



# HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORAS EM MINAS GERAIS

**Francisca Izabel Pereira Maciel**  
**Sônia Maria dos Santos**  
**Juliano Guerra Rocha**  
Organizadores



HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORAS  
EM MINAS GERAIS



Francisca Izabel Pereira Maciel  
Sônia Maria dos Santos  
Juliano Guerra Rocha  
Organizadores

HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORAS EM  
MINAS GERAIS  
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais  
Navegando Publicações  
2020



NAVEGANDO

Navegando Publicações



NAVEGANDO


[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)  
[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)

Uberlândia – MG,  
Brasil

**Copyright © by autor, 2020.**

H67399 – Maciel; Francisca Izabel Pereira; Santos, Sônia Maria dos; Rocha, Juliano Guerra. (Orgs.) História da formação de alfabetizadoras em Minas Gerais. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

ISBN: 978-65-81417-09-3

 10.29388/978-65-81417-09-3-0

Vários Autores

1. Educação. 2. Alfabetizadoras. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

CDU – 37

---

Revisão: Lurdes Lucena

Fotografia da Professora Eurides Pereira de Souza com diploma de Magistério - Uberlândia - MG  
(Acervo pessoal da professora)

Designer Capa: Rafael Guerra Rocha

Diagramação: Lurdes Lucena

### Índice para catálogo sistemático

Educação

370



**NAVEGANDO**  
Navegando Publicações  
[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)  
[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)  
Uberlândia – MG  
Brasil

## Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil  
José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil  
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

## Conselho Editorial Multidisciplinar

### Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil  
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil  
Carlos Lucena – UFU – Brasil  
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil  
Cílson César Fagiani – Uniube – Brasil  
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil  
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil  
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil  
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil  
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil  
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil  
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil  
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil  
José Luis Sanfelice – Unicamp – Brasil  
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil  
Livia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil  
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil  
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil  
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil  
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil  
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil  
Robson Luiz de França – UFU, Brasil  
Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil  
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil  
Valéria Forti – UERJ – Brasil  
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

### Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.  
Alicia Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal  
Alexander Steffanell – Lee University – EUA  
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana  
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana  
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina  
Christian Cwik – Un. of the W. I., St. Augustine – Trinidad & Tobago  
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile  
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA  
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica  
Elsa Capron – Université de Nimés / Univ. de la Réunion – France  
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.  
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha  
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia  
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México  
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal  
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia  
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México  
Lionel Muñoz Paz, Universidad Central de Venezuela – Venezuela  
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia  
José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México  
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha  
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha  
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador  
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha  
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal  
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia  
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica  
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha  
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha  
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba  
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça  
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal  
Tristan MacCoaw – University of London – Inglaterra  
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai  
Yoel Cordovi Núñez – Instituto de Historia de Cuba y Cuba





# SUMÁRIO

<b>Prefácio</b>	11
<i>Maria Margarida Machado</i>	
<b>Um diálogo sobre a história da formação de alfabetizadoras em Minas Gerais</b>	17
<i>Francisca Izabel Pereira Maciel - Sônia Maria dos Santos - Juliano Guerra Rocha</i>	
<b>Parte I - Fontes para a história da formação de alfabetizadoras</b>	23
<b>Uso de imagens na escrita da história da educação no Brasil</b>	25
<i>Gustavo Cunha de Araújo - Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro</i>	
<b>Os manuais para uso das cartilhas na história da formação das alfabetizadoras no Brasil</b>	43
<i>Francisca Izabel Pereira Maciel - Ilsa do Carmo Vieira Goulart Juliano Guerra Rocha</i>	
<b>Parte II - A formação das alfabetizadoras em Minas Gerais</b>	65
<b>Da história da educação de jovens e adultos no Brasil à função social do educador da EJA</b>	67
<i>Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho - Carlos Henrique de Carvalho</i>	
<b>A formação de professoras/es primárias na escola normal de Sa- bará-MG (1882-1904)</b>	93
<i>Alexsandra Borges Fernandes - Mônica Yumi Jinzenji</i>	
<b>Formação de alfabetizadoras em Ituiutaba-MG: contribuições para formação da mulher, esposa e mãe (1935 a 1971)</b>	113
<i>Andréia Demétrio Jorge Moraes - Sônia Maria dos Santos - Tânia Rezende Silvestre Cunha</i>	
<b>As escolas normais e a formação de professores de ensino primário em Minas Gerais: Diamantina e Uberaba, 1928 a 1951</b>	125
<i>Gabriela Marques de Sousa - Flávio César Freitas Vieira</i>	
<b>Práticas de alfabetização vivenciadas na EJA no norte de Minas Gerais - 1940 a 1960</b>	151
<i>Rita Tavares de Mello - Mônica Nogueira Camargo</i>	
<b>A formação das alfabetizadoras do triângulo mineiro e Alto Para- ranaíba: histórias construídas nas teses e dissertações, 1946 a 1979</b>	169
<i>Michelle Castro Lima</i>	

<b>Fazeres de mediadores/alfabetizadores e circulação de materiais escritos na alfabetização doméstica em Minas Gerais - décadas de 50,60 e 70 do século XX</b>	187
<i>Isabel Cristina Alves da Silva Frade - Ana Paula Pedersoli Pereira</i>	
<b>O processo de formação docente na história de vida da professora alfabetizadora “Eurides Pereira de Souza”</b>	213
<i>Kellen Cristina Costa Alves Bernardelli</i>	
<b>Formação de alfabetizadoras para EJA no curso de pedagogia da FAE/UFMG - 1996-2006</b>	243
<i>Vanessa Lepick - Sônia Maria dos Santos</i>	
<b>A alfabetizadora da educação de jovens e adultos e sua formação: atuação do poder local em Minas Gerais (2008-2018)</b>	267
<i>Regina Magna Bonifácio de Araújo - Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva</i>	
<b>Breve história da formação continuada de professoras alfabetizadoras nos séculos XX e XXI: continuidades e rupturas (2000-2019)</b>	287
<i>Marília Villela de Oliveira - Valéria Barbosa de Resende - Francisca Izabel Pereira Maciel</i>	
<b>Sobre os Autores</b>	307

## PREFÁCIO\*

*Maria Margarida Machado*

“Prometo, no exercício do magistério, instruir e educar a criança, formando nela o senso da liberdade e dignidade da pessoa humana, e a consciência cívica, para que possa trabalhar com eficiência pelo engrandecimento da Pátria e do Mundo.” (Juramento – Formandas do Curso Habilitação Específica de 2º Grau para o Exercício de Magistério de 1º Grau do Centro Educacional nº 1 do Gama/DF. 17/12/1983).

Ao receber o convite para prefaciar este livro, a primeira questão que me veio à mente foi: que contribuição posso dar a uma obra cuja temática é a *História da Formação de Alfabetizadoras em Minas Gerais*<sup>1</sup>, que justifique elaborar o seu texto de abertura? As respostas que fui encontrando tomaram dimensões múltiplas e definiram, de forma decisiva, o percurso desta escrita, que se constituiu como um misto de memorial e revisão da história da formação de professoras alfabetizadoras no país.

A primeira dimensão é de natureza afetiva. Ao ser provocada para esta escrita me redescobri sujeito das histórias e das políticas de formação de professoras alfabetizadoras, que serão aqui apresentadas nos diferentes olhares dos pesquisadores/autores. Esta redescoberta me fez optar pela epígrafe acima: o juramento de proferi há 36 anos na formatura do Curso de Magistério, na Cidade Satélite do Gama, onde morava e onde passei a trabalhar como professora alfabetizadora da rede pública do Distrito Federal, a partir de 1984. Nesta cerimônia de formatura fui a oradora da turma... infelizmente não localizei meu discurso para compartilhar neste espaço.

Relendo aquele juramento, no contexto do Brasil de 2019 tomado de assalto por práticas neofascistas e conservadoras, advindas da sociedade política e da sociedade civil (GRAMSCI, 2000)<sup>2</sup>, é preciso reformular o sentido dos termos “consciência cívica” e “trabalhar com eficiência pelo engrandecimento da Pátria e do Mundo”, que coadunavam

---

\*DOI – 10.29388/978-65-81417-09-3-0-f.11-16

<sup>1</sup> Percebo a demarcação clara da questão de gênero no título do livro e acato o seu uso, indiscriminadamente, neste Prefácio por entender que fomos e somos a maioria de mulheres as alfabetizadoras neste país.

<sup>2</sup> GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 3. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000.

com uma certa visão de educação e de realidade, produzida pelo Regime Militar, ainda em curso no momento daquela formatura. Como uma das nossas grandes ferramentas na educação é a linguagem, as palavras têm um poder enorme, portanto, em total consciência das relações entre presente e passado, indico uma releitura deste juramento:

Prometo, no exercício do magistério, instruir e educar pessoas contribuindo para formar nelas o senso da liberdade e dignidade humanas, e a consciência crítica, para que possam trabalhar com dedicação pelo fortalecimento dos laços democráticos entre os povos e da preservação do Universo em sua totalidade.

Pode parecer uma demarcação afetiva, embora de cunho político e ideológico, e aqui gostaria de reafirmar que é sim. Há uma política e uma ideologia que me constituíram professora alfabetizadora, nos anos finais da Ditadura Civil Militar, que perdurou longos 21 anos na história do Brasil. Uma política e uma ideologia que, neste mesmo período, resistiu às políticas e ideologias propostas/impostas pelo Regime Militar, de instrumentalização dos currículos de formação de professores em nível de magistério. Retomarei, um pouco mais adiante, destas memórias afetivas, os princípios educacionais referenciados nas experiências de alfabetização de adultos dos movimentos populares de cultura da década de 1960, duramente reprimidos pelo Regime Militar, que também me constituíram alfabetizadora.

Com estas reflexões introdutórias, passo a dimensão histórica da formação de alfabetizadoras no país. Como leitoras e leitores poderão observar, nos capítulos deste livro, a dimensão histórica da atuação docente das alfabetizadoras pode e deve ser tomada por diferentes ângulos. Há que se reconhecer a prevalência dos homens no magistério nos contextos que antecederam a República no país, principalmente pela atuação dos religiosos, com destaque para os Jesuítas, em mais de duzentos anos à frente da educação no Brasil Colonial. Cenário masculino que se reproduz nas “aulas régias”, resultantes da Reforma Pombalina. Mas, o Século XIX introduzirá no Brasil os ares da sociedade burguesa, constituída a partir das experiências revolucionárias da Europa do Século XVIII, que trazem a instrução como uma das principais ferramentas para o processo civilizatório. Quem melhor para expressar isto, que aquela que vivendo intensamente o seu tempo, defendeu a importância da instrução das mulheres,

Enquanto pelo velho e novo mundo vai ressoando o brado - emancipação da mulher -, nossa débil voz se levanta, ná capital do

império de Santa Cruz, clamando: educai as mulheres!  
Povos do Brasil, que vos dizeis civilizados! Governo, que vos dizeis liberal! Onde está a doação mais importante dessa civilização, desse liberalismo? (FLORESTA, 1989, p. 2)<sup>3</sup>

Nísia Floresta (1809-1885) foi uma nordestina que em tenra juventude, já tendo constituído família, migrou entre as regiões sul e sudeste do Brasil Imperial; fundou uma escola, que sobreviveu 17 anos no Rio de Janeiro, o Colégio Augusto; e desafiou a sociedade conservadora de seu tempo a pensar o lugar da educação feminina no desenvolvimento de uma nação. Viveu o contexto da primeira lei de instrução pública do Brasil, de 1827, que vinculava claramente a instrução da mulher aos discursos de modernização do país, mas também de higienização da família. Foi testemunha do descaso da Corte, em relação à instrução pública, quando o Ato Adicional de 1834 oficializa a descentralização de responsabilidades na educação para as províncias, mas não viu o desenrolar desta luta histórica das mulheres pelo acesso à instrução que, em certo sentido, se confunde com a própria história da feminilização do magistério, observada no final do Século XIX e início do Século XX.

Considero que este é um ângulo interessante para pensar a história das alfabetizadoras no Brasil, a presença de mulheres na sala de aula como estudantes ou professoras, já bastante explorada por pesquisadores da História da Educação. Por isso, aqui me reservo à indicação do texto de Guacira Lopes Louro, no livro *História das Mulheres no Brasil*, por considerar ser uma contribuição precisa no trato documental, bibliográfico, iconográfico e poético desta temática, até o final do Século XX. O capítulo *Mulheres na Sala de Aula* traz, na sua parte final: *Professorinhas, Tias e Trabalhadoras da Educação*, a seguinte conclusão,

Um olhar atento perceberá que a história das mulheres nas salas de aula é constituída e constituinte de *relações sociais de poder*. É mais adequado compreender as relações de poder envolvidas, nessa ou em outras histórias, como imbricadas em todo o tecido social, de tal forma que os diversos sujeitos sociais exercitam e sofrem efeitos de poder. Todos são, ainda que de modos diversos e desiguais, controlados e controladores, capazes de resistir e de se submeter. Parece ser tempo de abandonar as explicações unicasais e, ao invés disso, tentar contemplar os múltiplos fatores e condições que possibilitam ou impedem as transformações sociais (LOURO,

---

<sup>3</sup>FLORESTA, Nísia. **Opúsculo humanitário**. Ed. Atual. / com estudo introdutório e notas de Peggy Sharpe-Valadares. São Paulo: Cortez; [Brasília, DF]: INEP, 1989. (Biblioteca da educação. Série 3; mulher tempo, v. 1).

Em total acordo com as indicações de Louro (2009), acerca da necessidade de refletirmos sobre as relações de poder que cercam nossas histórias, retomo neste Prefácio minhas memórias de professora alfabetizadora, para afirmar que o que me constituiu e me constitui professora, não foi apenas o curso de Magistério concluído em 1983. Não foram apenas as 2.641 horas-aula totais de: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Ciências Físicas e Biológicas, Geografia, História, Organização Social e Política do Brasil, Ensino Religioso, Educação Moral e Cívica, Educação Física, Programas de Saúde, Educação Artística, Didática Geral, Teoria e Prática de Ensino em Comunicação e Expressão, Teoria e Prática de Ensino em Matemática, Teoria e Prática de Ensino em Integração Social, Teoria e Prática de Ensino em Iniciação às Ciências, Recreação e Jogos, Psicologia I e II, Fundamentos Sócio-Histórico-Filosóficos, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Matemática Aplicada ao 1º Grau, Técnicas de Redação e Estágio Supervisionado. Estas disciplinas me introduziram num ambiente de formação/treinamento profissional, que em muitos momentos me fez refletir se de fato eu daria conta de ser professora.

A conclusão do Curso de Magistério coincide com o concurso para professor da rede pública no Distrito Federal, no início do ano de 1984. Início o desafio de promover o encontro teoria/prática na alfabetização de crianças. Tendo cursado as disciplinas pedagógicas e de Psicologia, neste início dos anos 1980, não é necessário lembrar que nossa formação já sofria as influências das teorias piagetianas, do construtivismo derivado delas e, associados aos processos de aquisição da leitura e da escrita, me colocavam frente ao primeiro desafio profissional: como alfabetizar sem usar cartilha, sendo uma alfabetizada pela Cartilha da Nina e do Ataliba. Foram talvez os dois anos mais desafiadores de uma carreira que já conta com mais de 30 anos, onde minhas principais perguntas estavam relacionadas a como viabilizar o processo de alfabetização de crianças que se apresentavam com realidades tão distintas: umas tinham o que comer, até maçã para a escola traziam para a professora, outras não tinham nada e passavam a manhã a espera do lanche da escola, que seria sua primeira refeição, e talvez a última; umas estavam ali pela primeira vez, com uniforme e materiais escolares novos, outras repetiam pela quinta vez a alfabetização. As perguntas também se faziam em relação aos colegas alfabetizadores com os quais trabalhei, quando alguns destes reafirmavam,

---

<sup>4</sup> LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. In.: PRIORE, Mary Del (Org). **História da Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009.

categoricamente, que não adiantava querer ensinar o Luiz César ou o Matheus, eles não aprenderiam nunca; ou ainda, que toda minha empolgação, preparando aulas diferentes, materiais novos, inventando estratégias didáticas... logo passaria. Era empolgação de uma professora novata.

Não são boas as memórias dos primeiros anos como alfabetizadoras de crianças... Mas, como afirma Louro (2009), foi preciso estar atenta às relações de poder que cercaram essa atuação docente, onde podemos nos submeter ou resistir a elas. No meu caso, a resistência veio por outro espaço formativo, onde tive a oportunidade de ressignificar minha formação como alfabetizadora. Como os leitores poderão observar, a minha segunda escola de formação como alfabetizadora é bem diferente da analisada neste livro, no capítulo que trata da formação de alfabetizadoras para EJA, pelo Curso de Pedagogia da FAE/UFMG. Em 1986, por intermédio de uma atividade de militância em Pastoral da Juventude, da Igreja Católica, conheci as experiências dos Círculos de Cultura, coordenadas por um projeto de extensão da Universidade de Brasília (UnB), que estavam acontecendo na Ceilândia, Cidade-satélite de Brasília, e passo a estudar e experienciar o processo de alfabetização de jovens e adultos na periferia do Gama, a partir dos referenciais de Paulo Freire<sup>5</sup>. Um educador brasileiro de quem eu nunca tinha ouvido falar, apesar dos três anos do curso de Magistério e de estar no segundo ano do curso de uma licenciatura em Química.

Atuar em alfabetização de jovens e adultos, em Círculos de Cultura, e compreender que a “leitura da vida precede a leitura da palavra”, mudou minha visão como alfabetizadora e me reorientou na carreira docente. Em muitas das atividades realizadas pelos movimentos populares em defesa da alfabetização de adultos no DF, estive como voluntária, mas já sentia a necessidade de buscar maior intervenção na escolarização de jovens e adultos, a partir dos referenciais presentes em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1988), *Educação Como Prática da Liberdade* (FREIRE, 1979) e *Ação Cultural para a Liberdade* (FREIRE, 1982). Meu contato com Paulo Freire não significou apenas de uma reorientação epistemológica, mas ético-política frente aos desafios da docência num país com tantas desigualdades de acesso e permanência na educação de qualidade. Atuei em classes de alfabetização de adultos, praticamente sem interrupção, de 1986 a 1996, quando ingressei na universidade por concurso público. Na Universidade Federal de Goiás, onde estou até hoje, descobri que é possível e necessário dedicar-se ao ensino, pesquisa e extensão nesta área tão

---

<sup>5</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

desprestigiada do sistema educativo que é a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para finalizar, gostaria de ressaltar que as duas últimas décadas não foram fáceis para o campo da alfabetização, sobretudo em se tratando de alfabetização de jovens, adultos e idosos. Quando achávamos que o uso ideológico da alfabetização de adultos havia sido superado, com a extinção do Mobral, apareceu o Programa Alfabetização Solidária. Quando acreditávamos que o investimento maior seria na expansão das ofertas de EJA, incluindo nelas o compromisso com a alfabetização, vimos reeditado outro programa de alfabetização, o Programa Brasil Alfabetizado. Enfim, para nós alfabetizadoras de jovens, adultos e idosos, a batalha ainda persiste. O Brasil tem, em pleno século XXI, mais de dez milhões de brasileiros ainda não alfabetizados, mais de trinta milhões de analfabetos funcionais e mais de setenta milhões de pessoas de 15 anos e mais, que ainda não concluíram a Educação Básica e não estão matriculados em nenhuma estratégia de escolarização. Esses dados por si só indicam a necessidade de aprendermos mais sobre a história das alfabetizadoras em Minas Gerais e no Brasil. Fica o convite para que leiam e se envolvam com esta história que é minha e de muitas outras professoras neste país.

Uma boa leitura!



# UM DIÁLOGO SOBRE A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORAS EM MINAS GERAIS\*

*Francisca Izabel Pereira Maciel  
Sônia Maria dos Santos  
Juliano Guerra Rocha*

“A missanga, todos a veem. Ninguém nota o fio que, em colar vistoso, vai compondo as missangas. Também assim é a voz do poeta: um fio de silêncio costurando o tempo”.

Mia Couto, *O fio das missangas*.<sup>6</sup>

A epígrafe de Mia Couto nos provoca diferentes interpretações e escritas para explicitar os fios que transpassam as treze missangas ou contas (capítulos) deste colar (livro). Os autores que colocaram suas contas neste colar são, principalmente, mineiros ou pesquisadores que se embrenharam pelas Minas Gerais em diferentes tempos para compor a sua história. Suas vozes são o fio sustentador e aqui trazemos alguns fragmentos transcritos, referenciados para esta prosa inicial.

Cabe destacar que a obra teve por objetivo congregiar pesquisas sobre Minas Gerais, que tematizaram, a partir de uma perspectiva histórica, a alfabetização e a formação docente da professora alfabetizadora de crianças, jovens e adultos.

Assumimos o gênero feminino para referenciar a professora que atua na alfabetização, por considerarmos que são mulheres, em sua grande maioria, as professoras que trabalham nas classes de alfabetização brasileiras. Com isso, não pretendemos menosprezar a presença masculina, tampouco dizer que ela é inexistente no contexto alfabetizador. Não somente as pesquisas que retrataram a realidade educacional no Brasil já ponderaram isso<sup>7</sup>, como também nossas experiências vividas na formação inicial e continuada de professoras alfabetizadoras nos fazem atestar tal questão: a “face real e concreta”<sup>8</sup> da alfabetização no Brasil tem o gênero feminino estampado pelas multiplicidades e heterogeneidades das

---

\*DOI – 10.29388/978-65-81417-09-3-0-f.17-22

<sup>6</sup> COUTO, Mia. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

<sup>7</sup> Sobre isso, cf.: **Letra A**: o jornal do alfabetizador, Belo Horizonte, out./nov. de 2005 - ano 1 - nº 4. Bem como o livro de Ana Lúcia Guedes-Pinto, **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora**: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

<sup>8</sup> Expressão tomada de empréstimo na obra de Célia Maria de Castro Almeida: **Ser artista, ser professor**: razões e paixões do ofício. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.

professoras alfabetizadoras. De igual maneira, tal como o educador Paulo Freire (2008, p. 24)<sup>9</sup> já aludiu, “aprendi que em gramática o masculino prevalece. [...] Isto, que parece ser uma questão de gramática, obviamente não o é. É ideologia, e a mim me levou muito tempo para compreendê-lo”.

