orgs.). História e Historiografia da Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.161-188.

GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Carmenisia J. A. A política do livro didático na nova república entre o discurso e a realidade. Dissertação de Mestrado. Universidade Brasília. Brasília, 1991.

GOUVEA, Maria C. S.; ROSA, Walquíria M. A Escola Normal em Minas Gerais. In: FARIA, L. M., PEIXOTO, A. M. C.(Org.) Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000.

HALLEWELL, Laurence. O livro no Brasil: sua história. [tradução de Maria da Penha Villabolos e Lólio Lourenço de Oliveira, revista e atualizada pelo autor]. – São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1985.

INÁCIO, Marcilaine S. O processo de escolarização e o ensino de primeiras letras em Minas Gerais (1825 – 1852). In: GOUVÊA, Maria C. S.; VAGO, Tarcísio, M. (Org) História da Educação: histórias de escolarização. Belo Horizonte: Edições Horta Grande, 2004.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n.1, p.9-44, 2001.

KLINKE, Karina. Escolarização da leitura no ensino graduado em Minas Gerais (1906 – 1930). Tese de Doutorado. FaE/UFMG. Belo Horizonte, 2003.

LANG, Alice B. S. G. Muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom. (Re)introduzindo a História Oral no Brasil. São Paulo: Xamã. 1996. 342p. p.33-47.

LOPES, Eliane M. T.; GALVÃO, Ana M. O. História da Educação. Rio de Janeiro: P&A, 2001.

MACIEL, Francisca I. P. Alfabetização em Minas Gerais - Adesão e resistência ao Método Global. In: FARIA, L. M., PEIXOTO, A. M. C.(Org.) Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000.

MACIEL, Francisca. I. P. História da alfabetização: perspectivas de análise. In: VEIGA, Cynthia G.; FONSECA, Thais N. (Orgs.). História e Historiografia da Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 227-252.

MACIEL, Francisca I. P. Ler, escrever e contar... [a história da alfabetização em Minas Gerais].Belo Horizonte. Museu da Escola / Centro de Referência do Professor, 2002.

MACIEL, Francisca I. P. Lúcia Casasanta e o Método Global de Contos: uma contribuição à história da Alfabetização em Minas Gerais. Tese de Doutorado. FaE/UFMG. Belo Horizonte, 2001.

MACIEL, Francisca I. P. Livraria Francisco Alves em Minas Gerais - 1893-1930. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27., 2004. Porto Alegre. Anais... São Paulo: Intercom, 2004. CD-ROM

MAGALHÃES, Justino. Alfabetização e história: tendências e perspectivas. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria Oliveira (Orgs.) Leitura, práticas, impressos, letramentos. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MOGARRO, Maria J. Os arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas. Preservar a informação, construir a memória. Revista Pró-posições, v.16, n.I (46) – jan./abr. 2005.

MORTATTI, Maria R. L. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. Cadernos Cedes, ano XX, novembro, 2000, nº52, pp.41-54.

MORTATTI, Maria R. L. Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.

OLIVEIRA, Marta K.; REGO, Teresa C.; AQUINO, Julio G. Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões de contemporaneidade. Pro-Posições – Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação – UNICAMP- v.17, n.2(50) – maio/ago. 2006.

PAULILO, André L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

PEIXOTO, Ana M. C. Triste Retrato: A Educação Mineira no Estado Novo. In: FARIA FILHO, Luciano. M., PEIXOTO, A. M. C. (Orgs.) Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000.

PEREIRA, Amarildo G. O livro didático na educação brasileira. Dissertação de Mestrado. FaE/UFMG, Belo Horizonte 1995.

PFROMM NETO, Samuel; ROSAMILHA, Nelson e DIB, Cláudia Z. O livro na educação. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.

RAZZINI, M. D. P. G. A Livraria Francisco Alves e a expansão da escola pública em São Paulo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 27., 2004. Porto Alegre. Anais... São Paulo: Intercom, 2004. CD-ROM.

REVEL, Jacques. Un momento historiográfico: trece ensayos de historia social. 1ª ed. Buenos Aires: Manantial, 2005.

RIBEIRO, Renilson R. Colônia(s) de identidades: discursos sobre a raça nos manuais escolares de História do Brasil. Campinas: UNICAMP, 2004. (Dissertação de Mestrado em História).

SOARES, Magda B. Letramento, um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica e CEALE, 2000.

SOARES, Magda B. Um olhar sobre o livro didático. Presença Pedagógica, Belo Horizonte: Editora Dimensão, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov./dez. 1996.

VALDEMARIN, Vera T.; Souza, Rosa F. Apresentação. Cad. CEDES, Nov 2000, vol.20, no.52.

VIDAL, Diana G. Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.0, p.63-82, set./dez. 1995.

XAVIER, Libânia N, Particularidades de um campo disciplinar em consolidação: balanço do I Congresso Brasileiro de História da Educação (RJ/2000). Educação no Brasil História e Historiografia. Campinas: SBHE & Autores Associados, p.214-234, 2001.

YAGUELLO, Marina. Alice no país da linguagem. Lisboa: Estampa, 1997.

ANEXOS

Os anexos encontram-se no CD e são dois arquivos distintos. No arquivo intitulado “Livros” encontram-se dados sobre os livros enviados às escolas mineiras no período de 1938/1939, conforme publicação no Diário Oficial de Minas Gerais. Esses dados contemplam informações tais como: o título, a quantidade de livros didáticos e o local para onde esses livros foram enviados (nome da escola e do município).

O outro arquivo intitulado “pesquisa” está organizado em duas planilhas do programa Microsoft Excel. Na primeira planilha denominada “material” consta dados sobre livros escolares circulados no final da década de 1920 até a década de 1950. Nesses dados estão contempladas as seguintes informações: os títulos dos livros didáticos e a quantidade; dependendo da fonte é apresentada: data de solicitação, data de empréstimo na biblioteca, data de recebimento e as anotações sobre o estado de conservação. A segunda planilha é complementar. Nela são apresentados dados sobre as fontes utilizadas na pesquisa como: a localização e a descrição de aspectos que possibilitam o reconhecimento dessas fontes.