O colar aqui apresentado tem duas partes, desproporcionais do ponto de vista da quantidade de missangas, entretanto, reunidas em função de suas cores e formas (temáticas).

Inicialmente, temos o **Prefácio**, ou melhor, um encontro com memórias afetivas, escritas pela professora e alfabetizadora Maria Margarida Machado, que nos brinda por compartilhar sua trajetória de vida em diálogo com um “encorpado” arcabouço teórico. Pela dimensão terna e política das palavras de Margarida, esse texto, que abre o livro, foi para nós o fecho ideal para o colar aqui composto.

Na **Parte I** da obra, temos duas missangas.

A primeira, de autoria de Gustavo Cunha de Araújo e Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro. “Esse texto se propõe a contribuir como leitura útil ao processo de “alfabetização visual”, ou seja, de apreensão de uma “gramática” da análise de imagens como fontes de pesquisa. A contribuição se mostra, sobretudo, na apresentação sintética e analítica de alguns métodos para guiar o trabalho de lidar com **imagens** para discuti-las como fonte na área de História da Educação”.

A segunda, assinada por Francisca Izabel Pereira Maciel, Ilsa do Carmo Vieira Goulart e Juliano Guerra Rocha. Os autores pretenderam “analisar os usos dos **Manuais das Cartilhas** como fontes para constituição da história da formação da alfabetizadora”, a partir dos seguintes questionamentos: “qual o lugar dos *Manuais para uso das Cartilhas* na constituição da história da formação das alfabetizadoras no Brasil? Como essa fonte pode contribuir para historiografar as práticas de formação das alfabetizadoras?”.

Já na **Parte II**, as vozes se avolumam em tempos e localidades distintas de Minas Gerais e se ocupam em discutir a formação da alfabetizadora.

De início, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho e Carlos Henrique de Carvalho nos dão um panorama da história da formação da educadora da Educação de Jovens e Adultos, bem como dessa modalidade de ensino no **Brasil**. Esse texto realizou “uma reflexão sobre a (re)construção e redimensionamento dos saberes docentes de professores da Educação de Jovens e Adultos, trazendo ao debate a relevância da formação continuada na especificidade da modalidade de ensino a jovens

<sup>9</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e educação popular. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 2008.

e adultos, principalmente quando esta não foi contemplada na formação inicial”. Com esse texto, também pretendemos, neste colar, reiterar que a história da alfabetização não se retém aos estudos sobre o ensino de crianças, como também comporta as pesquisas sobre o ensino inicial de leitura e escrita para todas as pessoas, independente de idade e origem.

A missanga seguinte foi escrita por Alexandra Borges Fernandes e Mônica Yumi Jinzenji. No contexto da Escola Normal de **Sabará**, entre 1882 e 1904, as autoras anunciaram em seu texto: “buscamos compreender o que era considerado um/a professor/a ideal da educação elementar, tomando como base os saberes exigidos para a sua formação. Perguntamo-nos se e como a análise da organização dos currículos e do modo como as/os normalistas eram avaliados nos cursos contribuiria para um entendimento mais aprofundado da formação docente em Minas Gerais, na passagem do século XIX para o XX”.

Os pesquisadores Gabriela Marques de Sousa e Flávio César Freitas Vieira produziram a próxima missanga sobre a trajetória histórica da formação de professores do ensino primário no contexto das Escolas Normas de **Diamantina e Uberaba**, entre os anos de 1928 a 1951. Os autores buscaram “compreender o cenário educacional e os debates políticos da década de 1920, que culminaram no retorno das Escolas Normais e da formação de professores”. Em seguida, discutiram “as mudanças políticas da década de 1930 e as ações de Benedito Valares, que resultaram no fechamento dessas instituições”. Por fim, refletiram sobre “os interesses governamentais entre 1940 e 1950, no que tange à peculiaridade das ações estaduais frente ao reestabelecimento de ambas as instituições educativas”.

Andréia Demétrio Jorge Moraes, Sônia Maria dos Santos e Tânia Rezende Silvestre Cunha, autoras da missanga que tratou sobre a formação de alfabetizadoras em **Ituiutaba** nos anos de 1935 a 1971. As autoras buscaram “compreender, refletir e contribuir para uma compreensão mais ampla sobre a formação de professores primários que atuaram nos anos iniciais da escolarização e foram formados pelas Escolas Normais do município de Ituiutaba – MG. A metodologia utilizada para a realização da pesquisa foi a da História Oral, uma vez que ela permite deixar de conceber a história como única, ou de uma identidade nacional, para reconhecer a existência de múltiplas histórias, memórias e identidades em uma sociedade”.

Já a missanga lapidada por Rita Tavares de Mello e Mônica Nogueira Camargo problematiza sobre “a memória e a história de professoras alfabetizadoras da EJA, entre o período de 1940 a 1960, no **Norte de Minas Gerais**, cujos percursos de vida estão imbricados com a própria história e origem dessa área”.

Na sequência, Michelle Castro Lima nos fornece, em sua conta, uma análise sobre as produções acadêmicas acerca da formação das alfabetizadoras do **Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba**. Dessa maneira, “foram selecionadas e analisadas 05 teses e 15 dissertações que abordam a história da alfabetização no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, no período de 1946 a 1979”. O capítulo trata “da feminização do magistério do antigo ensino primário, atualmente denominado primeira fase do Ensino Fundamental, com base em pesquisa bibliográfica”.

As professoras Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Ana Paula Pedersoli Pereira são responsáveis pela missanga que discute sobre a alfabetização doméstica em **idades do interior de Minas Gerais**, nas décadas de 50, 60 e 70 do século XX. As autoras declaram: “numa publicação que aborda a história da formação de alfabetizadores, consideramos importante evidenciar como sujeitos que são mediadores e professores, atuando na instância doméstica, mobilizam saberes e usam a formação que têm para alfabetizar outros sujeitos”.

O capítulo de Kellen Cristina Costa Alves Bernardelli traz a voz de Eurides Pereira de Souza. Bernardelli pesquisou sobre o ensino rural de Uberlândia e centrou seus estudos na trajetória da formação docente da professora alfabetizadora do ensino rural, na década de 70. A partir da trajetória de formação singular da Professora Eurides Pereira de Souza, conhecemos a formação de muitas professoras na Fazenda do Rosário, em Ibitiré/MG. O processo de formação docente dessa alfabetizadora “teve uma marca acadêmica da Fundação Helena Antipoff, em **Ibitiré**, Minas Gerais. Por meio de cursos de “qualificação profissional”, várias professoras, nos anos 70 e 80, passaram de leigas a portadoras do diploma de Magistério, “equacionando” um problema de formação para o professorado no país. Antes não habilitadas, essas professoras se tornaram um modelo de urbanidade para o campo”.

Qual o lugar da alfabetização de jovens e adultos nas universidades brasileiras? A intenção de Vanessa Lepick e Sônia Maria dos Santos, autoras da próxima missanga, foi abordar a formação das alfabetizadoras para Educação de Jovens e Adultos no contexto de um estudo de um curso de graduação de uma universidade pública: o curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em **Belo Horizonte**, no período de entre 1996 e 2006. As autoras buscaram analisar as chamadas “grades curriculares e ementas das disciplinas que teriam a EJA como eixo central”. Sobre o recorte temporal do estudo, “a primeira data justifica-se a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, até a aprovação da Resolução do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno nº. 1, de 15 de agosto de 2006, responsável por instituir

as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia das IES”.

As questões relativas à atuação do poder local e a parceria com a universidade pública na formação da alfabetizadora da EJA são discutidas na missanga elaborada por Regina Magna Bonifácio de Araújo e Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva. As professoras e pesquisadoras tomaram como exemplo uma ação extensionista para a formação de professoras alfabetizadoras da EJA, realizada pela Universidade Federal de **Ouro Preto**. “O artigo apresenta estratégias de formação de alfabetizadoras no município mineiro de **Diogo de Vasconcelos** e encaminha a conclusão de que a alfabetização na EJA usa pouco seu legado histórico”.

O colar termina sua composição com as discussões elaboradas por Marília Villela de Oliveira, Valéria Barbosa de Resende e Francisca Izabel Pereira Maciel. As professoras traçaram um breve histórico sobre a formação continuada para as professoras alfabetizadoras entre 2000 a 2019, no **Brasil** e em **Minas Gerais**. Iniciam a história da formação continuada da alfabetizadora com o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) e encerram com o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), programas de abrangência nacional, ultrapassando, em parte, as discussões para além das montanhas de Minas. Elucidam um sentimento comum de muitos pesquisadores do campo da alfabetização: “[...] atualmente nos vemos perplexos com a implantação da Política Nacional de Alfabetização, através do Decreto n. 9765, de 11/04/2019 que institui a PNA; do documento Política Nacional de Alfabetização (MEC; SEALF, 2019), lançado em 15/08/2019; e das portarias n. 1460 e n. 1461, de 15/08/2019, que instituem, respectivamente, a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências – CONABE e seu “painel” de especialistas, oriundos em sua maioria de representantes da iniciativa privada que, só por fazer dele parte já explicitam o retrato da descontinuidade das políticas públicas e do apagamento das pesquisas e da história vivida, analisada, reconsiderada”.

Os fios que transpassaram as missangas expostas neste colar têm uma faceta histórica – usando de empréstimo o termo de nossa mestra Magda Soares –, como o leitor deve ter notado pela exposição feita na voz dos escritores. Do passado ao presente, o propósito da obra é nos adentrarmos na história da formação das alfabetizadoras em Minas Gerais em diálogo com a formação docente no âmbito nacional. Porém, não se enganem que as missangas são objetos que apenas adornam o colar e o pescoço de quem o usa, denotando uma aparente neutralidade. O multicolorido das missangas e suas variadas formas e vozes podem ser

compreendidas como manifestações de sérias investigações resultantes de espaços públicos comuns, de universidades brasileiras. Em momentos como estes que vivemos no país, atualmente, de ataques desprovidos de decoro, é mais que urgente compor colares, trazer as vozes do passado e de um presente que se quer apagar, daí a importância de se publicizar pesquisas provenientes de grupos de estudos das Ciências Humanas.

Além do mais, a metáfora de Mia Couto traz consigo toda a leveza do ato de sentar e compor um colar. O convite é para o leitor compor conosco o colar, nesse passo a passo: pegar um fio, passar missanga a missanga, cautelosamente, escolhendo as cores, e, por fim, colocar o fecho. Embalando o momento, um bom diálogo ... um café com pão de queijo – das coisas boas que aqui em Minas há também.

**PARTE I**  
FONTES PARA A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO  
DE ALFABETIZADORAS





# USO DE IMAGENS NA ESCRITA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL\*

*Gustavo Cunha de Araújo  
Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro*

## Introdução

A história da educação no Brasil tem se consolidado cada vez mais como campo da investigação histórica, sobretudo em linhas de pesquisa de cursos de pós-graduação como mestrado e doutorado. A consulta ao *corpus* de estudos produzidos até então vai mostrar que os pesquisadores recorreram a fontes de natureza variada para desenvolver seus estudos; por exemplo: documentos escritos a mão, datilografados e impressos; filmes, fotografias, pinturas, ilustrações, desenhos, esboços e outras formas de expressão pictórica, ou seja, visual, imagética; transcrições de falas e entrevistas; materiais escolares como mobiliário e instrumentos de uso pedagógico; indumentária[...] Uma gama extensa de possibilidades se abriu ao historiador da educação; ou seja, ampliou-se o escopo de seu ponto de partida, as fontes — como diz Saviani (2004) —, e de caminhos de investigação para quem estuda o passado da educação no Brasil. Escopo este limitado antes pela tendência a recorrer, basicamente, a documentos escritos, a exemplo do que ocorria no século XIX e início do XX, como se lê em Ribeiro, Silva e Silva (2014).

Transformações culturais, sociais, econômicas e políticas ocorridas nas sociedades ocidentais após a Primeira Guerra Mundial levaram a uma mudança de atitude quanto às formas, aos meios e aos fins da história como campo de estudos disciplinares sistematizados. Em meio às medidas da reação contra a história positivista, estavam a abertura e ampliação do conceito de documento histórico, de fonte histórica, ou seja, do registro material passível de ser usado para entender interpretativamente como era dado recorte do passado. Por trás dessa abertura está, por exemplo, a premissa de que tudo que o homem produz contém as marcas — intrínsecas e extrínsecas — de quem produziu, das condições, dos fins, dos meios, das intenções e dos usos da produção[...] Seriam, assim, marcas úteis ao historiador em sua tarefa de escrever sua versão de como era o passado da educação, em especial a escolar.

Com efeito, pesquisadores da história da educação cujas fontes supõem lidar com documentos alinhados nessa abertura tendem a enfrentar obstáculos diversos para reunir a documentação: não encontrá-la;

---

\*DOI - 10.29388/978-65-81417-09-3-0-f.25-42

encontrá-la de forma desorganizada em arquivos institucionais mofados e escuros, às vezes deterioradas a ponto de não aguentar manuseio; enfim, encontrar materiais valiosos ao desenvolvimento de dada investigação, mas que são mais herméticos pelo suporte material e modo de expressão do conteúdo. Esse é o caso da imagem, de certas imagens que tendem a não conter um texto verbal que facilite o acesso à mensagem visual, a leitura histórico-interpretativa e a narrativa histórica. Se a informação discursiva no documento escrito oferece um ponto de partida cômodo ao pesquisador porque é mais aberto à compreensão, a informação visual (não discursiva) impõe dificuldades porque é mais fechada; ao menos em um primeiro momento, isto é, quando faltam referências circunstanciais e contextuais para ir além da pose, das ações e feições fotografadas, da paisagem, do lugar e do objeto retratados, dentre outras possibilidades de conteúdos visuais.

A consequência desse entrave é que imagens valiosas do ponto de vista da pesquisa histórica são usadas sem o tratamento devido de leitura, análise e interpretação histórica. Uma busca em base *on-line* de trabalhos acadêmicos vai mostrar um número significativo de dissertações e teses — para ficar em dois exemplos — permeadas pela reprodução de imagens variadas. Mas estas tendem a figurar como ilustração, e não como fonte de dados de pesquisa; ao menos do ponto de vista de não ser comentadas em associação com o objeto de estudo e contexto que as circunda nas partes do trabalho onde aparecem.

Talvez essa ausência de tratamento mais analítico se justifique porque um uso imponente de mensagens visuais marca sociedades ocidentais como a brasileira. O volume de imagens não deixa tempo nem espaço à contemplação detida, reflexiva e especulativa das imagens vistas aos montes. O “bombardeio visual” parece automatizar o olhar das pessoas relativamente às imagens que as circundam no dia a dia, de modo que tendem a captar só o aparente, o primeiro plano, o que se impõe de imediato às vistas.

Quando em ação, pesquisadores (historiadores e outros) se destacam na multidão muito pelo que os motiva a ir campo. O olhar de quem pesquisa não pode ser o de quem folheia jornais para se informar sobre as notícias do dia, por exemplo. Pesquisadores precisam estar munidos de recursos intelectuais e materiais para usar as imagens como fonte de pesquisa; ou seja, para analisá-las e interpretá-las em função de um argumento de investigação, de objetivos e de metodologia; sobretudo, com uma intenção interpretativa, e não reiterativa, do conteúdo. É preciso ter em mente formas mínimas de compreender as imagens numa lógica sistemática que permita discernir o joio do trigo; não só para observar a expressão aparente das imagens, mas também para extrair o que está im-

plícito (por exemplo, está implícita na fotografia a existência de um fotógrafo, de uma hora e um lugar, seja do clique, seja da revelação da imagem).

Este texto se propõe a contribuir como leitura útil ao processo de “alfabetização visual”; ou seja, de apreensão de uma “gramática” da análise de imagens como fontes de pesquisa. A contribuição se mostra, sobretudo, na apresentação sintética e analítica de alguns métodos para guiar o trabalho de lidar com imagens para discuti-las como fonte na área de história da educação. De fato, há um *corpus* de artigos com enfoque nas relações entre história da educação e suas fontes; mas poucos parecem tratar de metodologias para o exercício de analisar imagens em função de questionamentos e objetivos de pesquisa em história da educação; isto é, faltam textos que ajudem o pesquisador a chegar a uma interpretação do passado com base no uso de fontes visuais como registro do recorte temporal (ARAÚJO; SANTOS, 2011).

O texto aqui apresentado resulta de um trabalho de pesquisa bibliográfica mediante a leitura de obras afins à metodologia de leitura de imagens. Seus propósitos supõem uma contribuição “pedagógica” não só ao campo da pesquisa, mas também ao debate acerca da importância das imagens para a história da educação no Brasil. O levantamento, a leitura e a sistematização das obras consultadas — as fontes de estudo — possibilitaram entender que as imagens não só compensam a ausência de textos escritos, por exemplo; mas também, e sobretudo, complementam tais textos.

Ao longo do capítulo, tal entendimento se desdobra com a *retomada* de conceitos associados com as imagens e seu uso como fonte para a pesquisa histórica (em educação) a fim de subsidiar a compreensão do argumento central e da reflexão do estudo; a *exposição* de noções de métodos de leitura de imagens passíveis de aplicação por pesquisadores da área de história da educação; a *defesa* da “alfabetização visual” como importante ao processo de analisar fontes visuais em função de suas possibilidades de significação, cujos sentidos nem sempre estão explícitos. A contribuição pretendida pelo texto é a de tornar familiar a existência de metodologias (e procedimentos) para lidar sistematicamente com mensagens visuais mediante a sugestão de possibilidades de uso no contexto da pesquisa histórica em educação.

## **A imagem como fonte histórica**

Segundo Carvalho, Rocha e Santos (2018), como evidência histórica, o testemunho visual de épocas pretéritas permeia muitos estudos afins à história da educação. No Brasil, em particular no campo da histó-

ria da alfabetização, a ênfase incide, por exemplo, nas imagens impressas em livros escolares (sobretudo cartilhas e manuais) em relação ao ensino e à prática da leitura e da escrita, na escola e em casa. A atenção a esses impressos é essencial para ajudar a compreender como eram as práticas (ações, atitudes, atos, condutas etc. que vão se fixando historicamente) não só de alfabetizadores, alunos e diretores — grupos de interesse escolar-pedagógico; mas também de autores, editores e livreiros — grupos de interesse escolar-capitalista. Nessa lógica, impõem-se indagações como estas: a decisão de usar imagens no texto era do autor ou do editor? Quem escolhia o que usar nos materiais? Eram imagens prontas ou encomendadas (aos respectivos profissionais)? Perguntas assim podem se desdobrar em cadeia na reflexão do pesquisador da história da educação preparado para lidar sistematicamente com as imagens.

A preparação pode vir de várias atitudes, dentre as quais a leitura de obras que tratam, justamente, do uso das imagens como fonte de pesquisa, a exemplo daquelas citadas neste capítulo. A título de exemplo, o uso das imagens como fonte histórica foi tratado pelo britânico Peter Burke (2004). A leitura de sua obra permite derivar contribuições à pesquisa em história da educação; em especial, a possibilidade de reviver o passado e compreender modos de pensar de dada época, reconstituir e desvendar o pretérito de modo a criar subsídios sólidos para entender mais o presente, entender por que a realidade educacional está como está, dentre outros pontos.

Entendemos ser importante tratar da linguagem visual nos estudos sobre o uso de imagens em pesquisas na área de educação, pois podem oferecer subsídios para analisar e interpretar os registros imagéticos usados na história da educação. Além disso, tais subsídios se abrem ao cruzamento de fontes, o que é bem-vindo à pesquisa acadêmica para que não se limite o alcance, a abrangência e o detalhamento da interpretação. As imagens se abrem a ambiguidade, e superá-la supõe abordar — de modo a conhecer — o contexto histórico em que foram produzidas as imagens em relação aos objetivos de pesquisa e à fundamentação teórica adotada.

Para Burke (1992, p. 25), os “maiores problemas” que os historiadores enfrentariam seriam os “das fontes e dos métodos”; de modo que passaram a “fazer novos tipos de perguntas sobre o passado” a fim de “escolher novos objetos de pesquisa”; nesse caso, foi preciso “buscar novos tipos de fontes, para suplementar os documentos oficiais”. A busca redundou, por exemplo, nos relatos da História Oral e na reprodução de imagens.

Há quem afirme que as imagens são evidências históricas (BURKE, 2004). Com essa premissa, muitos historiadores da educação

têm se interessado pelo estudo e uso delas em suas pesquisas. Entendem que são meios relevantes para gerar dados e produzir informações que, por textos escritos, seriam impossíveis ou difíceis de ser materializados e sistematizados para ser lidos e interpretados. Seja para temas da área educacional, política, econômica ou social, dentre outros, as imagens são fontes que, associadas aos documentos escritos, preenchem lacunas deixadas pela escassez e inexistência de registros em épocas diferentes estudadas por investigações da área de educação. Faz muito sentido o que diz Burke sobre aspectos culturais abordados em fontes visuais: são permeados de significados que precisam ser apreendidos, compreendidos e interpretados pelos pesquisadores.

Somadas a outras fontes de investigação, as imagens ampliam o entendimento a uma perspectiva social e histórica. Gomes (2003) salienta que a imagem teve, na fotografia, um meio de ampliar seu uso nas pesquisas históricas. A adoção do fotograma como registro documental de dada época se ampliou no campo da pesquisa em história da educação, em que o uso da fotografia como fonte importa porque permite adentrar o contexto de sua produção; e assim inferir meios e fins, interesses e consequências, mudanças e permanências, dentre outros atributos associados com a produção e circulação pública de uma mensagem visual.

Ainda segundo Gomes (2003), a historiografia tradicional ressaltou a necessidade de recorrer a outros tipos de fontes de pesquisa que permitissem aplicar outras abordagens, e não apenas as fontes impressas escritas, uma vez que era preciso ir além da aparência da imagem, do visível de imediato.

É esse certamente o desafio da história: apropriar-se da matéria-prima contida nos textos da memória construída e perceber, por trás deles, aquilo que não foi selecionado, o que não foi ou não pôde ser dito. É justamente pelo cruzamento das diversas fontes, por uma operação metódica e crítica, que o historiador procura interpretar os fatos, sem perder a clareza de que, assim como a memória pode ser deliberadamente construída, sua versão sobre os fatos também não escapa ao processo de construção (LOPES, 2008, p. 95).

Com efeito, usar as fotografias como fonte de pesquisa na educação supõe sistematizar novas formas de discutir a epistemologia do olhar, pois deparamos com as visualidades presentes no mundo. O historiador ou o pesquisador ou o pesquisador da história (da educação) precisam refletir sobre a possibilidade de produzir socialmente partindo do olhar ao contextualizar as imagens em suas práticas investigativas (LO-

PES, 2008). Na esteira desse pensamento, Maud (1996) enfatiza que, após o surgimento da fotografia, na segunda metade do século XIX, a história das mudanças sociais passou a ser registradas por meio de imagens; mas chegar à história de dada realidade pretérita exigia decifrar a imagem, e não simplesmente olhá-la.

1

[...] entre o sujeito que olha e a imagem que elabora há muito mais que os olhos podem ver. A fotografia — para além da sua gênese automática, ultrapassando a idéia de *analogon* da realidade — é uma elaboração do vivido, o resultado de um ato de investimento de sentido, ou ainda uma leitura do real realizada mediante o recurso a uma série de regras que envolvem, inclusive, o controle de um determinado saber de ordem técnica (MAUD, 1996, p. 3).

Com base nesse pensamento, mais do que contar uma história ou revelar uma ação ou emoção, uma cena ou um cenário, um lugar ou uma paisagem etc., a fotografia evidencia o acontecimento ou a experiência em dado momento no tempo e em dado espaço. Como se infere de Maud, a fotografia como forma de recontar o passado pelos olhos do historiador e pesquisador importa como fonte de investigação porque expõe formas do passado como um tipo de memória; porque — diria Molina (2015) — ajuda a conhecer e entender situações passadas. Com efeito, “uma imagem é carregada de significados, mesmo que não se saiba formulá-los adequadamente em termos discursivos ou conceituais” (IBID, 2015, p. 460).

Dos impressos usados na educação escolar, cartilhas de alfabetização e livros didáticos tendem a conter imagens úteis ao pesquisador. São imagens usadas com fins pedagógicos, por isso deixam entrever a dimensão das escolhas subjacente à publicação de um impresso de fins escolares; das decisões sobre o que um aluno tem de aprender na escola e como poderia fazê-lo, ou seja, pela leitura do texto combinado com imagens. Igualmente, deixam entrever a dimensão do uso docente da imagem no livro: das correlações que o professor poderia fazer entre texto e imagem. Além dessas possibilidades de presença das imagens no meio escolar, existem os registros fotográficos de estudantes, professores e instituição, da sala de aula e do pátio, das festas, das comemorações e dos desfiles cívicos, dentre outras circunstâncias. Em que pesem estarem alheias à atividade escolar mesma (de discentes e docentes), imagens de tais circunstâncias ajudam a desvelar contextos da educação: seus valores como instância de atuação profissional que não a docência e a administração; e os valores que os profissionais da educação lhe atribuem em espaços alheios ao processo de ensino e aprendizagem, seja do ponto de

vista da função cultural da escola ou de sua função social na história. Souza (2001) reitera esse argumento ao dizer que muitas imagens do universo da educação podem revelar momentos marcantes da vida escolar, a exemplo dos eventos esportivos, da expressão da ordem escolar (hierarquia e poder). Nesse caso, as imagens retratariam e preservariam a memória da instituição escolar a que se referem.

No dizer de Rede (1993), não é de hoje o interesse de historiadores e pesquisadores de áreas variadas pela imagem como fonte de pesquisa e de construção de conhecimentos; desde a antiguidade clássica a imagem ocupou lugar importante na história humana. No decorrer da história, o material visual presente em jornais, revistas, livros, panfletos e outros tipos de impresso se tornou relevante ao historiador como instrumento metodológico suscetível de leitura e análise, tanto quanto um texto impresso (ou manuscrito). Nessa lógica,

[...] a imagem não seria uma tentativa — ora mais ora menos refinada tecnicamente, ora com resultados melhores ora piores — de representação de uma pretensa realidade que lhe seria exterior e da qual ela seria o reflexo direto; a imagem seria uma composição de signos, criadora de significados; seria o espaço de articulação de unidades formais (icônica) mínimas segundo uma lógica; seria, enfim, um sistema comunicativo (REDE, 1993, p. 268).

Eis por que defendemos a necessidade de métodos para a lida analítica com imagens em pesquisas em história da educação que se valham de fontes visuais. Procedimentos metodológicos são úteis para nos ajudar a compreender os elementos presentes nas imagens, porém implícitos; ajudar a abordar as imagens: a escolher o que procurar; a decidir as perguntas a serem feitas; a recortar seu conteúdo. Numa palavra, métodos são essenciais para ajudar a revelar o desconhecido num percurso interpretativo de atribuição de sentidos por meio da leitura de imagem. Somada à análise textual, tal leitura pode funcionar como uma maneira rica de comunicação e recepção de sentidos (REDE, 1993).

### **Noções conceituais de métodos para leitura de imagem**

Segundo Unfried (2014), a partir da década de 1920, as palavras iconografia e iconologia entraram no vocabulário na história da arte. Dentre os que contribuíram para tal, está Erwin Panofsky. Esse teórico propôs a abordagem iconográfico-iconológica das obras de arte (a pintura, sobretudo) a fim de revelar conteúdos subjacentes. Desenvolvida para a análise histórica da arte, essa abordagem foi adotada por pesquisadores

que trabalham com a fotografia como fonte, a exemplo do brasileiro Boris Kossoy. Ele adaptou essa abordagem para a pesquisa histórica de tal modo, que chegou a áreas com a história da educação.

A abordagem de Erwin Panofsky (1976), embora tenha sido desenvolvida no início do século XX, parece-nos pertinente e atual para auxiliar pesquisadores da educação a ler e interpretar imagens como fontes de pesquisa. Ao considerarmos esse método, estamos ampliando e revisando o campo de leitura visual. Conforme Araújo e Santos (2011), o estudo e a interpretação de imagens na perspectiva de Panofsky foi fundamental para novos estudos acerca das mensagens visuais para os historiadores e pesquisadores que utilizam dessas fontes. As imagens passaram a ser usadas como objetos a serem observados e lidos. A iconografia oferece formas variadas de análise e interpretação, por isso o enfoque nessa abordagem é importante para reafirmar sua importância à pesquisa histórica, artística, social e educacional.

Panofsky propôs três níveis de leitura e interpretação em seu método. O nível da *descrição pré-iconográfica* identifica objetos ou ações/eventos do cotidiano (pessoas, guerras históricas e outros). O nível da *análise iconológica* reconhece e analisa dada ação ou dado evento (práticas ocorridas no interior da instituição escolar, por exemplo), além de estabelecer a relação entre os elementos presentes na imagem. O nível da *interpretação iconológica* descreve motivos da ocorrência dessas ações e/ou eventos, além de sua interpretação, dando evidências a pesquisadores e historiadores. Assim, diria Moreira (2018), como iconografia, os estudos de Panofsky se voltavam aos significados das imagens — eram descritivos; como iconologia, à interpretação das mensagens visuais — ou seja, eram não descritivos. Ainda segundo o autor, a abordagem de Panofsky teve seu principal momento na segunda metade do século XX; em parte, pelos estudos do teórico; em parte, pelos estudos da chamada escola de Warburg, vinculada à tradição francesa.

Nessa linha de pensamento, Moreira (2018) salienta que desenvolver estudos iconográficos é dar prosseguimento a questionamentos que norteiam as funções simbólicas da imagem na arte, história e, neste caso, da educação. Com isso, é importante não só considerar como esse método foi desenvolvido e aplicado, mas também compreender como pode ser aplicado nos dias atuais. Estudar, ler e interpretar as imagens é se referir diretamente à leitura delas.

Conforme Sardelich (2006), o termo leitura de imagens entrou no debate sobre educação no fim da década de 1970, com a disseminação de materiais audiovisuais característicos da pedagogia tecnicista e por estudos de semiótica e psicologia, em especial a percepção visual. Tais estudos foram importantes à compreensão da necessidade de entender sig-



nos visuais presentes nas imagens em suportes variados (impressos principalmente). Na década de 1980, impôs-se a ideia de “alfabetização visual” ressaltada por Dondis (2003) e Barbosa (1991), Kehrwald (2006), Burke (2004), Lopes (2008), Maud (1996), Araújo e Oliveira (2012) e Moreira (2018). No ciclo em discussão, alfabetizar-se visualmente seria aprender a ler uma imagem, e não simplesmente olhá-la. Com efeito, a “alfabetização visual” pretende que quem contemple uma imagem tenha meios de extrair dela sentidos que vão além do aparente. Caso se possa dizer que ler um texto é “entrar em sua trama, na sua textura, no seu tecido”, então ler um “texto pictórico é adentrar em suas formas, linhas, cores, volumes e particularidades, na tentativa de desvelar um código milenar”; código em geral não explícito, desconhecido, daí que tende a “nos assusta[r]” (KEHRWALD, 2006, p. 24–25). Tal alfabetização se impõe ao pesquisador, em especial ao historiador, como preparação para, no caso do contexto educacional, munir-se de métodos que oferecessem subsídios ao trabalho de perceber o não perceptível em uma primeira visada, o não visto no primeiro olhar. Se for correto dizer que tal preparo almeja a lida analítica com as imagens, não o vemos como menos válido ao processo de coleta de fontes visuais para a pesquisa (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2012).

Com efeito, ensinar a ler imagens é ir contra o “analfabetismo visual”. Métodos não faltam para ajudar a anulá-lo. Dentre outros surgidos nas últimas décadas, destacamos quatro que, embora tenham irrompido na história da arte, podem ser aplicados à história da educação. São propostos por Edmund Feldman, Robert Ott, Michael Parsons e Abigail Housen. A utilidade reside na oferta, ao pesquisador, de condições para imaginar possibilidades, delinear caminhos, desenvolver mapas e roteiros para guiar a leitura e ofertar recursos intelectuais (conceitos e definições, por exemplo) e práticos (exemplos de aplicação) para analisar imagens (em impressos escolares).

No método proposto por Feldman (1993), elaborado na década de 1970, a imagem é analisada por meio da comparação entre sua leitura e a leitura de outras imagens com o fito de possibilitar ao leitor apontar discrepâncias e semelhanças. O autor elaborou seu método de modo a se efetivar em quatro estágios, descritos no quadro a seguir.

**Quadro 1.** Método de leitura de imagem de Edmund Feldman

ESTÁGIO	DESCRIÇÃO
<i>Descrever</i>	Identificar o que se vê na imagem (descrição simples).
<i>Analisar</i>	Identificar na imagem elementos da linguagem visual (pontos, linhas, cores, equilíbrio, etc.), estabelecendo relações entre eles.

Continua

## Quadro 1. Método de leitura de imagem de Edmund Feldman

Conclusão

ESTÁGIO	DESCRIÇÃO
<i>Interpretar</i>	Dar sentido ao o que observou na imagem: quais sentimentos, ideias, emoções ou outras sensações a imagem lhe despertou?
<i>Julgar</i>	Emitir juízo de valor: e a imagem é importante ou não, se tem qualidade estética.

**Fonte:** baseado em Araújo e Oliveira (2013).

Como é possível notar, o método proposto por Feldman ajuda a construir um entendimento mais apurado da imagem analisada, das qualidades estéticas (ou de sua ausência) em etapas que se relacionam no processo da leitura da imagem.

Outro método, semelhante ao de Feldman, surgiu na década de 1980, com o objetivo de propor um desenvolvimento estético no indivíduo por meio de uma leitura que ressaltasse não apenas a apreciação da imagem, mas também a análise de seus aspectos formais (composicionais) e da produção visual dela (releitura de imagem) (OTT, 1989; 1997). Proposto por Robert Ott, esse método se propôs a ampliar o conhecimento visual tendo em vista o trabalho com mensagens visuais. O quadro a seguir dispõe os estágios de leitura segundo Ott.

## Quadro 2. Método de leitura de imagem de Robert William Ott

ESTÁGIOS	DESCRIÇÃO
<i>Sensibilizar</i>	Organizar e preparar a imagem a ser apreciada e analisada.
<i>Descrever</i>	Descrever os aspectos formais (linguagem visual) da imagem.
<i>Analisar</i>	Analisar os elementos visuais presentes na imagem, ao compreender como estão organizados nela.
<i>Interpretar</i>	Interpretar a imagem, buscando identificar os sentimentos e/ou emoções que ela provoca no indivíduo.
<i>Fundamentar</i>	Ampliar o conhecimento da imagem a partir de textos escritos ou visuais a respeito de seu surgimento, do contexto social e cultural da imagem produzida.
<i>Revelar</i>	Realizar uma releitura de imagem a partir da imagem observada e analisada.

**Fonte:** baseado em Araújo e Oliveira (2013).

Com esse método, Ott buscou problematizar a forma em que se descrevia, analisava e interpretava uma imagem, além da sua releitura feita pelo indivíduo. Para esse teórico, era importante ampliar o entendimento das informações presentes na imagem e não apenas descrevê-las.

Concomitantemente a essa abordagem, na década de 1980 foi elaborado outro método de leitura de imagens, cujo precursor foi Micha-

el Parsons. Para elevar a compreensão da imagem pelo indivíduo, Parsons (1998; 1992) propôs estágios de leitura, descritos no quadro a seguir.

**Quadro 3.** Método de leitura de imagem de Michael Parsons

ESTÁGIOS	DESCRIÇÃO
<i>Preferência/gosto pessoal</i>	Selecionar a imagem toda ou parte dela que lhe chame mais atenção.
<i>Beleza</i>	Selecionar parte da imagem observada (ou ela toda) que seja “bonita” ou que o tema revelado nela seja “bonito”.
<i>Expressão</i>	Identificar a expressão do autor da imagem (obra), para compreender quais foram as suas intenções em produzi-la, que sentimentos, ideias ou sensações a imagem passa ao leitor.
<i>Estilo/forma</i>	Compreender o estilo e composição visual da imagem, com o objetivo de relacioná-los com a sua expressão.
<i>Juízo/autonomia</i>	Entender a validade da imagem segundo seu contexto social e histórico, além de interpretar os sentidos e experiências que a imagem traz ao leitor.

**Fonte:** baseado em Araújo e Oliveira (2013).

Como é possível notar, os estágios propostos por Parsons são mais voltados à apreciação estética da obra. Contudo, permitem inferir que, de uma fotografia, por exemplo, é possível extrair essa qualidade estética e, então, entender a importância dessa fotografia para o contexto social e cultural em que foi produzida, importante para ampliar a interpretação analítica do conteúdo visual no contexto educacional, por exemplo.

O quadro a seguir descreve outro método de leitura de imagens, proposto por Abigail Housen. Também pode ser usado em pesquisas educacionais que adotem fontes imagéticas.

**Quadro 4.** Método de leitura de imagem de Abigail Housen

ESTÁGIOS	DESCRIÇÃO
<i>Descritivo/narrativo/construtivo</i>	Como a imagem foi feita, como é a sua composição e como o autor a produziu.
<i>Classificativo</i>	Quem é o autor que produziu a imagem, que ano, época a imagem foi feita, quais os materiais e procedimentos utilizados na produção dessa imagem.
<i>Interpretativo</i>	Que sensações, ideias ou sentimentos a imagem expressa para o leitor.
<i>Recreativo</i>	Realizar uma releitura de imagem a partir da imagem observada.

**Fonte:** baseado em Araújo e Oliveira (2013).

Segundo Housen (2000), esse método pode ajudar a compreender como a imagem foi elaborada, a entender seu autor e os sentimentos por ela produzidos. Tal qual o método de Robert Ott, o de Housen ajuda a recriar a imagem via releitura visual. Essas etapas são importantes para ampliar a compreensão da imagem analisada.

Esses métodos delineados acima compõem, então, recursos da “alfabetização visual” que vemos como necessários a pesquisadores da história da educação. Em parte, porque ressaltam aspectos fundamentais do desenvolvimento estético, social e cultural de dada imagem e dos sujeitos que com ela se relacionam. Assim, aplicar tais métodos de análise a imagens impressas em materiais didáticos (livros, manuais escolares, cartilhas e outros) pode ajudar o pesquisador a entender como as mensagens visuais comunicaram informações no processo educacional e que interpretações poderiam fazer ante o contexto em que foram produzidas e disseminadas. Assim, a abordagem dos elementos visuais da imagem como fonte de pesquisa se soma à abordagem das fontes escritas como contribuição profícua à pretensão de compreender dado objeto de estudo.

### **Por uma “alfabetização visual” nas pesquisas sobre educação**

Especificamente na alfabetização, em estudos realizados por nossos grupos de pesquisa, constatamos que utilizar imagens presentes em impressos didáticos (livros e cartilhas desde 1948) era uma forma de alfabetizar visualmente, o que influenciou professores durante suas práticas. No ciclo em discussão, Araújo e Santos (2011) apontam que desde o fim do século XIX já havia no Brasil impressos de leitura com imagens que influenciaram, décadas depois, a presença da mensagem visual em cartilhas, tais como a *Caminho Suave*, de Branca Alves de Lima, que alfabetizava usando a imagem<sup>1</sup>. A presença de imagens em impressos didáticos para alfabetizar proporcionou novas formas de ensino e aprendizagem da leitura e escrita nas quais passaram a ser compreendidas como habilidades visuais, e não como decodificação do escrito e do visual.

Nesse sentido, utilizar e analisar as imagens desses impressos é se situar frente a frente com a memória e as possibilidades de estudar o passado à procura de elementos que ajudem a desenvolver reflexões e análises sobre a importância e o papel das fontes imagéticas na história da

---

<sup>1</sup> A cartilha *Caminho suave* seguia o método sintético (silábico) com o objetivo de, por meio de imagens do cotidiano, como animais e objetos, propor que a leitura fosse ensinada pela associação de letras com os nomes dessas imagens. Nesse processo, após reunir as letras em sílabas e identificar as suas famílias silábicas, a criança aprendia a formar palavras com essas sílabas.

educação brasileira. Entendemos que estudos sobre essa temática podem contribuir para ampliar um pouco mais a história da alfabetização em contextos diferentes tendo, nos impressos escolares contendo imagens, os materiais centrais para escrever tal história. Como dizem Frade e Maciel (2006, p. 14),

Os primeiros livros de alfabetização (cartilhas) são representativos das práticas e ideários pedagógicos e, historicamente, vem-se constituindo como primeira via de acesso à cultura do impresso, uma vez que em nossa sociedade, grandes parcelas da população vieram constituindo suas “bibliotecas” e seus modos de ler a partir da escola.

Com efeito, as imagens presentes em materiais escolares não estão desconexas da realidade educacional, uma vez que permitem voltar ao passado, revisitá-lo, a fim de compreender movimentos da história, importantes para entender o presente. Esse processo está em construção, pois proporciona ao pesquisador considerar as relações que estabelece com o meio social de que faz parte e se constitui como sujeito histórico (SANTOS, 2001).

Constatamos que muitos impressos didáticos contêm fotografias, desenhos, imagens artísticas e outros tipos que são importantes ao processo de ensino e aprendizagem, uma vez que se aprendem as palavras não apenas decodificando-as, mas também visualizando-as (BARBOSA, 2012). Nesse sentido, lidar com a “alfabetização visual” é relevante, pois as pessoas precisam aprender a ler textos escritos tanto quanto textos visuais, que se impõem no dia a dia. Afinal, imagem e palavra se relacionam dialeticamente e sem se isolar dos processos de produção e registro do conhecimento humano. Com esse entendimento, é possível dizer que as imagens ampliam o conhecimento da língua escrita.

A possibilidade de ampliar conhecimentos como atributo da imagem requer que foquemos o olhar na condição de imagem com fonte de investigação sistemática, como na história da educação. Como fonte, a imagem vai além da ideia de ilustração, de exemplificação, ou seja, das aparências, para desvelar as essências. Tal foco é importante à compreensão e interpretação dos sentidos suscetíveis de ser derivados de uma imagem em nome da produção de dado conhecimento da realidade via pesquisa acadêmica.

Ao mencionarmos que as imagens precisam ser lidas, queremos dizer que lê-las supõe explorá-las, analisá-las, interpretá-las à luz de uma metodologia. Além disso, estudar as imagens na educação é uma forma de repensar e reconstruir a realidade na qual ela foi produzida e da qual

revela parte da história e memória, como no caso de fotografias de instituições escolares (LOPES, 2008). Nessa perspectiva, “alfabetizar-se visualmente” se mostra cada vez mais necessário, uma vez que as imagens apresentam elementos que, de forma semelhante ao texto escrito, precisam ser decodificados e interpretados.

Nesse sentido, não temos dúvidas de que ampliar os estudos sobre a alfabetização visual é uma forma de compreender o potencial que as imagens trazem para as pesquisas em educação como fontes de investigação. Desse modo, a leitura delas em consonância com a leitura de textos verbais pode proporcionar a pesquisadores da história da educação uma compreensão mais sólida de questões, informações e outras ideias acerca do objeto de estudo problematizado, abrindo um leque de possibilidades de interpretação e produção de conhecimento para a educação. Com base nesse raciocínio, as imagens comunicam de forma rápida detalhes e informações às pessoas o que um texto escrito poderia levar mais tempo para realizar esse processo (BURKE, 2004).

À luz dessas reflexões, educar o olhar — “alfabetizar” o olhar — é uma forma de instruir alguém a ler textos visuais, uma vez que a imagem

[...] comunica através de mensagens não verbais, cujo signo constitutivo é a imagem. Portanto, sendo a produção da imagem um trabalho humano de comunicação, pauta-se, enquanto tal, em códigos convencionalizados socialmente, possuindo um caráter conotativo que remete às formas de ser e agir do contexto no qual estão inseridas como mensagens (MAUD, 1996, p. 12).

Essa comunicação a que se refere Maud é bom provável de ser reconhecida em livros didáticos, cartilhas, manuais pedagógicos e outros tipos de impressos associados com práticas escolares. Como tal, esses impressos se abrem a esse olhar alfabetizado para ler imagens como documentos da história da educação brasileira; documentos de uma cultura escolar e suas faces em instituições escolares em lugares variados e tempos diversos. Entendemos que as imagens se projetam como indispensáveis para compreender a história, a memória, a arte, a cultura e os modos de pensar e fazer de determinada época, uma vez que proporciona ao pesquisador desenvolver a sua interpretação e crítica (AMORIM; SILVA, 2016).

## Considerações finais

As imagens se consolidaram como fonte de dados para a pesquisa na área da educação no Brasil recentemente. Em parte, as imagens elucidam significativamente dada realidade sobre a qual faltam textos escritos; em parte, elas os complementam; sobretudo, as imagens podem ser as fontes principais de uma pesquisa. Nesses extremos de significação, convém frisar a importância do olhar sobre as imagens como fontes de estudo.

Com efeito, a condição de documento de pesquisa atribuída à imagem requer um olhar treinado, preparado para sair da zona do imediato, do aparente, do explícito e do óbvio rumo à zona do latente, do insinuado, do implícito, do pressuposto, do improvável e do inusitado. Recursos à preparação incluem métodos sagrados por estudiosos da lavra de Erwin Panofsky, Edmund Feldman, Robert Ott, Michael Parsons e Abigail Housen. Cabe dizer que, por mais que o tempo tenha passado em relação a algumas abordagens metodológicas, não convém vê-las como ultrapassadas para o propósito de entender o que seria a leitura de imagens (nas ciências humanas). Em nossa compreensão — fundada nos estudos que nossos grupos têm desenvolvido —, tais métodos podem contribuir proficuamente para o historiador e pesquisador da educação que busca informações e evidências relevantes a um argumento de pesquisa no campo da história da educação no Brasil e quer se valer das imagens como fontes.

O olhar do pesquisador tem fins analítico-interpretativos, cuja consecução pressupõe adentrar os contextos que circundam as imagens. O contexto de concepção, produção e reprodução, de circulação, recepção e consumo, de uso e aplicação; o contexto temporal e espacial, o cultural, social, econômico e político, o pessoal e o familiar, tudo precisa ser considerado como central à construção de uma compreensão sistemática da realidade com base na imagem como indício, registro, evidência, documento, fonte de pesquisa. Para ampliar as possibilidades de interpretação do pesquisador, é bom que veja a leitura de imagens como algo que se aprende, se e não inato a todos ou algo isolado ou desconexo da realidade.

Entender o passado pelas imagens abre possibilidades de compreender o presente numa lógica interpretativa que procura traçar o caminho das origens ao estado atual do objeto de estudo em nome de um olhar crítico para a realidade atual; ou seja, aqui, em nome da leitura crítica da história da educação no Brasil que tem se consolidado nos últimos vinte, trinta anos. Uma história compromissada com a desnaturalização dos fenômenos e eventos educacionais que marca a visão oficial sobre

educação do país. O desvelar de lugares, tempos, memórias e vidas particulares, locais, pode ajudar a reiterar ou refutar consensos e verdades estabelecidas ou dadas como absolutas em torno de dado momento histórico.

Explorar as imagens como fonte de pesquisa possibilita ampliar o campo de investigação do pesquisador no tocante à construção do conhecimento e à sistematização de dados e informações. Essa possibilidade se projeta, em especial, quando as imagens são combinadas e cruzadas com outras formas objetivas de registrar e representar a realidade. Derivar sentidos de conteúdos verbais — escritos e orais — e de conteúdos pictóricos em nome de um objeto de estudo ajuda a ampliar seu escopo em sentido vertical, com o aprofundamento, e horizontal, com o alargamento. Como meio que fortalece a comunicação humana, ao oferecer formas de visualizar a realidade e de expressá-la, a imagem se presta e se projeta em sentidos variados à produção de conhecimentos sistemáticos.

## Referências

AMORIM, Roseane Maria; SILVA, Cintia Gomes. O uso das imagens no ensino de história: reflexão sobre o uso e a interpretação das imagens dos povos indígenas. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 2, p. 165-187, jul./dez. 2016. Doi: <<http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.2016v22n2p165>>

ARAÚJO, Gustavo Cunha; OLIVEIRA, Ana Arlinda. Sobre métodos de leitura de imagem no ensino da arte contemporânea. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 3, n. 2, p. 70-76, 2013. <Doi: <http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v3i2.20238>>

ARAÚJO, Gustavo Cunha; OLIVEIRA, Ana Arlinda. Leitura de imagens e alfabetismo visual: revendo alguns conceitos. **Domínios da Imagem**, Londrina, v. 6, p. 89-96, 2012.

ARAÚJO, Gustavo Cunha; SANTOS, Sônia Maria. História e imagem: a iconografia em impressos didáticos destinados a alfabetização. **Horizonte Científico**, Uberlândia, v. 5, p. 1-15, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru: EDUSC, 2004.

\_\_\_\_\_. **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.



- CALADO, Isabel. **A utilização educativa das imagens**. Porto: Porto Editora, 1994.
- CARVALHO, Sílvia Aparecida; ROCHA, Juliano Guerra; SANTOS, Sônia Maria. Cartilha Caminho Suave: um estudo sobre as orientações para a aplicação do método de alfabetização pela imagem. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 7, p. 183-209, jan./jun. 2018.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.
- FELDMAN, Edmund. **Metodologia de trabalho**. São Paulo: USP, 1993.
- FRADE, Isabel Cristina; MACIEL, Francisca Izabel Pereira (Orgs.). **História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX)**. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2006.
- GOMES, Luiz Claudio Gonçalves. A História da Educação através de imagens fotográficas e outras fontes complementares. **Vértices**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 39-62, maio/ago. 2003.
- HOUSEN, Abigail. O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In: FRÓIS, João Pedro (Org.). **Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000, p. 147-168.
- KEHRWALD, Maria Isabel. Ler e escrever em artes visuais. In: NEVES, Iara Conceição *et al.* (Orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 7. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p. 23-33.
- LOPES, Sônia de Castro. Imagens de um lugar de memória da Educação Nova: Instituto de Educação do Rio de Janeiro nos anos de 1930. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 84-187, jan./abr. 2008. Doi: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100008>>
- MAUD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história interfaces. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 73-98, 1996.
- MOLINA, Ana Heloisa. História contada por imagens: as escolas normais do início do século XX e o uso de fotografias para a historiografia contemporânea. **Dimensões**, Vitória, v. 34, p. 457-489, 2015.
- MOREIRA, Altamir. A iconografia em revisão. **Contemporânea**, Santa Maria, v. 1, n. 1, p. 1-8, 2018.
- OTT, Robert. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-Educação: Leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Aprendendo a olhar**: a educação orientada pelo objeto em museus e escolas. São Paulo: MAC, 1989.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas Artes Visuais**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

PARSONS, Michael. **Mudando direções na arte contemporânea**. São Paulo: SESC-SP, 1998.

\_\_\_\_\_. **Compreender a arte**. Lisboa: Presença, 1992.

REDE, Marcelo. Iconografia, história e antiguidade grega. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, n. 1, p. 263-285, 1993.

RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza; SILVA, Elizabeth Farias; SILVA, Maria Aparecida Alves. Jornal como fonte: uma das pontas do iceberg nas narrativas em História da Educação. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 13, n.1, p. 219-231, jan./jun. 2014.

SANTOS, Sônia Maria. **Histórias de alfabetizadoras brasileiras**: entre saberes e práticas. São Paulo: Universidade Católica de São Paulo. 220f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de São Paulo, 2001.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006. Doi: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000200009>>

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004, p. 3-12.

SOUZA, Rosa Fátima. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, p. 75-101, 2001. Doi: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.235>>

UNFRIED, Rosana Aparecida Reineri. O uso da iconografia e da iconologia para a análise de fotografias e recuperação da história de Londrina. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM COMUNICAÇÃO E IMAGEM, 2014, p. 1-16, Londrina, **Anais[...]** Londrina, ENCOI, 2014.

# OS MANUAIS PARA USO DAS CARTILHAS NA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DAS ALFABETIZADORAS NO BRASIL\*

*Francisca Izabel Pereira Maciel  
Ilsa do Carmo Vieira Goulart  
Juliano Guerra Rocha*

## **Introdução**

Este texto estabelece uma reflexão sobre o processo da formação das professoras alfabetizadoras em meados do século XX, tomando como objeto de análise os *Manuais para uso das Cartilhas*. Neste capítulo, os Manuais são considerados como um gênero discursivo específico na esfera de comunicação escolar. Esses textos se constituíram como orientações direcionadas ao público docente, conforme detalharemos adiante, cujo objetivo era apresentar como se aplicavam um determinado método de alfabetização e as lições de uma Cartilha. Na história da alfabetização no Brasil, o formato desse texto variou ou como um capítulo presente na Cartilha (no início ou no fim) ou como um livro à parte, hoje, conhecido como *Manual do Professor*.

Ao efetuar uma leitura sobre os enunciados presentes em algum Manual de uso escolar, em diálogo com os fatos ou contextos sociais ocorridos em um determinado tempo e lugar, deparamo-nos com elementos implicativos referentes às ideias e às formas de representação dos ideários e dos imaginários que circundam o passado, demarcados nas fontes e na constituição de práticas de leitura e de práticas pedagógicas.

Chartier (2009, p. 15), ao falar sobre a história como uma leitura do tempo, atribui a ela uma força tripla de “convocar o passado; mostrar as competências do historiador, dono das fontes; e convencer o leitor”. Ao discutir a história sob a forma de relações no passado, o autor traça um paralelo entre história-memória, história-ficção, descrevendo que essa disciplina pretende dar uma representação adequada da realidade que um dia foi e que já não é mais.

A análise de um discurso histórico deve considerar, também, o que não está presente, ou seja, o “não-dito”, como aponta Certeau (2010). Ao ponderar que um material de leitura se revela para nós como um mundo do texto a ser analisado, é considerar também a existência do mundo do leitor, no qual as significações que lhe foram atribuídas estão intimamente ligadas às formas pelas quais eles foram recebidos e apropri-

---

\*DOI - 10.29388/978-65-81417-09-3-0-f.43-64

ados por seus leitores, marcado por um tempo e um espaço. Há que se destacar que, na análise sobre as práticas e as representações em torno de um livro, a materialidade da obra também deve ser considerada para direcionar a leitura do pesquisador. Afinal, tal como apontam Cavallo e Chartier (1998), o texto não existe dissociado da sua materialidade, uma vez que as “maneiras de ler variam de acordo com épocas, lugares e ambientes” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 9).

Nessa direção, os impressos trazem inscritos em seus distintos projetos editoriais e em diferentes edições, orientações textuais e tipográficas, que contribuem para a produção de sentidos do leitor no momento da leitura. E para seus usuários, uma materialidade que possui textos, imagens, formas, cheiros, tamanhos traz protocolos – título, índice, notas de rodapé, referências bibliográficas, autoria –, que servem para determinados fins e objetivos, são provocadores, até mesmo quando fechados e ainda não possuídos de sentidos, e revestem-se de uma determinada significação.

Segundo Goulart (2018), a produção acadêmica corrobora estudos sobre a história do livro escolar no Brasil como um pretexto para a compreensão das práticas culturais de ensino ou de propostas pedagógicas que sedimentavam a ação docente. No caso, as pesquisas de Bittencourt (1993), Batista (1999), Mortatti (2000, 2011), Peres e Tambara (2003), Frade e Maciel (2006), Trevisan (2007), Pereira (2009), Gazoli (2010), Santos e Rocha (2018), Cardoso e Amâncio (2018), entre outras, autorizam a narratividade de aspectos da história da educação brasileira. Tais pesquisas buscam evidenciar não apenas questões metodológicas, como também modos de compreender e de atuar com e sobre o contexto escolar. Assim, por meio do viés da historiografia, os estudos apoiam-se em objetos escolares, cartilhas, livros didáticos e seus respectivos autores, com a finalidade de investigar, descrever e apresentar a história do ensino da leitura e escrita, fundamentados, em sua grande maioria, na perspectiva teórico-metodológica da abordagem da história cultural.

Estudos como os de Mortatti (2000) permitem a visualização das publicações que contribuíram para a formação da história do livro didático no Brasil, mais precisamente em relação à alfabetização, ou ainda, de Cardoso e Amâncio (2018), que realizaram levantamentos dos trabalhos acadêmicos a respeito das cartilhas como fonte para a historiografia da educação.

Nessa perspectiva, indagamos: qual o lugar dos *Manuais para uso das Cartilhas* na constituição da história da formação das alfabetizadoras no Brasil? Como essa fonte pode contribuir para historiografar as práticas de formação das alfabetizadoras? Essas perguntas orientarão a escrita deste capítulo, cujo objetivo será analisar os usos dos Manuais das Carti-

lhas como fontes para constituição da história da formação da alfabetizadora.

A partir dos estudos sobre a história da alfabetização, podemos observar que, na ausência de cursos iniciais ou de aperfeiçoamento para preparar a professora para o ofício de alfabetizar, os *Manuais para o uso das Cartilhas* foram importantes materiais de formação, que instrumentalizavam as docentes para ensinar leitura e escrita.

Em virtude do exposto, este capítulo está organizado em três principais itens. Inicialmente, discutimos as Reformas Educacionais com destaque para o estado de São Paulo e Minas Gerais, no final do século XIX e limiar do século XX, já no período republicano, evidenciando alguns aspectos, principalmente contidos na legislação, no que tange às inovações metodológicas para o ensino de leitura e escrita. Em consonância com os dispositivos legais e com o novo modo de conceber e fazer a escola, no segundo item, apresentamos o contexto das produções dos livros escolares no Brasil, para, em seguida, já no último tópico, fazermos uma análise sobre dois *Manuais para uso das Cartilhas* que circularam pelas escolas mineiras – *O livro de Lili*, de Anita Fonseca, e a *Cartilha Caminho Suave*, de Branca Alves de Lima. Em virtude de a primeira Cartilha ter sido mais difundida em Minas, elegemos considerações sobre ela, uma vez que sua produção foi alinhada à legislação desse período histórico.

### **As Reformas Educacionais e inovações metodológicas para o ensino da leitura e da escrita**

O final do século XIX e início do século XX são marcados por Reformas do Ensino em vários estados brasileiros, a começar pelo destaque da Reforma de 1892, em São Paulo. Os princípios defendidos e implantados na Reforma de 1892 trazem um novo modo de organização do sistema de educação pública de São Paulo, um novo modelo administrativo do magistério, uma nova estruturação da instrução pública, em relação ao ensino primário e à criação de grupos escolares.

A reforma paulista preocupou-se com o aspecto qualitativo do ensino primário, ao estabelecer uma educação estendida a oito anos de duração, ao construir grupos escolares bem equipados, ao delinear o papel reservado à Escola Normal e ao estruturar as Escolas-modelo, como referência de ensino (MARCÍLIO, 2005). Para Antunha (1967), na impossibilidade de se manter a implantação das escolas públicas no equilíbrio da balança financeira entre os aspectos qualitativos e quantitativos, criavam-se, então, dois modos de estabelecimentos de ensino: um, das “escolas modelares”, que representariam um modelo de educação de

“qualidade”, caracterizados pela boa organização, um só período de trabalhos escolares, professores com formação elevada, prédios bem construídos – monumentais –, destinadas a desenvolverem um padrão de ensino a ser seguido pelos demais estabelecimentos; outro, das “escolas comuns”, que seriam criadas em número mais elevado, mas com um nível de qualidade inferior, que compreendiam “as escolas isoladas, os grupos escolares, as complementares, e as próprias escolas normais comuns.” (ANTUNHA, 1967, p. 56).

A implantação de Escolas-Modelo como referência de um ensino de qualidade, preconizada por Caetano de Campos, traria, além da organização pedagógica com base no método intuitivo<sup>1</sup>, uma organização dos alunos em graus, o que seria um “germe” inicial da escola graduada, uma “instituição modelar, o paradigma de escola primária a ser seguido pelas demais escolas públicas do Estado” (SOUZA, 1998, p.40).

Segundo Souza (1998, p. 158), a escola primária, depois de reconhecida e concebida como “lugar”, instauraria a necessidade de mudanças intensas na organização pedagógica do ensino, outro movimento que demandou uma imposição de concepções pedagógicas, metodológicas e de representações sobre um ensino de “qualidade”. A renovação do ensino, para os reformadores da instrução pública do estado paulista, tomava como ponto de apoio a necessidade de formação do professorado para uso de novas metodologias, novos materiais didáticos.

A renovação do ensino se desponta, pautada numa nova proposta metodológica, que se caracterizava pela ação concreta, ativa e racional do aluno, e se mostrava acompanhada da necessidade de investimento em livros escolares destinados a orientar a aplicação dessa nova prática pedagógica. É nesse cenário de renovação do sistema educacional paulista, que o livro didático, mais especificamente, o livro de leitura passa a atuar de forma diferenciada no programa de instrução do ensino primário. Sua configuração estética e material, sua estruturação escrita e seu modo de uso passam por modificações significativas, para desempenhar um novo papel neste jogo de representações sociais da educação e redefinir uma cultura material escolar com e sobre o livro de leitura.

Seguindo, de certo modo, a Reforma do Ensino Paulista, outros estados também implantaram mudanças com muitas semelhanças, entre eles, podemos citar o caso de Minas Gerais. Os princípios da Reforma,

---

<sup>1</sup> Segundo Valdemarin (2004, p. 133), “o método intuitivo, em sua pretensão de ser racional, concreto e ativo, caracteriza-se pela tentativa de prescrever os passos metodológicos para a formação das ideias, regulando com esse procedimento os sentidos e o intelecto, estabelecendo uma igualdade de propósitos entre o método filosófico e o método de ensino, desenvolvendo estratégias e meios de efetivá-los, balizados pelas características próprias da clientela escolar. Método de conhecimento e método de ensino confluem na busca da clareza de ideias obtidas num conhecimento extensível e generalizável”.

com a criação de escolas-modelo, com a preocupação com a formação dos professores e com os livros didáticos, estão presentes nas Reformas e nos Regulamentos do ensino primário e normal de Minas, a partir de 1906, com a Reforma “João Pinheiro (Lei n. 439 de 1906), Wenceslau Brás (Decreto 2.836 de 1910), Bueno Brandão (Lei n. 533 de 1910), Delfim Moreira (Lei n. 657 de 1915), Artur Bernardes (Lei n. 800 de 1920), Olegário Maciel (Lei n. 864 de 1924), Fernando Melo Viana (Decreto n. 6831 de 1925) e Francisco Campos (1926/1927/1928, respectivamente, leis números 926, 7.970-A e 1.036, que aprovam os regulamentos dos ensinos primário e normal)” (CARVALHO, 2013, p. 1).

A análise que Ana Maria Casasanta Peixoto (1989) faz das reformas em Minas destaca a centralidade do Estado na organização escolar e o foco no controle dos professores. A autora afirma:

Nesta organização em que nada escapa à ação do Estado, o professor acaba se transformando num simples provedor de meios e executor de rituais pré-estabelecidos, e os diretores, assistentes-técnicos, seus auxiliares diretos e em princípio responsáveis pela concretização do processo inovador, transformam-se praticamente em fiscais atentos aos requisitos da burocracia escolar (PEIXOTO, 1989, p. 165).

Nas *Instruções e Programas do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais de 1929*, os três pilares da reforma eram: a escola, o aluno, o professor. E, para garantir o controle e as inovações propostas nas reformas, principalmente da Reforma Francisco Campos (1926-1930), os discursos na imprensa pedagógica fomentavam o debate dos princípios defendidos e o combate aos opositores. À guisa de exemplo, podemos citar o discurso proferido por Noraldino de Lima<sup>2</sup>, dirigido às alunas da Escola de Aperfeiçoamento, publicado na *Revista do Ensino de Minas Gerais*:

A reforma, que dava expressão e volume aos novos métodos educacionais, mal saía do domínio da propaganda e da regulamentação. À frente dela se estendia, em linha de batalha, o exército de opositores, uns pela força quase orgânica do empirismo didático, outros pela rotina erigida em ponto de fé dos ortodoxos da pedagogia, outros, finalmente, convencidos de que os velhos processos são como os vinhos velhos: produto da decantação, vivem do prestígio da idade e mais valorosos se mostram quanto mais intensa é a camada de bolor que os envolve (LIMA, 1933, p. 3).

---

<sup>2</sup> Noraldino de Lima foi inspetor de alunos, professor da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte e Secretário da Educação e Saúde por três períodos consecutivos (1931 a 1935).

Como mudava, radicalmente, a atuação do professor, tal como está expresso nas *Instruções e Programas do Ensino de 1929*: “o trabalho deste (professor) consistirá apenas em fazer aqueles (os alunos) trabalharem. É o 'aprender, fazendo', a escola ativa” (MINAS GERAIS, 1929, p. 10). É o “*learning by doing*” preconizado por Dewey. Nesse movimento, a Reforma Francisco Campos é considerada como um marco na história da alfabetização em Minas: a partir dela, é “decretado” o uso do método global para a alfabetização de crianças (MACIEL, 2001).

No entanto, decretar o uso do método global em todo estado implicava garantir domínio por parte dos professores no uso dessa nova metodologia. O idealizador da Reforma, Francisco Campos, reconhece que isso não garante a atuação dos professores em sala de aula, principalmente no que dizia respeito ao novo método de leitura. Para ele:

Os defeitos do ensino primário não estão nos seus programas, nem na organização de seu currículo, *estão no professor. Deste é o método de ensino*, dele essa técnica indefinível de captar o interesse infantil, dele esse tecido intelectual plástico, sensível e irradiante, em que as noções talham o seu corpo visível e cuja substância de idéias improvisam essa espécie de mãos ou de prolongamentos apreensíveis, que lhes possibilitam apropriar-se da realidade e da vida, incorporando-se às cousas, tornando-se concretas, intuitivas e palpáveis (CAMPOS, 1928, p. 7, grifos nossos).

A operacionalidade, assim como o sucesso das Reformas precisavam ser garantidos; nessa direção, equipar as escolas com as novas cartilhas era importante, tanto mais, a “formação” do professor para saber usá-las; e aqui os livros e, principalmente, o Manual do Professor tem o seu destaque e importância nesse processo e na efetividade dos princípios reformistas.

A exposição do Diretor da Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais, Lucio José dos Santos, na 3ª Conferência Nacional de Educação, realizada em São Paulo, em 1929, evidenciou as preocupações dos reformistas com a produção e a circulação de livros didáticos coerentes com os princípios adotados:

Os livros escolares, que constituem um verdadeiro pesadelo dos governos, estão sendo cuidadosamente examinados. Em breve instituiremos concursos para obras dessa natureza, só podendo ser aprovados os livros que rigorosamente preencham as condições estabelecidas (SANTOS, 1929, p. 64).



Afinal, nas *Instruções e Programas do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais* estavam explícitas as determinações metodológicas: “nada de letras e sílabas. [...] Os alunos receberiam o livro adotado quando já houverem aprendido, no quadro negro, certo número de lições, e revelarem firmeza no conhecimento dos exercícios relativos às mesmas, sem o processo de decoração” (MINAS GERAIS, 1929, p. 26).

Dessa maneira, era preciso agilidade para pôr em/na prática professores capazes de atuar segundo os princípios da nova metodologia para o aprendizado da leitura.

## Contexto de produção dos livros escolares

Nesse contexto das Reformas, a adesão ao livro de leitura aparecia como uma solução viável para sanar o problema da educação popular. Entretanto, o livro didático – de forma mais abrangente – para se inserir como peça fundamental do trabalho docente, teria que superar algumas dificuldades em relação ao seu próprio feito.

O processo de produção e de aquisição do livro didático sofria dois grandes problemas: o de autoria e o de produção. A maior parte dos livros escolares em circulação em todo o território brasileiro, durante o século XIX, não era produzida no país, até mesmo o número de obras pertencentes a autores brasileiros era ínfimo. Isso porque um dos problemas estava no alto custo de produção editorial, com preços inacessíveis, o que favorecia a aquisição de livros portugueses.

O livro, sobretudo, pelas dificuldades da sua indústria, tem soffrido, entre nós, as mais angustiadas crises econômicas. Poucas são as casas editoras que revelam negócios tão vultosos como os de outras indústrias de menores capetaes e esforços menores.

É que o alto preço do papel, a carestia das machinas impressoras e de composição, o augmento da mão de obra, tudo tem contribuído para tornar a indústria das mais precárias e enfermizas que possuímos. O livro brasileiro é excessivamente caro. Dahi a dificuldade de colocal-o no exterior, tanto mais quanto, pelo insulamento linguístico em que vivemos, só Portugal offerece mercados aos negocios deste genero, entre nós. Os livros estrangeiros, embora encarecidos também por phenomenos de ordem universal, e pelas despesas de transporte etc., são ainda assim, sensivelmente mais baratos dos que as edições nacionais (REVISTA ESCOLAR, 1927, p. 31).

Esse excerto, sem indicação de autoria, extraído do artigo intitulado “Em favor do livro brasileiro”, publicado na *Revista Escolar* de São

Paulo, em 1927, na secção “Resenha Pedagógica”, parece uma denúncia de que o problema da produção de obras nacionais não fora sanado por completo no decorrer das duas primeiras décadas do século XX. O discurso nele inscrito aponta alguns problemas de ordem econômica que enfrentaram os escritores literários e, também, os autores de obras didáticas, devido ao alto custo da produção do livro no Brasil. Embora editoras nacionais estivessem trabalhando para a elevação e a propagação da produção de uma literatura didática nacional, o artigo trouxe, em tom de crítica, que, ainda, havia livros em grande circulação no Brasil que não eram de autores brasileiros, nem mesmo fabricados no país. Também não é por acaso que a maioria dos livros didáticos produzidos no Brasil, no início do século XX, era do editor português Francisco Alves.<sup>3</sup>

Diante das inovações metodológicas e da urgência em pô-las em prática, a extensão territorial do Brasil e de alguns estados, como Minas Gerais, o investimento para levar adiante as inovações e fazer chegar às professoras alfabetizadoras a nova proposta para o ensino da leitura e escrita, os Manuais das Cartilhas mais adensados e produzidos como um volume à parte das cartilhas foi uma das estratégias utilizadas pelos governantes.

A imprensa pedagógica também foi um meio utilizado para veiculação de explicações e orientações aos professores na aplicação de determinados livros e ou métodos. Exemplo pioneiro no Brasil é o caso do periódico *A Instrução Pública*, no Rio de Janeiro, que, durante o Império, publicou textos defendendo métodos de ensino para serem empregados nas escolas fluminenses. Essa revista chegou a divulgar, por exemplo, explicações sobre o Método de Leitura Abreviada denominado de Bacadafá, escrito pelo mineiro Antonio Pinheiro de Aguiar (SCHUELER, 2005). Já no limiar da República, em São Paulo, Mortatti (2000) elucida que a *Revista de Ensino – Órgão da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo* – propagandeou o método analítico de alfabetização, divulgando páginas de cartilhas e explicações sobre essa proposta. Em Minas, a *Revista do Ensino* teve um papel muito semelhante, incluindo uma seção intitulada de “Práticas de Professores” – publicação longeva no periódico –, cuja finalidade foi orientar os professores na aplicação de métodos de ensino.<sup>4</sup>

Concordamos com Mortatti (2006, p.1) ao dizer que “[...] história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização”; assim consideramos que os *Manuais para o uso das Cartilhas*

---

<sup>3</sup> Sobre esse assunto, cf. Maciel (2016).

<sup>4</sup> Sobre esse tema, cf. Biccas (2008).

também trazem uma face concreta da história da formação das professoras alfabetizadoras no contexto nacional.

Dessa forma, Mortatti (2008) já assinalou que as cartilhas de alfabetização e os Manuais de Ensino utilizados na formação docente foram recursos didático-pedagógicos que auxiliaram a ensinar e a convencer o professor sobre as “novas (para cada momento histórico) propostas para o ensino inicial da leitura e escrita”, de modo a garantir, conforme a autora aponta, a execução de propostas oficiais.

A princípio é importante destacar, conforme descreve Alves (2001), que o Manual Didático representava o amoldamento da escola às condições materiais, de modo que o trabalho se objetivava por força da mediação de instrumentos.

Os estudos de Alves (2001) destacam a recuperação de obras clássicas, não somente nos estudos avançados, como nas fases mais elementares de conhecimento. Os clássicos correspondem ao que a história trouxe como legado de conquistas humanas, intelectuais e científicas. Nesse sentido, o autor enfatiza que o abandono em favor dos Manuais Didáticos condenou muitos homens do nosso tempo a uma miopia que distorce a compreensão das coisas. Assim, recuperar aspectos da história da educação e da formação de professores requer uma aproximação dos materiais de leitura que circulavam em cada período da história.

Goulart (2012, 2013), ao pesquisar sobre a série de leitura graduada *Meninice* (1948/1949), de Luiz Gonzaga Fleury, aponta duas características que perpassam uma coletânea de 4 livros de leitura. As obras se mostram configuradas a partir da imagem de leitores distintos: uma produção que toma como destinatário ora o aluno, pensado e articulado na materialidade da obra, desde a organização das capas, no tecer e na escolha das ilustrações, dos escritos, da fonte, até os dispositivos textuais, como a escolha e a composição dos textos, como um leitor que, embora iniciante, era considerado ativo, o que se tornava promissor no ramo editorial. Ora o professor aparece como leitor pensado na elaboração de prescrições e inscrições de procedimentos metodológicos de atividades com e sobre os textos, ora como um interlocutor atuante e participativo na apresentação e no desenvolvimento da lição e, sem dúvida, como um divulgador e comercializador da obra didática.

Segundo Goulart (2013), os livros de leitura se mostram materiais elaborados com certa intencionalidade, no caso, a autora classificou a configuração da série *Meninice* (1948/1949), a partir de três segmentos argumentativos: 1) o primeiro, referente à variedade dos conteúdos dos textos, em que o assunto abordado se mostra um recurso marcado pela representação do que se exigia de um livro de leitura de qualidade, como a temática, a linguagem e a disciplina curricular; 2) o segundo, alusivo aos

modos de elaboração e de organização dos textos sobre as páginas dos livros, como dispositivo editorial de fator estético e pedagógico; 3) o terceiro, indicativo das prescrições e orientações pedagógicas, visto como um dispositivo textual marcado pela intencionalidade de se instituir um determinado fazer pedagógico com e sobre o texto.

Os estudos de Bittencourt (2004, p. 479) sobre os autores de obras didáticas apontam que esse autor “[...] deve ser, em princípio, um seguidor dos programas oficiais propostos pela política educacional”. O que se pode observar é que, além deste atrelamento aos pareceres oficiais, o autor encontra-se em estado de condicionamento da equipe editorial, uma dependência que ocorre em momentos distintos, desde a aceitação ou encomenda da obra para publicação até a transformação do manuscrito em suporte de leitura disponibilizado ao mercado. Os Manuais Didáticos se constituíam em instrumento orientador e de formação, com o propósito de garantir o cumprimento curricular ou de determinadas disciplinas, funcionava como um mecanismo de regulamentação de ações pedagógicas.

No que tange aos *Manuais dos Professores para uso das Cartilhas*, antes de virem como uma publicação à parte – formato que se popularizou no Brasil, segundo Pfromm Neto, Rosamilha e Dib (1974), a partir de 1945 –, nas cartilhas eram apresentadas páginas iniciais ou finais com instruções para a professora aplicar as lições e o método de alfabetização pensados pelos autores das obras.

Um dos marcos na história dos livros específicos para instrumentalizar a professora alfabetizadora na aplicação de uma cartilha ou série graduada de leitura, hoje, os intitulados *Manuais dos Professores*, foi a publicação de *O livro de Lili: método global, manual da professora* da autora mineira Anita Fonseca (1940), conforme Pfromm Neto, Rosamilha e Dib (1974) ressaltaram. Este livro é um “verdadeiro tratado metodológico sobre o método global” (MACIEL; FRADE, 2006, p. 102), com prefácio assinado por Lúcia Casasanta, que foi professora da autora e responsável por propagar e defender o método global de contos em Minas Gerais (MACIEL, 2001).

### ***O Livro de Lili e Caminho Suave na formação dos pesquisadores e das alfabetizadoras***

Ao realizarmos o levantamento das produções acadêmicas (teses e dissertações) sobre a história da alfabetização de Minas Gerais produzidas entre 2000 a 2019<sup>5</sup> no Banco de Teses e Dissertações da Capes, iden-

---

<sup>5</sup> Vale referenciar que a pesquisa foi realizada em junho de 2019 com os seguintes termos: “história da alfabetização”; “história do ensino inicial de leitura”; “história do ensino de leitura”;

tificamos 25 trabalhos que focalizam aspectos históricos do ensino inicial de leitura e escrita no território mineiro<sup>6</sup>.

Essas produções revelam a influência da Cartilha na constituição dos saberes e das práticas das professoras. As Cartilhas conduziam as propostas metodológicas em sala de aula, sendo, em muitos casos, o único artefato que as alfabetizadoras dispunham para subsidiar o planejamento das suas aulas. Gatti Júnior (1997, p. 46) assevera que os livros escolares acabaram se tornando, na história da educação do Brasil, o currículo real praticado pelos docentes, um “portador” de saberes difundidos na escola, “um instrumento privilegiado no controle e na organização da aula”.

Além disso, as produções acadêmicas analisadas nos fazem notar que as Cartilhas se transformavam em livros de formação docente, ou seja, na ausência de cursos de formação e/ou de Manuais específicos de metodologias de ensino, os docentes lançavam mão das orientações para o uso das Cartilhas para subsidiar suas práticas. Mesmo com a abertura de Escolas Normais em várias localidades no decorrer da primeira metade do século XX, as teses e as dissertações sobre a história da alfabetização em Minas Gerais revelam que muitas alfabetizadoras eram leigas e se formavam no exercício do magistério.

Nesse ponto, é possível acrescentar que a identidade profissional dessas professoras, tal como Tardif (2014) já argumentou, se arquitetava por diferentes saberes experienciais, advindos essencialmente da vivência de trabalho e da história de vida delas. O autor também endossa que os saberes dos professores são provenientes dos livros acessados no trabalho, sendo estes fontes sociais que moldam e direcionam o trabalho do professor com o aluno.

Nas vivências em alfabetizar e no acesso aos livros que a escola dispunha, as alfabetizadoras formularam suas propostas de ensino, ancorando-se nos dispositivos legais que as direcionavam para o método de ensino que deveria ser aplicado. Dessa maneira, as professoras não foram corpos dóceis diante dos dispositivos de controle do governo. Tal como Certeau (1990, 2014) explica, mesmo com todo o sistema de vigilância

---

“história do ensino de língua” ; “história do ensino primário”; “história da educação primária”; “história da escola primária”; “ensino de primeiras letras”; “primeiras letras”; “história da instrução primária” e “instrução primária”. Esses termos foram escolhidos por entendermos que eles abarcam e ilustram nomenclaturas referentes ao ensino inicial de leitura e escrita em diferentes momentos da história da educação brasileira.

<sup>6</sup> Reconhecemos que esse levantamento é de caráter preliminar. Muitas outras produções poderiam ser incorporadas a esse número, quando modificados os critérios nas buscas e quando ampliados os repositórios para coleta dos dados. Advertimos que o número também não ilustra a totalidade das pesquisas sobre história da alfabetização em Minas Gerais. Os trabalhos analisados fornecem elementos de uma face dessa historiografia contida nas produções acadêmicas.

sobre as práticas, acreditamos que as alfabetizadoras mineiras em seu cotidiano na sala de aula reapropriavam e experimentavam modos plurais e antidisciplinares para ensinar leitura e escrita, a partir de suas crenças, já que os grupos ou indivíduos sociais possuem uma “criatividade dispersa, tática e bricoladora” (CERTEAU, 2014, p. 41).

À guisa de exemplo, podemos citar alguns estudos que evidenciam o uso das Cartilhas na história da formação docente das alfabetizadoras mineiras.

Bernardes (2005), ao discutir a história e memória de seis alfabetizadoras de Uberlândia/MG, menciona, por meio das narrativas, a influência das Cartilhas na organização didática e na própria formação das práticas de alfabetização nas escolas. Mesmo após o período da entrada do construtivismo e da condenação ao uso das Cartilhas no Brasil, esses livros estiveram presentes nas salas de aulas devido ao prestígio histórico dessas obras.

Do mesmo modo, Moraes (2008) ressalta sobre a influência das Cartilhas nos saberes e nas práticas das alfabetizadoras de Ituiutaba/MG. Como no período investigado pela autora, entre os anos 30 e 60 do século XX, não havia nessa cidade iniciativas de formação continuada, as professoras – algumas leigas outras normalistas – se formavam pelos livros, materiais e experiências advindas do cotidiano escolar.

Esses estudos ilustram aspectos da argumentação que estamos desenvolvendo neste capítulo, o que também vai ao encontro do que Villela (2003) intitula como uma formação *artesanal*, típica para caracterizar o modelo de formação anterior à institucionalização da formação de professores nas Escolas Normais. Esse modelo de formação lembra o fazer de um artesão, conforme a autora aponta, baseado na cultura pragmática da profissão docente, da formação na prática, sem a racionalização científica. Com a abertura das Escolas Normais, Villela constata, em suas pesquisas, que se adota um modelo *profissional* em substituição ao modelo *artesanal*, afinal, “as escolas normais eram os locais ‘autorizados’ para a difusão de um tipo de conhecimento normatizado do que deveria caracterizar o ‘novo’ professor primário, distinguindo-o dos seus antecessores, os ‘velhos’ mestres-escolas, e alguns conteúdos foram se transformando num corpo de saberes característicos dessa formação” (VILLELA, 2000, p. 109). É importante dizer que os modelos artesanal e profissional coexistiram, mesmo após a abertura dos cursos normais, pois estavam imbricados, de modo que um projetava o outro.

Numa análise preliminar sobre as 25 produções acadêmicas inventariadas, percebemos a recorrência e a hegemonia do uso da Cartilha escrita por Anita Fonseca, *O livro de Lili*, como um livro de alfabetização, difundido pelas escolas de Minas Gerais em várias localidades, especial-

mente, entre os anos de 1940 e 1970. Essa Cartilha, assim que foi lançada, circulou rapidamente pelas escolas de Belo Horizonte, tal como Campelo (2007, p. 98) aponta, sendo “aguardada nos meios educativos mineiros”, já que se baseava nos pressupostos do método global. A *Cartilha Caminho Suave*, de Branca Alves de Lima, também é citada recorrentemente nos trabalhos como o livro que subsidiou o trabalho das alfabetizadoras até os anos de 1990.

A *Cartilha Caminho Suave*, lançada em 1948, teve uma grande circulação em todo território nacional, sendo considerada um dos destaques, no Brasil, no campo das produções editoriais para alfabetizar crianças<sup>7</sup>. Ferreira e Goulart (2018) evidenciam que a presença dessa Cartilha nas lembranças e nas memórias de leitura de diversos cidadãos brasileiros é tão marcante que, em sites e redes sociais, ora ou outra, esse livro é mencionado nas recordações dos tempos de infância de pessoas que foram alfabetizadas ou que alfabetizaram com a *Caminho Suave*.

A repercussão da *Caminho Suave* no Brasil foi extensa, fazendo com que, nos anos de 1950, Branca Alves de Lima abrisse uma Editora para produzir a Cartilha e os materiais de apoio para aplicação do método de alfabetização pela imagem (CARVALHO; ROCHA; SANTOS, 2018). Peres, Vahl e Thie (2016) destacaram que, entre 1971 e 1996, essa Cartilha obteve altas tiragens de impressão, devido à parceria entre a Editora Caminho Suave e os programas do livro didático financiados pelo Ministério da Educação.

Além disso, não se pode negar que a repercussão da *Caminho Suave* foi devida à estratégia da autora em publicar livros específicos para o professor alfabetizador, ensinando-lhe como aplicar o método e as lições da Cartilha de maneira detalhada.

Já *O Livro de Lili* pode ser considerado um *best seller* na história da alfabetização em Minas Gerais, desde as primeiras edições, pela Editora da Imprensa Oficial, até o final da década de 60, pela Editora do Brasil.

*O livro de Lili: método global, manual da professora* (s/e 1956 e 4ª edição, 1964): assim se identifica o Manual que descreve, ao longo dos capítulos, uma proposta para aplicação do método global de alfabetização. A obra foi prefaciada por Lúcia Casasanta, que afirmou:

Como professôra que fui da autôra, na Escola de Aperfeiçoamento, e precisamente neste material, [referindo-se à disciplina: Fundamentos do Método global], desvaneço-me do trabalho com que enriquece a nossa mísera bibliografia, fazendo votos para que êle

---

<sup>7</sup> Sobre a história da *Cartilha Caminho Suave*, cf. o dossiê temático publicado no número 7, da Revista Brasileira de Alfabetização (ROCHA; CARVALHO; GOULART, 2018).

dê os bons resultados que prevemos, para o bem de nosso ensino (CASASANTA, 1964, p. 6).

Diferentemente do que lemos nas cartas iniciais de Cartilhas e seus Manuais, Anita Fonseca, como uma professora alfabetizadora e na condição de autora, assim escreve aos seus pares:

Não duvidamos das numerosas falhas existentes neste trabalho, nem alimentamos a ilusão de que o material, sozinho, possa fazer o milagre de dar a criança a técnica da leitura. Há uma alma que o anima, que lhe dá vida, que lhe supre as deficiências, que o completa, e o enriquece: essa alma é a professora (FONSECA, 1964, p. 7).

O Manual traz, nos capítulos iniciais, os fundamentos teóricos da proposta apoiados nas pesquisas do campo da psicologia infantil, principalmente em estudos de Decroly, Piaget, Claparède e Revault d'Allonnes e os pesquisadores da psicologia da leitura: Anderssen, Huey, Valentius, Catell, Goldscheider, Bowden e Bogg, Judd, Buswell, Gray, Schmidt. O Manual traz também várias citações em diálogo com o texto da autora. Esses autores faziam parte da bibliografia que Casasanta utilizava nos cursos da Escola de Aperfeiçoamento. Anita Fonseca teve acesso a esses referenciais, uma vez que foi aluna de Casasanta na primeira turma dessa Escola.

Além de ser um volume à parte, as características textuais desse material o distinguem dos demais. Ao analisar o índice, esse já demonstra essas características: os capítulos iniciais são dedicados aos fundamentos psicopedagógicos do método global, entretanto esse diálogo continua ao longo do Manual, em conjunto com as indicações de atividades para o período preparatório, etapa considerada muito importante naquela época, como: os jogos, as indicações de livros e leituras infantis, as lições da Cartilha em constante diálogo com a teoria dos autores citados.

Entretanto, a autora adverte sobre os conhecimentos e o domínio das professoras para fazer uso do método global e do *Livro de Lili*:

É lógico que a professora não vai obter tudo isso em pouco tempo, mas sim através de um processo contínuo e inteligentemente guiado, durante todo o Curso Primário. O Programa de Ensino Primário Elementar de Minas Gerais divide o ensino da leitura em períodos, cada qual com seus objetivos e atividades próprias. À primeira série correspondem os períodos Preparatórios e Inicial de que trataremos neste Manual (FONSECA, 1956, p.13).



Cabe destacar a sintonia da proposta também com o *Programa de Ensino Primário Elementar de Minas Gerais* (1954). Em várias partes do Manual, a autora não só recomenda a leitura do documento oficial, indicando que as professoras deveriam buscar mais orientações, mas também transcreve excertos do documento, justificando: “para o bom desenvolvimento da leitura na fase do livro, julgamos prestar um bom serviço aos professores, transcrevendo aqui algumas das excelentes instruções contidas no *Programa Língua Pátria de Minas Gerais*”. Isso nos revela o peso político e o valor simbólico de se usar *O Livro de Lili*, nas escolas de Minas Gerais.

O Manual *O Livro de Lili* é um exemplo de um livro que cumpre diferentes funções: não só ensina como usar as lições da Cartilha, mas vai além, pois possibilita a formação dos professores ao usarem a Cartilha. Com a dificuldade do estado em proporcionar formação a todos os professores, o Manual de *O Livro de Lili* traz muitas contribuições, uma vez que a proposta está em sintonia fina com a Proposta Oficial do estado de Minas; é uma proposta fundamentada em resultados de pesquisas sobre a psicologia da criança e as pesquisas sobre a psicologia da leitura, como a autora Anita Fonseca apresentou ao longo do Manual.

Dessa forma, os Manuais do Professor de *O Livro de Lili* e *Caminho Suave* são, a nosso ver, dois marcos na história da alfabetização no Brasil, sobretudo, no que tange às publicações direcionadas especificamente com orientações aos professores quanto aos métodos de ensino inicial de leitura e escrita.

### **Breves considerações finais**

As apreensões com a decorrência das dificuldades em relação ao domínio das habilidades de leitura e escrita não se restringem a um período da realidade escolar atual, mas a uma questão histórica, já sinalizada por Mortatti (2000; 2006). Na justificativa de o problema estar no método de ensino, no aluno, no professor, no sistema escolar, nas condições sociais, nas políticas públicas, na recorrência dessas dificuldades, os estudos demonstram que a alternativa aceitável se direciona aos modos de instrução, contidos nos materiais didáticos disponibilizados. Logo, como estratégia comercial e também para atender as demandas dos dispositivos legais do Estado sobre as regras para feitura de uma obra didática, os autores de Cartilhas começaram a investir em textos de orientação para o professor e/ou outra pessoa aplicarem o método de ensino proposto nos livros.

Como vimos, os saberes constantes nesses *Manuais para uso das Cartilhas* eram apropriados pelas professoras alfabetizadoras, que os utili-

zavam para subsidiar suas práticas pedagógicas. Os Manuais conduziam o ofício de alfabetizar e, em muitos casos, eram o único meio de instrumentalizar a alfabetizadora para ensinar leitura e escrita, diferente do modo como ela aprendeu. Considerar esses textos e/ou livros na historiografia da formação docente requer também um olhar para além do impresso, de modo que acreditamos que a sua materialidade, em si, não consegue captar todas as dimensões e as práticas formativas desses Manuais na ação docente da alfabetizadora.

Portanto, o desafio do historiador se mostra nas tentativas de dialogar sobre os Manuais e outras fontes que, ao serem cotejados, podem revelar aspectos importantes da formação das professoras alfabetizadas. Aqui, desencadeamos alguns fios de interlocução para esse debate. Eis, pois, o convite para novos diálogos e possíveis pesquisas nesse campo.

## Referências

- ALVES, Gilberto. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- ANTUNHA, Heladio Cesar Gonçalves. **A reforma de 1920 da instrução pública no estado de São Paulo**. 1967. 379 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1967.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um Objeto Variável e Instável: Textos, Impressos e Livros Didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 1999.
- BERNARDES, Vânia Aparecida Martins. **História e memória de alfabetizadoras: desenvolvimento profissional**. 2005. 209 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- BICCAS, Maurilane. **O impresso como estratégia de formação: Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940)**. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. 1993. 369f. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras, Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

\_\_\_\_\_. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, São Paulo, set./dez. 2004, p. 475-491.

CAMPELO, Kátia Gardênia Henrique da Rocha. **Cartilhas de alfabetização**: subsídios para a compreensão da história da alfabetização mineira (1930-1945). 2007. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

CAMPOS, Francisco. Exposição dos motivos. In: MINAS GERAIS. **Decreto n. 8.162, de 20 de janeiro de 1928**. Regulamento do ensino normal do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1928.

CARDOSO, Cancionila Jankovski; AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. Cartilhas na historiografia da alfabetização: fontes, evidências e produções no Brasil. In: SANTOS, Sônia Maria dos; ROCHA, Juliano Guerra (Orgs.). **História da Alfabetização e suas fontes**. Uberlândia: EDUFU, 2018.

CARVALHO, Carlos Henrique de. Modernizar e civilizar: reformas educacionais em Minas Gerais no final do século XIX e princípio do XX (1882-1928). SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXVII, 2013, p. 1-13, Natal, **Anais[...]** Natal: Anpuh, 2013.

CARVALHO, Silvia Aparecida Santos de; ROCHA, Juliano Guerra; SANTOS, Sônia Maria dos. Cartilha Caminho Suave: um estudo sobre as orientações para aplicação do método de alfabetização pela imagem. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Vitória, ES, v. 1, n. 7, p. 183-209, 2018.

CASASANTA, Lúcia. Prefácio. In: FONSECA, Anita. **O livro de Lili**: Método global - Manual da professora. São Paulo. s/e 1956.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes do fazer. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

\_\_\_\_\_. **A escrita da história**. Trad. Maria de Lourdes Meneses. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

\_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano**: 2. morar, cozinhar. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Devo muito à Caminho Suave: lembranças da cartilha. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Vitória, ES, v. 1, n. 7, p. 162-182, 2018.

FONSECA, Anita. **O livro de Lili: método global da professora**. São Paulo. s/e 1956.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira (Orgs.). **História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG / RS / MT – Séc. XIX e XX)**. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2006.

GATTI JÚNIOR, Décio. Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 2, p. 29-50, set. 1997.

GAZOLI, Monalisa Renata. **O método analítico para o ensino de leitura em “Série de leitura Proença” (1926-1928), de Antonio Firmino Proença**. 2010. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Série graduada de Língua Portuguesa de Luiz Gonzaga Fleury (1948/1949): um estudo sobre as representações de leitura e de prática pedagógica. **Revista Linha Mestra**, Campinas, ano VI, n.20, p.1-11, jan./jul. 2012. Disponível em: <<http://linhames-tra20.wordpress.com/>>. Acesso em: 30 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **As lições de Meninice: um estudo sobre as representações de livro de leitura inscritas na série graduada Meninice (1948/1949), de Luiz Gonzaga Fleury**. 2013. 264f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

\_\_\_\_\_. Os livros de leitura na historiografia da alfabetização. In: SANTOS, Sônia Maria dos; ROCHA, Juliano Guerra (Orgs.). **História da Alfabetização e suas fontes**. Uberlândia: EDUFU, 2018.

LIMA, Noraldino. Discurso na Escola de Aperfeiçoamento. In: **Revista do Ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte, v. 7, n. 97, p. 2-8, dez. 1933.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Livraria Francisco Alves em Minas Gerais. In: BRAGANÇA, Aníbal (Org.). **Rei do Livro: Francisco Alves na história do livro e da leitura no Brasil**. São Paulo: EdUSP, 2016.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Lúcia Casasanta e o método global de contos:** uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais. 2001. 157 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MARCÍLIO, Maria Luíza. **História da escola em São Paulo e no Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Fernand Braudel, 2005.

MINAS GERAIS. **Instruções e Programas do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais.** Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1929.

\_\_\_\_\_. **Programa de Ensino Primário Elementar de Minas Gerais.** Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1954.

MORAES, Andréia Demétrio Jorge. **História e ofício de alfabetizadores:** Ituiutaba 1931 – 1961. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização:** São Paulo 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Alfabetização no Brasil:** uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

\_\_\_\_\_. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ens\\_fund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ens_fund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)> Acesso em: 14 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. **R. bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 467-476, set./dez. 2008.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. **A reforma educacional Francisco Campos – Minas Gerais – governo Presidente Antonio Carlos.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1989.

PEREIRA, Bárbara Cortella. **Theodoro de Moraes (1877-1956):** um pioneiro na história do ensino da leitura pelo método analítico no Brasil. 2009. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília – SP, 2009.

PERES, Eliane Terezinha; VAHL, Mônica Maciel; THIE, Vânia Grim. Aspectos editoriais da cartilha Caminho Suave e a participação da Editora Caminho Suave Limitada em programas federais do livro didático. **Re-**

- vista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 335-372, jan./abr. de 2016.
- PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar (Orgs.). **Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX e XX)**. Pelotas: Seiva, 2003.
- PFROMM NETO, Samuel; DIB, Cláudio Zaki; ROSAMILHA, Nelson. **O livro na educação**. Rio de Janeiro: Primor, INL, 1974.
- REVISTA ESCOLAR. **Orgam da Directoria Geral da Instrução Publica**. Anno III. n° 32. São Paulo, 1927, p. 31.
- ROCHA, Juliano Guerra; CARVALHO, Silvia Aparecida Santos de; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. O Dossiê “Cartilha Caminho Suave, de Branca Alves Lima: na história da alfabetização do Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Vitória, ES, v. 1, n. 7, p. 183-209, 2018.
- SANTOS, Lúcio José dos. Algumas informações sobre a Escola de Aperfeiçoamento de Bello Horizonte. In: **Revista do Ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte, v. 4, n. 37, set. 1929, p. 61-66.
- SANTOS, Sônia Maria dos; ROCHA, Juliano Guerra (Orgs.). **História da Alfabetização e suas fontes**. Uberlândia: EDUFU, 2018.
- SCHUELER, Alessandra. O Método Bacadafá: leitura, escrita e língua nacional em escolas públicas primárias da Corte imperial (1870-1880). **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 9, n.º 18, p. 173-190, julho/dezembro 2005.
- SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª edição. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TREVISAN, Thabatha Aline. **A pedagogia por meio de pedagogia: teoria e prática (1954)**, de Antônio D’Ávila. 2007. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.
- VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método intuitivo**. Campinas: Autores Associados, 2004.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. **Do artesanato à profissão: saberes de normalistas no Brasil do século XIX**. ANPED: GT História da Educação n.º 2. Poços de Caldas: MG, 2003.

\_\_\_\_\_. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 5ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.





**PARTE II**  
A FORMAÇÃO DAS ALFABETIZADORAS EM  
MINAS GERAIS



# DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL À FUNÇÃO SOCIAL DO EDUCADOR DA EJA\*<sup>1</sup>

*Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho  
Carlos Henrique de Carvalho*

## Introdução

O analfabetismo foi visto como fator gerador de problemas econômicos e sociais no Brasil no fim de século XIX e no século XX. Inversamente, a educação escolar foi vista como fator central para que esses países progredissem e se modernizassem. Alvo do descaso das duas monarquias, a educação do povo, ou a extinção do analfabetismo, esteve na pauta dos agentes políticos da primeira República brasileira. A autonomia relativa e os princípios de descentralização advindos do governo republicano puseram em pauta a instrução pública, que ganhou importância, pelo menos discursivamente, na estruturação política, econômica, social e cultural de ambos os países. Ela se alinhava aos ideais de democracia, progresso e ordem — princípios do liberalismo. Passou a ser vista pela elite governamental como via de ascensão social e sustentação do chamado Estado democrático de direito.

Fosse contrária ou favorável a posição da maior intervenção do Estado na sociedade, pode-se dizer que a crença no poder da educação como formadora da consciência do país, de preparação para a democracia e para o progresso material era disseminada entre as elites; e a República apareceria como sistema político apto a oferecer as luzes ao povo, sobretudo pela educação, com seu poder civilizatório. Esta passou a ser tida como direito do cidadão, e aí se assentaram os debates sobre educação municipal como forma de o local promover e propiciar a todos o acesso a essa condição essencial ao exercício da cidadania. Pensada e construída com iniciativas dos municípios, a escola se configurou como estrutura-base para se garantir localmente os princípios universais da cidadania. Logo, “[...] como se trata de um direito, é preciso que ele seja garantido e para isto a primeira garantia é que esteja inscrito em lei de caráter nacional” (CURY, 2000).

---

\*DOI - 10.29388/978-65-81417-09-3-0-f.67-92

<sup>1</sup> Algumas das reflexões apresentadas nesse texto foram publicadas, anteriormente, na coletânea *EJA na Diversidade: Letramento Acadêmico Cultural*, organizada por Sônia Maria Santos e Marília Vilela Oliveira, sendo publicada pela Edufu, 2013, p. 27-50.

Com este horizonte o presente artigo pretende focalizar o processo histórico da constituição da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, isto é, seus limites e possibilidades ao longo dos últimos dois séculos. Para compreendermos a importância da EJA no Brasil, vamos entender qual é o objetivo desta modalidade de ensino, mergulhar na legislação, passar por Paulo Freire e, posteriormente, fazer um passeio pelos principais momentos da formação da Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de entender melhor sua situação atual.

Assim, este texto tem como proposta realizar uma reflexão sobre a (re)construção e redimensionamento dos saberes docentes de professores da Educação de Jovens e Adultos, trazendo ao debate a relevância da formação continuada na especificidade da modalidade de ensino a jovens e adultos, principalmente quando esta não foi contemplada na formação inicial.

Em razão disso, coloca-se a questão da aprendizagem do professor que, como sujeito singular, possui uma história de vida, aprende e reconstrói seus saberes na experiência. De tal maneira, apresenta-se a significação da formação continuada, como espaço e tempo de reflexão e de produção pedagógica, contribuindo e estimulando os professores a assumirem a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal, e a participarem como protagonistas na implementação das políticas públicas, principalmente as educacionais, dentro do contexto da Educação para Jovens e Adultos, que emerge hoje como uma das questões significativas do processo educacional.

Baseada na produção dialética do conhecimento, a formação continuada, como processo de construção e reconstrução de saberes docentes, desafia para produzir conhecimentos e criar estratégias práticas de ação, pois o educador terá que construir novos saberes docentes direcionados para o ensino-aprendizagem de adultos, (re)significando sua práxis pedagógica.

Os saberes que constituem a docência, e que são fundamentais para a estruturação da profissão de professor, é o desafio para a segunda parte desse trabalho. Analisam-se as competências a serem construídas para o exercício profissional, já que o professor precisa de um repertório de conhecimentos, de um verdadeiro amálgama de saberes: os das disciplinas, os curriculares, os pedagógicos, os da experiência e o da ação pedagógica, e em meio a esse conjunto de saberes descobre-se que o saber da experiência ou da prática exerce uma importância fundamental na definição da identidade profissional do docente da EJA.

Mas, primeiramente, vamos tentar esclarecer o conceito de educação de jovens e adultos. Com esta finalidade, vejam o que diz Maria Di Pierro:

Educação de jovens e adultos é um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito. Primeiramente, porque abarca processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando à qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um sem número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar (DI PIERRO *et al.*, 1999, p 132).

Este conceito de educação de adultos, ou melhor, esta concepção de EJA, é atualmente muito divulgada pelos documentos oficiais, tendo aparecido inicialmente nos textos da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien no ano de 1990. Mas tarde, em 1997, seus princípios foram reafirmados na V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, desta vez realizada em Hamburgo (Alemanha). É importante dizer que estas duas conferências foram promovidas pela UNESCO, tendo como intenção discutir e apresentar os fundamentos para a Educação de Jovens e Adultos. Desta forma

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, graças aos quais as pessoas cujo entorno social considera adultos desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos e baseados na prática (Art. 3 da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, 1997).

É um conceito muito amplo, pois abrange “o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais” e “toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade”, podendo referir-se, em última análise, a um leque ilimitado de fenômenos, já que todas as experiências do indivíduo na vida social podem vir a ser “oportunidades de educação informal e ocasional”. Entretanto, neste texto, não estamos falando de qualquer educação; tampouco de toda e qualquer ação educativa que se destine aos jovens e aos adultos (cursos específicos de formação ou atuação profissional, o próprio ensino universitário etc.) e muito menos de fenômenos “informais e ocasionais” de aprendizagem dos adultos. Aqui nos referiremos a ações específicas, algumas destinadas apenas ao trabalho de alfabetização, outras à

continuidade do ensino fundamental, com características de escolarização de caráter compensatório, oferecidas àqueles que deixam de frequentar a escola durante a infância e a adolescência. Por outro lado, não significa que sejam ignorados os processos de aprendizagem informal e ocasional dos jovens e adultos, mas sim que nos referimos a eles apenas pela sua relação com a educação de tipo escolar, dimensão educacional que vamos estudar neste texto.

## **As primeiras iniciativas de educação no Brasil**

As primeiras notícias sobre a educação de adultos no Brasil datam desde os anos iniciais do processo de colonização, após a chegada dos padres jesuítas, em 1549. Estes se voltaram para a catequização e “instrução” de adultos e adolescentes, tanto nativos quanto colonizados, diferenciando apenas os objetivos para cada grupo social. Após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal ocorreu uma desorganização do ensino. Somente no Império o ensino voltou a ser ordenado.

Com a República brasileira, instaurada em 1889, pondo termo a 67 anos de monarquia, apesar de não se caracterizar como um evento político de participação popular, que houvesse empujado multidões ou que representasse os anseios da maioria da população, não podemos deixar de reconhecer que trazia em seu bojo um conjunto significativo de esperanças, construídas ao longo de quase 20 anos de existência do Partido Republicano, fundado em 1870. Para além das críticas ao sistema centralizado do Império, ao Poder Moderador, às formas de organização política, aos privilégios, também se apresentavam propostas que poderiam levar à transformação sócio-político-econômica, incluindo aí a superação dos graves problemas por que passava a educação brasileira, que se abeirava do século XX com cerca de 85% de analfabetos na população. Esse era um dos muitos urgentes desafios que cumpria enfrentar, para se construir uma nova sociedade, de perfil republicano e que remetesse ao esquecimento o cotidiano imperial. É nesta ambiência que floresce a República e nela se adensam os debates sobre a educação, ganhando importância os projetos de reforma de ensino (Distrito Federal, estados, municípios) que passaram a ser vistos como algo essencial para modernizar a sociedade brasileira e redefinir o Estado.

Em 1910, segundo informações do IBGE, “o direito a ler e escrever era negado a quase 11 milhões e meio de pessoas com mais de 15 anos”. Logo, alguns grupos sociais mobilizaram-se para organizar campanhas de alfabetização chamadas de “Ligas”. Mas a partir de 1945, com a aprovação do Decreto nº19.513, de 25 de agosto de 1945, a Educação de Adultos tornou-se oficial. Daí por diante novos projetos e campanhas

foram lançados com o intuito de alfabetizar jovens e adultos que não haviam tido acesso à educação em período regular. Dentre estes podemos citar: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEEA (1947); o Movimento de Educação de Base – MEB, sistema rádio educativo criado na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil com o apoio do Governo Federal (1961); além dos Centros Populares de Cultura – CPC (1963), Movimento de Cultura Popular – MCP e a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler – CPCTAL, sendo que enquanto o primeiro estava mais voltado para atender às necessidades de qualificação da mão de obra para o setor industrial (além da necessidade de ampliar os “currais” eleitorais mantidos pelas práticas “clientelísticas”), os demais tinham o intuito de atender às populações das regiões menos desenvolvidas, além da preocupação de conscientização e integração desse grupo pela alfabetização, em processo que seguiam as propostas metodológicas de Paulo Freire. Porém, durante o regime militar (1964-1985), estes movimentos e seus integrantes foram perseguidos e reprimidos pelos órgãos do Governo Federal, que, em 1967, autorizou a criação do MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização (a partir de 1985, passou a se chamar Fundação Educar), tendo como principal objetivo: erradicar o analfabetismo.

A LDB 5692/71 que contemplava o caráter supletivo da EJA, excluindo as demais modalidades, não diferia dos objetivos do MOBREAL quanto à profissionalização para o mercado de trabalho e à visão da leitura e da escrita apenas como decodificação de signos. Somente a nova LDB nº 9394/96, art. 37 e art. 38, é que passou a contemplar várias modalidades de educação de jovens e adultos e de forma mais adequada às novas exigências sociais. Dentre algumas alterações significativas, podemos citar: redução da idade mínima (15 anos para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio), com um atraso de pelo menos 80 anos em relação a divulgação das pesquisas do IBGE de 1910; desvinculação entre o ensino profissionalizante e o EJA, criando um capítulo único, capítulo 07, para esta modalidade; defesa de didática apropriada às características do alunado, condições de vida e trabalho; incentivo à aplicação de projetos especiais que proporcionem o alcance dos objetivos desejados.

## **História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**

Nas primeiras décadas do século XX no Brasil, a educação de jovens e adultos, mesmo antes de ser considerada uma política pública pelo Estado, foi claramente marcada por várias lutas. Estas lutas eram uma marca da nossa sociedade dividida entre os que tinham muito e aqueles que nada ou pouco possuíam, caracterizando a sociedade brasileira como

de profundas contradições sociais. Nesta época havia vários movimentos operários que propunham ações revolucionárias, sendo influentes até 1922. Um dos pontos básicos de suas propostas transformadoras era a questão educacional, pois queriam educar os cidadãos para mesmos tivessem uma consciência política fundamentada e assim pudessem mudar a sociedade politicamente, ou seja, viam na educação uma forma de promover a consciência das massas sociais.

Assim, pensar a educação a partir do marco da história da educação no Brasil nos remete ao sistema educacional fundado pelos jesuítas. Tratava-se da aculturação sistemática dos nativos, educação que perdeu por volta de duzentos e dez anos, e que não relegou suas funções como dominadores espirituais, ancorou a sua linha curricular de forma muito competente, fazendo maciço investimento na erudição de seus alunos com o apoio da realeza. Piletti (1988, p. 165) ressalta:

[...] a realeza e a igreja aliavam-se na conquista do Novo Mundo, para alcançar de forma mais eficiente seus objetivos: a realeza procurava facilitar o trabalho missionário da igreja, na medida em que esta procurava converter os índios aos costumes da Coroa Portuguesa. No Brasil, os jesuítas dedicaram-se a duas tarefas principais: pregação da fé católica e o trabalho educativo. Com seu trabalho missionário, procurando salvar almas, abriam caminhos à penetração dos colonizadores.

A ideia de adotar uma política colonizadora através da conversão dos indígenas no Brasil colonial permitiu aos jesuítas desempenhar o papel de principais promotores e organizadores do sistema de educação, mas sua autonomia na colônia fez com que a coroa combatesse a ampliação desse controle, provocando a regressão do sistema educativo implantado onde quem mais sofrera com sua expulsão fora a elite, pois a educação popular era quase inexistente.

Paiva (2003, p. 165), ressalta que a educação dos adultos indígenas tornou-se irrelevante o domínio das técnicas, da leitura e escrita não se fizeram necessárias para os membros da sociedade colonial, já que esta se baseava principalmente na exportação da matéria prima, o que não exigia a expansão da educação a todos os setores sociais.

Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, modificou-se o panorama educacional brasileiro. Tornou-se necessária a organização de um sistema de ensino para atender a demanda educacional da aristocracia portuguesa e preparar quadros para as novas ocupações técnico-burocráticas. No desenvolvimento da sociedade, que começou a ser industrial e urbana, surgiu a necessidade de se ter certo domínio de conhe-



cimento e que se apresentassem algumas habilidades de trabalho, de modo que a escola passou a assumir a função de educar para a vida e para o trabalho.

No ano de 1854 surgiu a primeira escola noturna e em 1876 já existiam 117 escolas por todo o país, como nas províncias do Pará e do Maranhão, que já estabeleciam fins específicos para sua educação. Segundo Paiva (1973, p.167), no Pará visava-se a dar instrução aos escravos como forma de contribuir para a sua educação e, no Maranhão, que os homens do povo pudessem ter compreensão dos seus direitos e deveres. Entretanto, os índices de analfabetismo no Brasil eram calamitosos, como demonstram o quadro I e o gráfico abaixo.

**Quadro 1.** Evolução do número de analfabetos nos Brasil – 1872, 1890, 1920<sup>2</sup>

CENSO	POPULAÇÃO		
	População na faixa etária 5 anos ou mais	Número de analfabetos	
1872	8.854.774	7.290.293	82,3%
1890	12.212.125	10.091.566	82,6%
1920	26.042.442	18.549.085	71,2%

Fonte: Ferraro, 2009, p. 86.

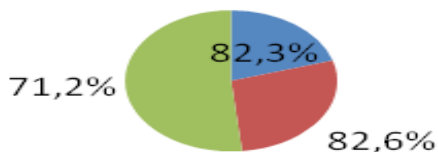
O índice de 82,3% analfabetismo punha o Brasil em posição desconfortável nos fins do século XIX. Mais que isso, fundamenta qualquer esforço em prol da escolarização para sanar o problema. Igualmente, as medidas tomadas pelos estados se justificavam com urgência porque o problema permaneceu incólume nas décadas de 1870 e 80 — as mediadas resultaram em redução de quase 10%. O Gráfico 1. Traduz essa tendência secular de índices elevados de analfabetismos entre a população de 5 anos ou mais.

<sup>2</sup> Os dados advêm de FERRARO, Alceu R. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paul: Cortez, 2009, p. 86. O Censo de 1900, conforme aponta o estudo de Ferraro, deve ser analisado com prudência no quesito analfabetismo. “O motivo é simples: o sub-censeamento de extensas áreas rurais em 1900 resultou em subestimação do analfabetismo para várias Unidades da Federação e, conseqüentemente, para o conjunto do País”.

**Gráfico 1.** Taxa de analfabetismo entre pessoas de 5 anos no Brasil – 1872, 1890 e 1920

## População Não Alfabetizada

■ 7.290.293   ■ 10.091.566   ■ 18.549.085



Como se pode deduzir, de 1872 ao fim dos anos 20 a taxa de analfabetismo caiu 11 pontos percentuais: de 82,3% em 1872 para 82,6% em 1890 e para 71,2% em 1920. “O primeiro período é de estabilidade da taxa nacional de analfabetismo em nível extremamente elevado, entre 82% e 83% para as pessoas de 5 anos ou mais. Esta situação perdurou até o início do século XX.

Assim, até a Primeira Guerra Mundial, mais particularmente na década de 1910, a maior parte das discussões sobre o problema da educação popular travou-se no Parlamento (através do debate dos projetos de reforma do Município Neutro) e seus debatedores eram políticos interessados no problema.

A mobilização iniciada com a Primeira Guerra, entretanto, ao trazer à tona a necessidade de expandir a rede de ensino elementar, levantou também o problema da educação dos adultos. A abordagem do problema, contudo, se faz em conjunto: o tema é a educação popular, ou seja, a difusão de ensino elementar. As reformas da década de 20 tratam da educação dos adultos ao mesmo tempo em que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. Somente na reforma de 28 do Distrito Federal ela recebe mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 30 (PAIVA, 2003, p. 168).

Após a Primeira Guerra Mundial, com a industrialização e urbanização, formava-se a nova burguesia urbana e estratos emergentes de uma pequena burguesia exigiam o acesso à educação. Esses segmentos aspiravam por uma educação acadêmica e elitista, enquanto o restante da população continua analfabeta e inferiorizada.

Nos anos 20 aparecem os primeiros profissionais da educação que tentaram sustentar a crença em seu descompromisso com ideias políticas defendendo o tecnicismo em educação e trazendo implícita a aceitação das ideias políticas dos que governam. A educação popular vinculada pelo entusiasmo na educação nada mais foi do que uma expansão das bases eleitorais, pois a preocupação maior estava vinculada ao aumento do poder da classe burguesa (PAIVA, 2003, p. 28).

Diferentes discussões e definições em torno da alfabetização e/ou escolarização de adultos acompanham lutas ideológicas e políticas de cada período, trazendo consequências pedagógicas sérias ao processo educativo de sujeitos que buscavam tardiamente sua escolarização.

A partir da Revolução de 1930, as mudanças políticas e econômicas permitiram finalmente o início da consolidação de um sistema político de educação elementar no país, ocorrendo, conseqüentemente, experiências significativas na área. A demanda provocada pelo processo de urbanização e industrialização exigia a ampliação da escolarização para adolescentes e adultos. Pode-se dizer que nos anos de 1930 o país inicia uma política para consolidar o sistema público de ensino elementar, através do Ministério da Educação e Saúde, recém criado por Getúlio Vargas, priorizando a educação gratuita e obrigatória para todas as crianças como política de Estado. Esta política é explicitada na Constituição da época e ficam claras a obrigação e responsabilidade do Estado pela educação básica. A partir da revolução de 1930 o papel do Estado muda significativamente, passando a ter uma nova concepção:

[...] superando a idéia de um Estado de Direito, entendido apenas como Estado destinado à salvaguarda das garantias individuais e dos direitos subjetivos, para pensar-se no Estado aberto para a problemática econômica, de um lado, e para a problemática educacional e cultural, de outro (FERRAZ *et al.*, 1984, p. 651).

Com a nova Constituição, ficou claro o dever da União com relação à educação e, neste momento, a receita destinada a ela foi dividida entre estados e municípios, para que estes pudessem gerir. Reafirma-se assim, o dever e a obrigação do poder público com a educação no país. Mas, na prática, isso não aconteceu, devido à burocratização do sistema político brasileiro.

Na década de 1920 que surgiu o movimento da Escola Nova, mas na só década de 1930, sob forte influência da América do Norte, ele ganha força. Este movimento, com várias propostas de reforma pedagógica e reforma do ensino, foi chamado de escolanovismo. Surgiam aqui tam-

bém os educadores progressistas. Seus idealizadores no Brasil foram Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, entre outros. O ideal destes educadores era que o aluno tivesse voz e desenvolvesse a capacidade de ação, não se limitando a receber o conhecimento, como se fosse uma caixa vazia. Esses mesmos educadores, em 1932, redigiram o Manifesto Pioneiro pela Educação, defendendo a escola pública no Brasil.

No período do Estado Novo, o país inteiro estava mobilizado para a modernização e não era diferente com os educadores progressistas ligados ao movimento da Escola Nova. Pensava-se em formar quadros de profissionais capacitados para esta “modernização”. No início da década de 1940 criou-se o Fundo Nacional de Ensino Primário, para tentar maiores esforços e recursos para a educação, mas este priorizou o ensino médio e o universitário. Não houve, então ensino primário para todos e muito menos educação de adultos não escolarizados, pois a política privilegiava as elites dirigentes do país.

A educação de adultos começou a ser vista como uma resposta a certas necessidades da sociedade brasileira ou a determinadas classes e setores em meados da década de 1940, apesar de a Constituição de 1934 já tocar neste ponto.

No entender de Piletti (1988, p. 190) foi durante o período republicano, principalmente de 1930 em diante, que se construiu o sistema educativo brasileiro, elaborado a partir de alguns princípios básicos, discutidos no decorrer da Primeira República e inscritos nas constituições, de modo especial a partir da constituição de 1934.

A gratuidade já figurou na Constituição de 1824. A Constituição de 1891 nada disse a respeito, deixando ao Estado a responsabilidade, como encarregado do ensino primário. Gratuidade e obrigatoriedade aparecem juntas pela primeira vez na Constituição de 1934, que em seu artigo 150 institui o “ensino primário integral gratuito e a freqüência obrigatória, extensiva aos adultos”. A partir daí o princípio da gratuidade e da obrigatoriedade jamais deixou de estar presente em nossa Constituição (PILETTI, 1988, p. 190).

Já a década de 1940 pode ser considerada como um período áureo para a educação de adultos, salienta Paiva (1973). Nela aconteceram inúmeras iniciativas políticas e pedagógicas de peso: a regulamentação do fundo Nacional de Ensino Primário – FNEP; a criação do INEP, incentivando e realizando estudos na área; o surgimento das primeiras obras especificamente dedicadas ao ensino supletivo; lançamento da CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, através da qual houve uma preocupação com a elaboração de material de didático para adul-

tos e a realização de dois eventos fundamentais para a área. O 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1947, e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, em 1949.

No final da década de 1940 e início dos anos 1950, tornava-se uma necessidade promover a educação do povo para acompanhar a fase de desenvolvimento que se instalava nos países. Era preciso formar os contingentes de mão-de-obra necessários para atender ao crescimento das indústrias. Essa necessidade de promover a educação e qualificação foi justificada por várias teorias ligadas à política e à ampliação das bases eleitorais do país, e com incentivo externo. Como consequência, deu-se um contínuo decréscimo da taxa de analfabetismo, conforme os dados abaixo:

**Quadro 2.** Taxas de analfabetismo no Brasil

<b>Anos</b>	<b>População de 15 anos ou mais</b>	<b>Analfabetos de 15 anos ou mais</b>	<b>Taxa de analfabetismo</b>
1940	23.639.769	13.279.899	56,17
1950	30.249.423	15.272.432	50,48
1960	40.187.590	15.815.903	39,35
1970	54.336.606	17.936.887	33,01
1980	74.600.285	19.356.092	25,94
1989	93.642.547	17.57.580	18,80

**Fonte:** Romanelli, 2002, p. 75.

Paiva (2003, p.250-253) ressalta que desde o final da década de 1950 até meados de 1960 viveu-se no país uma verdadeira efervescência no campo da educação de adultos e da alfabetização. O II Congresso Nacional de Educação de Adultos constitui-se um marco histórico para a área. Paulo Freire, mesmo não tendo ainda um envolvimento maior com o analfabetismo entre adultos, apresentou e defendeu, liderando um grupo de educadores pernambucanos, o relatório intitulado: A Educação de Adultos e as populações Marginais: o problema dos mocambos. Defendia e propunha uma educação de adultos que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política.

### **As Campanhas Nacionais de Educação de Jovens e Adultos**

A Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos – CEEA veio a atender a uma necessidade política, pois, com o término do governo de Vargas em 1945, o voto popular voltava a ter importância, e os analfabetos não tinham direito ao voto. Como nosso país tinha um

índice muito alto de analfabetos, o Estado teve que tomar algumas iniciativas para alfabetizar o povo brasileiro, lembrando que ele somente queria que o cidadão votasse, ou seja, o voto é apenas uma ação isolada da cidadania. O indivíduo votava, mas isso não significava que ele era um cidadão completo, ele exercia apenas parte desta cidadania, pois

[...] a indispensabilidade da consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo e da emersão deste povo na vida pública nacional como interferente em todo o trabalho de elaboração, participação e decisão responsáveis em todos os momentos da vida pública; sugeriam os pernambucanos a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo “com” o homem e não “para” o homem, a criação de grupos de estudo e de ação dentro do espírito de auto-governo, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante no trabalho de soerguimento do país; propunham, finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos, substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais (PAIVA, 2003, p. 210).

A preocupação central do governo era apenas a alfabetização, não se preocupando com a educação básica, o ensino médio ou profissionalizante, e o ensino superior era pensado para poucos. O que o governo poderia fazer era qualificar os migrantes rurais, para garantir a mão-de-obra necessária para sustentar o crescimento da produção industrial, pois o país estava em pleno desenvolvimento e isto não poderia parar, já que estávamos atrasados em relação a outros países.

Neste contexto é que a educação de adultos começou a ter uma relativa importância. Em 1947, liderado por Lourenço Filho, realizou-se o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, no qual foi lançada a Campanha Nacional de Educação de Jovens e Adultos. A partir deste momento criou-se o Serviço de Educação de Adultos nos estados e no Ministério, sendo essa a primeira vez que o governo se preocupou em ter um órgão público para esta modalidade de ensino.

Nos primeiros anos a Campanha foi dirigida pelo educador Lourenço Filho, teve sucesso em várias iniciativas, articulando e ampliando os serviços para diversas regiões do país. Em pouco tempo, abriram-se várias escolas para adultos e foram envolvidos diversos órgãos tanto do governo federal, como do estadual e municipal, além de pessoas voluntárias.

O governo federal era o mentor de todo o processo, induzindo as iniciativas nos estados e municípios e distribuindo os recursos em parcelas fixas destinadas à educação primária de jovens e adultos. Neste contexto é que surgiu o ensino supletivo, que veio para suprir a educação que não foi dada na faixa etária certa e nunca mais desapareceu do sistema. O Fundo Nacional do Ensino Primário, criado em 1942, a partir deste momento destina 25% dos seus recursos para auxiliar o desenvolvimento do ensino supletivo para adolescentes e adultos. No quadro a seguir estão os dados referentes à matrícula nos cursos, sem registro da frequência ou conclusão dos mesmos:

**Quadro 3.** O ensino supletivo no Brasil: matrícula geral no ensino supletivo

<b>ANO</b>	<b>NÚMERO DE ALUNO</b>
<b>Antes da campanha</b>	
1943	129.685
1944	130.123
1945	138.546
1946	164.487
<b>Durante a campanha</b>	
1947	609.996
1948	750.978
1949	810.000
1950	830.000

**Fonte:** Beisiegel, 1974, p. 129.

No âmbito internacional, depois da segunda guerra mundial a UNESCO anunciou e denunciou ao mundo a importância da educação, principalmente a educação de jovens e adultos, além de ressaltar as desigualdades sociais existentes no planeta. A Campanha teve início em 1947 e se manteve até fins da década de 1950. Foi muito importante, pois fez surgir no Brasil uma estrutura significativa, nos estados e municípios, para administrar e dar continuidade à educação de jovens e adultos.

Outro aspecto importante da Campanha foi colocar a educação de adultos no Brasil como um tema de reflexão para os educadores. No início pensava-se o analfabetismo como causa e não consequência das condições econômica, cultural e social do povo pobre. Nesta perspectiva, o adulto era considerado um incapaz, imaturo, um sujeito que estava à margem do processo, comparado com uma criança. Como resultado da Campanha, tornou-se claro que o adulto tem plenas condições de apren-

der e mais tarde foram criados métodos específicos para essa modalidade de ensino.

Os objetivos da Campanha eram muito ambiciosos para a época: na primeira etapa previa alfabetizar o sujeito em 3 meses, na segunda etapa, de dois períodos de sete meses, se ministraria o restante do curso primário intensificado. Num terceiro momento, haveria uma “ação em profundidade” de capacitação profissional do indivíduo e desenvolvimento comunitário. É claro que a Campanha não conseguiu atingir todos os seus objetivos. Nem o primeiro foi concluído que era alfabetizar a massa da população brasileira em três meses, talvez por causa da extensão territorial do nosso país. Pelo quadro abaixo podemos ver quantos alunos terminaram o curso:

**Quadro 4.** O ensino supletivo no Brasil: matrícula efetiva no ensino supletivo

<b>ANO</b>	<b>NÚMERO DE ALUNO</b>
<b>Antes da campanha</b>	
1943	94291
1944	95119
1945	101165
1946	120165
<b>Durante a campanha</b>	
1947	473477
1948	604521
1949	665000
1950	720000

**Fonte:** Beisiegel, 1974, p. 129.

Apesar dos números apontarem para uma melhoria, houve a necessidade do Ministério da Educação e Cultura de criar campanhas além da CEAA. A primeira delas, 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural, gerando um conjunto de ações e projetos educacionais relacionados à capacitação individual e formação agrícola do trabalhador rural, que se espalharam pelo território brasileiro.

A representação elaborada acerca do camponês revela-nos a rejeição do arcabouço cultural do adulto analfabeto e rural, concebendo-o como ícone do atraso econômico brasileiro e identificando-o como um empecilho à plena realização do desenvolvimento econômico necessário ao ingresso do território campestre na modernidade pretendida pelo país. A forma intolerante de representação do camponês revela, na verdade, o lugar político que o Estado e os setores empresariais definiram para este



grupo social na integração de excluídos ao projeto modernizador brasileiro. Identificam-se aí as representações construídas acerca do analfabeto rural e uma discussão da intolerância cultural e política revelada no conteúdo da Educação Rural praticada no Brasil. O que sobreviveu na zona rural foi a estrutura do supletivo, implantado pela CEAA, que foi assumido pelos estados e municípios.

A segunda, Campanha Nacional de Educação do Analfabetismo, foi criada em 1958. Da mesma forma que a outra, teve curta duração e não realizou praticamente nada. A partir deste momento, as críticas à política da educação de adultos foram aumentando, questionando os métodos, o material utilizado (muitas vezes o mesmo material era utilizado em várias regiões do país), a formação do educador, o curto período para alfabetização, entre outros aspectos. Em 1958, aconteceu o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro e tendo como um dos seus participantes Paulo Freire. Nesse evento veio à tona a preocupação de se pensar a educação de adultos como uma modalidade de ensino. Uma das propostas centrais do evento foi a criação de um programa permanente para o enfrentar o analfabetismo. A partir deste momento, começou-se a pensar a educação de adultos como educação popular.

[...] marcava o Congresso o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação popular adulta para a participação na vida política da Nação (PAIVA, 2003, p. 210).

Ao fazer a caracterização do método de Paulo Freire, Paiva (2003), salienta que sua preocupação, nos anos 1960, ligava-se a necessidade de se estabelecer um sistema coerente, no qual a teoria informava a técnicas pedagógicas mais apropriadas à realidade dos alunos. Derivava diretamente de ideias pedagógicas e filosóficas mais amplas e representava tecnicamente uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação da didática contemporânea e da moderna. Enfatiza que Freire, ao partir de uma visão crítica do mundo, nos oferece em termos teórico-metodológicos uma formulação original

Depois do referido congresso, Paulo Freire passou a ser referência à educação de jovens e adultos. Ele, em conjunto com a Igreja Católica, pensava em um movimento de educação de base, conhecido como

MEB, que veio para reforçar a importância de se mudar os métodos de ensino, entre outras propostas. A metodologia do MEB utilizava cartilhas, livros de leitura, materiais gráficos (não vamos aqui discutir o conteúdo destes) e as aulas eram transmitidas via rádio ou em gravações. Essas aulas eram explicadas por monitores locais a um determinado número de ouvintes.

Este programa (MEB) capacitou vários alunos e monitores em várias regiões (muitas vezes isoladas e muito pobre) do país principalmente no nordeste. Com esta ação o povo começou a se organizar nos sindicatos rurais, em nível local e, posteriormente, nacional:

[...] é dentro dessa perspectiva que devemos considerar os vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos, no período que vai de 1959 a 1964. Foram eles, o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional de Bispos do Brasil, estabelecidos em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento Cultural de Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife. Grande parte destes programas estava funcionando no âmbito do Estado ou sob seu patrocínio. Apoiavam-se no movimento de democratização de oportunidades de escolarização básica dos adultos mas, também representaram a luta política dos grupos que disputavam o aparelho do Estado em suas várias instâncias por legitimação de idéias via prática educacional (HADDAD; PIERRO, 2000, p.113)

Esses vários movimentos, até poderiam ter ideologias diferentes, mas em algum momento eles se uniam para uma mesma causa, que era a alfabetização de um povo sofrido. O desejo de ver o cidadão formado em sua essência falava mais alto que sua ideologia.

## **O Regime Militar e a Educação de Jovens e Adultos no Brasil**

Com o regime militar, muitos dos líderes desta educação renovadora dentro da educação de jovens e adultos foram exilados, como Paulo Freire, que foi para o Chile e depois para Suíça. Paulo Freire, nestes países, deu sua contribuição para uma educação conscientizadora e não só na área da alfabetização.

No Brasil, o movimento pela educação básica estava tão forte no meio dos jovens que, mesmo com a repressão, eles continuaram a se dedicar a “ensinar” ao povo o que ocorria meio que as escondidas,

[...] a repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. O Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a “normatização” das relações sociais (HADDAD; PIERRO, 2000, p.113).

Neste período o governo militar interveio em todas as instituições inclusive nas de ensino. A única em que ele não mexeu é a Igreja Católica, pois esta também apoiava o regime. A juventude fazia de tudo para se comunicar com as massas. O ano de 1968 foi ano em que mais houve manifestações no país, existia um clima muito tenso. É neste contexto que a educação de jovens e adultos enveredou por duas vertentes: uma oficial, controlada pelo governo e uma clandestina, chamada até hoje de “Educação Popular”.

O sistema que o governo criou e manteve durante algum tempo foi o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), criado em 1969 para alfabetizar adultos em todo o país, utilizando, mais uma vez, o mesmo discurso de alfabetizar todos os brasileiros. Neste programa, o governo federal investiu pesado a nível nacional, montando uma grande estrutura. Ele não se integrou ao sistema regular de ensino, tendo autonomia em relação às secretarias do Estado e ao próprio Ministério da Educação. Mas com relação à sua ideologia não tinha autonomia, pois apoiava o regime militar e suas ações,

[...] o Movimento Brasileiro de Alfabetização foi criado pelo Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, como Fundação MOBRAL, fruto do trabalho realizado por um grupo interministerial, que buscou uma alternativa ao trabalho da Cruzada ABC (programa que servia de maneira assistencialista ao regime militar e era dirigida pelos evangélicos), programa de maior extensão apoiado pelo Estado, em função das críticas que vinha recebendo (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 114).

Este movimento se alastrou no Brasil todo, pois o governo federal fazia parceria com as prefeituras (que tomavam conta de tudo, desde procurar os analfabetos, até tomar decisões sobre materiais, métodos e professores), ou seja, era um programa descentralizado. Tinha como objetivo primordial apoiar e legitimar o regime militar, além de qualificar a mão de obra para que ocorresse “o milagre brasileiro”,

[...] buscava-se ampliar junto às camadas populares as bases sociais de legitimidade do regime, no momento em que esta se estreitava junto às classes médias em face ao AI-5, não devendo ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades e de controle sobre a população. Ou seja, como instrumento de segurança interna (PAIVA, 1982, p. 99).

O MOBRAL tinha como metodologia a palavra-chave, ou seja, trabalhava com a realidade do sujeito, as palavras eram do cotidiano do educando. Mas não podemos confundir esta metodologia com a de Paulo Freire. Era utilizada apenas uma técnica e não a pedagogia freiriana. O movimento era financiado por 1% do Imposto de Renda devido pelas empresas, complementado com 24% da renda líquida da Loteria Esportiva, além de recursos de ordem orçamentária (de que o MOBRAL não dependia). Com estes recursos o MOBRAL tinha rendimentos rápidos e de caráter extraorçamentário. O que podemos entender com essa ação orçamentária é que o governo fazia uma propaganda junto aos empresários, ou seja, dizia a eles que estavam contribuindo para erradicar o mal que havia no nosso país: o analfabetismo.

A partir do final da década de 1970, o MOBRAL sofria grandes modificações, pois cada vez mais era visível o seu fracasso. Então seu objetivo principal não foi atingindo, o de acabar com o analfabetismo no Brasil. Mas até o final da ditadura não houve outro programa ou campanha de alfabetização de adultos.

## **O Brasil redemocratizado e a EJA: desafios e novas perspectivas**

Com o fim do período militar e o fracasso de muitas das suas políticas, dentre elas a de Educação de Jovens e Adultos, levada à frente pelo MOBRAL, o governo federal, a partir de 1985, criou a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (FUNDAÇÃO EDUCAR). Este novo órgão, responsável pela ação educativa no Brasil para os jovens e adultos, pode ser caracterizado desta forma:

Apesar de ter herdado do MOBRAL funcionários, estruturas burocráticas, concepções e práticas político-pedagógicas, a Fundação Educar incorporou muitas das inovações sugeridas pela Comissão que em princípios de 1986 formulou suas diretrizes político-pedagógicas. O paralelismo anteriormente existente foi rompido por meio da subordinação da Fundação Educar à Secretaria de Ensino de 1º e 2º grau do MEC. A Educar assumiu a responsabilidade de

articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento das séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades. A diretriz de descentralização fez com que a Fundação assumisse o papel de órgão de fomento e apoio técnico, privilegiando a modalidade de ação indireta em apoio aos municípios, estados e organizações da sociedade civil. O objetivo era induzir que as atividades diretas da Fundação fossem progressivamente absorvidas pelos sistemas de ensino supletivo estaduais e municipais. (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 120).

Na realidade, a Fundação Educar representou uma continuidade do MOBREAL, mudando apenas na descentralização do processo, mas não houve grandes avanços e ela se transformou em um órgão técnico de fomento e não em uma instituição de execução direta. É bom ressaltar que o país passava por um momento de redemocratização política, organização de eleições diretas, criação de partidos políticos, em todos os níveis: federal, estadual e municipal.

Esse processo de revitalização do pensamento e das práticas de educação de jovens e adultos refletiu-se na Assembleia Nacional Constituinte. Nenhum feito no terreno institucional foi mais importante para educação de jovens e adultos neste período que a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no Artigo 208 da Constituição de 1988. Além dessa garantia, a Carta Magna estabeleceu um prazo de dez anos durante os quais os governos e a sociedade civil deveriam concentrar esforços para acabar com o analfabetismo e promover a universalização do ensino fundamental, objetivos aos quais deveriam ser dedicados 50% dos recursos vinculados à educação dos três níveis do governo (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 120).

Já em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, não trouxe muito de inovador, pois estabeleceu o seguinte, no diz que respeito à educação de jovens e adultos:

[...] os seus dois artigos reafirmaram o direito dos jovens a adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 121-122).

O Programa de Alfabetização Solidária (PAS), criado também em 1996 pelo MEC, foi coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária, que estava vinculado à Presidência da República. Passou a desenvolver ações sociais pelo Brasil, pois tinha por objetivo sensibilizar e desencadear um movimento de solidariedade nacional para diminuir o analfabetismo no país e assim reduzir as disparidades sociais existentes. Os recursos para financiar este programa saíam de empresas, do MEC e de doadores individuais. Sua metodologia de trabalho consistia, basicamente, em recrutar alunos universitários e levá-los às comunidades do norte e nordeste, onde estes realizavam atividades para alfabetizar as comunidades destas regiões do país.

De forma geral, seus resultados não podem ser avaliados como positivos, dada a persistência de elevados índices de analfabetismo nestas localidades, se comparados com os números do centro-sul do Brasil. Já nos anos iniciais do século XXI, dentro da proposta do atual governo, tem havido uma série de iniciativas para tentar resolver de vez o problema do analfabetismo. Para tanto, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) em 2003, que delineou as diretrizes de atendimento para os jovens, adultos e idosos, ou seja, conforme observa Álvaro Vieira Pinto:

A educação é um fato social. Refere-se à sociedade como um todo. É determinada pelo interesse que move a comunidade a integrar todos os seus membros à forma social vigente (relações econômicas, instituições, usos, ciências, atividades, etc.) É o procedimento pelo qual a sociedade se reproduz a si mesma ao longo de sua duração temporal. Contudo, neste processo de auto-reprodução está contida, desde logo, uma contradição: a sociedade desejaria fazer-se no tempo futuro o mais igual possível a si mesma; porém, a dinâmica da educação atua em sentido oposto, uma vez que engendra necessariamente o progresso social, isto é, a diferenciação do futuro em relação ao presente. Daí deriva o duplo aspecto do fato social da educação: incorporação dos indivíduos ao estado existente (a intenção de perpetuidade, de conservação, de invariabilidade, inércia pedagógica, estabilidade educacional) e progresso, isto é, necessidade de ruptura do equilíbrio presente, de adiantamento, de criação do novo. Esta contradição pertence à própria essência da educação, dada sua natureza histórica-antropológica. Por ser contraditória é que a educação é instrumental (no sentido em que a consciência crítica emprega este qualificativo). Quando se verifica a simultaneidade consciente de incorporação e progresso, tem-se a educação em sua forma integrada, isto é, a plena realização da natureza humana (PINTO, 2003, p. 31).

Partindo deste breve histórico é que podemos compreender melhor o sentido e significado do que vem a ser educação em suas várias dimensões e modalidades, ou seja, vista enquanto ação social, fundada mediante relações de diversas naturezas (na família, nos clubes, em sindicatos, nas igrejas, etc.), ou aquelas normatizadas a partir da ação do Estado, através da criação do sistema nacional de ensino, com suas respectivas diretrizes curriculares (educação escolar).

## **Considerações Finais**

Do exposto até agora, pode-se assevera que a Educação de Jovens a Adultos, no período de tratado, vivenciou uma série de episódios nacionais e estaduais que trouxeram sua consolidação, enquanto modalidade de ensino da educação formal e desencadeou inúmeras reflexões pedagógicas. A História da Educação, ao tratar da Educação de Adultos no Brasil, acompanhou a história dos modelos econômicos e políticos e conseqüentemente a história das relações de poder, dos grupos que estão no exercício do poder. A mobilização brasileira em favor da educação do povo, ao longo de nossa história, parece realmente ligar-se às tentativas de sedimentação ou de recomposição do poder político e das estruturas socioeconômicas, fora e dentro da ordem vigente.

Neste cenário emergirá o pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspirou as principais propostas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 1960. Essas propostas foram empreendidas por intelectuais e estudantes católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares.

Ressalte-se que os trabalhos de educação popular, em particular da alfabetização, foram na sua grande maioria inspirados nas ideias de Paulo Freire, na chamada Pedagogia da Libertação ou Pedagogia do Oprimido. Segundo Paiva (2003, p. 252), esse educador construiu uma proposta de mudança radical na educação e objetivos de ensino, partindo da compreensão de que o aluno não apenas sabe da realidade em que vive, mas também participa de sua transformação. Estes diversos grupos de educadores foram se articulando e passaram a pressionar o governo federal para que os apoiasse e estabelecesse uma coordenação nacional de iniciativas. Em janeiro de 1964, aprovou-se o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo o Brasil da proposta orientada por Paulo Freire. A preparação do plano contou com forte engajamento de estudantes, sindicatos e diversos grupos estimulados pela efervescência política da época.

O pensamento de Paulo Freire se construiu numa prática baseada num novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social; se antes era visto como uma causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passava a ser interpretado agora como um efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária. Fazia-se necessário, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo, por isso, a alfabetização e a educação de base de adultos deveria partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação de origens dos seus problemas e das possibilidades de superá-los. Para Paiva,

[...] a sociedade tradicional brasileira fechada se havia rachado e entrado em trânsito, ou seja, chegava o momento de sua passagem para uma sociedade aberta e democrática. O povo emergia nesse processo, inserindo-se criticamente, querendo participar e decidir, abandonando sua condição de objeto de história (PAIVA, 2003, p. 251).

No período que segue, mudanças políticas e econômicas interferiram nesse processo educacional. No período de governo militar a Educação de Adultos passou a ser concebida através de outras iniciativas governamentais. Pouco se alfabetizou após a implantação do regime militar. A educação de adultos foi levada a uma estagnação política e pedagógica vazia e superficial. Entretanto, com o retorno ao regime democrático na década de 1980, definiu-se uma nova concepção de educação de jovens e Adultos, contemplada na Constituição Federal de 1988.

Essa constituição garantiu importantes avanços no campo do EJA. No artigo 208, a Educação passa a ser direito de todos, independente de idade, e, nas disposições transitórias, são definidas metas e recursos orçamentários para a erradicação do analfabetismo. Assim, o artigo 208 é claro: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Embalado pelo discurso de desqualificação da educação de jovens e adultos contido na proposta de emenda constitucional que introduziu como novidade uma sutil alteração no inciso I do artigo 208. O governo manteve a gratuidade da educação pública a todos que não tiveram acesso à escolaridade básica, independente da idade, colocando a educação de jovens e adultos no mesmo patamar da educação infantil por reconhe-



cer que a sociedade foi incapaz de garantir escola básica para todos na idade adequada.

Apesar do artigo constitucional que definiu a educação como “direito de todos”, chegamos à década de 90 com políticas públicas educacionais pouco favoráveis a este setor, porque os programas que foram ofertados após 1988 estiveram longe de atender a demanda populacional. Somente alguns estados, que sempre tiveram grupos com história política voltada para a organização popular, se preocupavam em firmar convênios que possibilitassem melhores perspectivas de educação e participação popular. Em outros termos:

O educador de adultos tem que admitir que os indivíduos com os quais atua são homens normais e realmente cidadãos úteis. Tem de considerar o educando não como um ser marginalizado, um caso de anomalia social, mas, ao contrário, como um produto normal da sociedade em que vive. [...] O educador tem de considerar o educando como um ser pensante. É um portador de ideias e um produto de ideias, dotado frequentemente de alta capacidade intelectual, que se revela espontaneamente em sua conversação, em sua crítica aos fatos, em sua literatura oral. O que ocorre é que em presença do erudito arrogante, ‘culto’ (o ‘doutor’) o analfabeto se sente inferiorizado e seu comportamento se torna retraído. Mas, se o educador possui uma consciência verdadeiramente crítica, que não pretende se sobrepor ao educando adulto, e sim se identifica com ele e utiliza um método adequado (em essência catártico), o analfabeto revela uma capacidade de apreensão e uma agudeza de vistas que o equiparam à média dos indivíduos de sua idade em melhores condições (PINTO, 2003, p. 82-83).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, promulgou-se a primeira referência sobre a EJA no Título III, artigos 4º e 5º, trazendo um significativo ganho à educação de adultos, ao institucionalizar esta modalidade de ensino. Uma luz reacendeu no “fim do túnel” e o Conselho Nacional de Educação emitiu Parecer reconhecendo a dívida social e a necessidade de investimento pedagógico nesta modalidade de Ensino. A reorganização curricular e a ressignificação de experiências e etapas anteriores desafiaram também os estados, e Diretrizes Curriculares foram construídas visando à implementação da Política Educacional para adultos e jovens trabalhadores.

## Referências

- BEISIEGEL, Celso Rui. **Estado & Educação Popular**. Brasília: Liber, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 9394**. Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para educação de Jovens e Adultos**, 2002.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- DEKADT, E. **Católicos radicais no Brasil: o movimento de Educação de Base**, MEB. João Pessoa: Editora UFPB, 2002.
- DI PIERRO, M. C. & HADDAD, S. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos**. Texto subsidiário a exposição realizada no I Seminário Nacional sobre Educação para Todos: Implementação de compromissos de Jontiem no Brasil. (Brasília, DF: 10/11/06/1999), promovido pelo INEP/MEC, 1999.
- FERRAZ, Esther de Figueiredo e REALE, Miguel *et al.* Educação e cultura na Constituição Brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília: v. 65, n. 151, p. 654-684, set-dez, 1984).
- FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. Indaítuba: Villa das Letras, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- \_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Claro Di. Escolarização de jovens e adultos. São Paulo: **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000.
- NÓVOA, António (org). Os professores e as histórias de vida. **Vidas de Professores**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.
- \_\_\_\_\_.(org). **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1978.

\_\_\_\_\_. **História da Educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. **Mobral**: um desacerto autoritário I, II e III. Rio de Janeiro: Síntese, Ibrades, n. 23-24, 1978.

PILETTI, Claudino. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 1997.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2003.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.



# A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES PRIMÁRIAS NA ESCOLA NORMAL DE SABARÁ-MG (1882-1904)\*

*Alexsandra Borges Fernandes  
Mônica Yumi Jinzenji*

## **Introdução**

A importância da formação docente, a obrigatoriedade da instrução elementar e a precariedade da situação de ambos eram três dos aspectos que mais se destacavam nos discursos em circulação sobre a instrução em Minas Gerais, nas últimas décadas do século XIX (FARIA FILHO; CHAMON; ROSA, 2006). Estando intimamente relacionados entre si, justificavam a necessidade de criação das escolas normais, sob o argumento de que os professores e professoras seriam despreparados para exercer tão importante profissão.

Tendo como requisitos iniciais para o exercício do magistério a atestação da boa conduta e o domínio da leitura e da escrita, com o decorrer do tempo, outros fatores foram se tornando fundamentais. A necessidade da formação específica era expressa na importância do domínio dos métodos de ensino que superassem o ensino individual desenvolvido pelos mestres-escola, sendo uma importante distinção entre os/as professores/as formados/as pelas escolas normais. Além disso, a idoneidade moral seguiu estando entre as principais qualidades requeridas na candidatura à carreira docente (GOUVÊA, 2001). Diante desses elementos, buscamos compreender o que era considerado um/a professor/a ideal da educação elementar, tomando como base os saberes exigidos para a sua formação. Perguntamo-nos se, e como a análise da organização dos currículos e do modo como as/os normalistas eram avaliados nos cursos, contribuiria para um entendimento mais aprofundado da formação docente em Minas Gerais, na passagem do século XIX para o XX.

Tendo, portanto, como objetivo, compreender os saberes considerados necessários para a formação de um/a bom/a professor/a para a educação elementar, utilizamos como fontes a legislação educacional mineira, relatórios de inspetores de ensino e de presidentes da província, matérias de periódicos locais e exames escritos realizados pelos/as normalistas.

---

\*DOI - 10.29388/978-65-81417-09-3-0-f.93-112

## A Escola Normal de Sabará

No decorrer do século XVIII, Sabará se transformou em um importante núcleo urbano da capitania de Minas Gerais. A sua trajetória está relacionada à extração de ouro e, em conjunto com a Diamantina, compunha a Região Mineradora Central Oeste. Entre as características comuns às localidades dessa região, destacam-se sua acentuada urbanização, uma grande concentração populacional, com significativo contingente concentrado nas sedes dos municípios, e seu alto nível de desenvolvimento ao longo do século XIX.

Ao longo dos novecentos, quando da organização da instrução pública provincial e a sua divisão em Círculos Literários, Sabará, estando entre as cidades mais desenvolvidas de Minas Gerais, assumiu o posto de sede de circunscrição. Somente em 1897, com a redução dos 15 Círculos Literários iniciais para sete, Sabará foi suprimida, passando a fazer parte do primeiro Círculo, com sede em Belo Horizonte (KRUGGER, 1959)<sup>1</sup>.

Se em 1871, na Província de Minas Gerais, havia somente duas escolas normais, a da Capital, Ouro Preto, e a de Campanha, em 1884 já se podiam contar nove delas: Diamantina, Paracatu, Montes Claros, Uberaba, Juiz de Fora, São João Del Rei e Sabará (LOPES *et al.*, 2002).

Quando da instalação da Escola Normal de Sabará, em 1881, o inspetor-geral, José Aldrete de Mendonça Rangel de Queiroz Carreira, questionou a sua necessidade, tendo em vista a ocorrência de fraudes nas provas de Paracatu e o pouco rigor em sua correção. Fatos que, segundo o inspetor, também teriam ocorrido em Diamantina e Campanha. Embora tenha recebido elogios por parte do inspetor-geral, João Vieira de Azeredo Coutinho (1883), que considerava a Escola como “um dos estabelecimentos de instrução que mais próspero resultado apresentará em próximo futuro”, a Escola Normal de Sabará, como as demais, seria constantemente questionada quanto à sua qualidade e utilidade.

A situação da instrução pública, em sentido geral, era considerada precária, sendo testemunhada e registrada pelos inspetores-gerais da instrução pública que, entre as justificativas, atribuíam essa situação ao pouco entendimento dos pais sobre a importância da educação escolar e à falta de recursos para manter os filhos nas escolas. Por parte da administração pública, segundo Alencar (2009, p. 4), “um terço do orçamento provincial” era gasto com a instrução, mas o avanço no quadro educacional era tímido, no dizer dos dirigentes, e não correspondia aos anseios e

---

<sup>1</sup> Os Círculos Literários consistiam em circunscrições geográficas e político-administrativas que centralizavam as atividades relacionadas à instrução pública, como a fiscalização, a distribuição de materiais. A lei nº13, de 1835, organizou a província em 15 Círculos Literários, havendo novos agrupamentos, ao longo do século XIX. Ver: Veiga, 1999; Pacheco, 2014.

investimentos feitos, tornando a “verba mal gasta”, seja pela criação de cadeiras, para as quais não havia alunos frequentes, seja pela criação e manutenção das escolas normais, das quais poucos *alunos mestres* iam parar na docência de fato e cuja formação era, muitas vezes, questionada.

Estas eram questões comuns nas falas dos inspetores e presidentes, mas as soluções apontadas por eles divergiam, refletindo a própria descontinuidade administrativa que caracterizava o cenário político de então: em oito anos, o serviço de instrução pública foi administrado por cinco diferentes inspetores-gerais, sendo que no ano de 1886 não há o registro de que esse cargo estava ocupado, e nesse mesmo período a província foi dirigida por sete diferentes presidentes (FARIA FILHO, 2003). Diante desse quadro, alguns dirigentes e inspetores apontavam a criação das escolas normais e sua melhoria como profícuas; outros como desnecessária; outros questionavam, ainda, sua idoneidade e sugeriam o fechamento da maioria daquelas que existiam, propondo a melhoria das que permanecessem. No interior desse debate, a formação docente era uma das frentes de atuação idealizada como viabilizadora de uma sociedade instruída e civilizada, o que só seria possível por meio das escolas normais. Segundo Relatório do Inspetor Geral, de 1884,

Ora, para que crear mais escolas, se as que há estão desertas? [...] O que levo dito convence de que a necessidade palpitante do ensino primário não é o augmento das escolas, que a estatística prova serem suficientes para os alumnos que as frequentão. Não basta crear escolas para que ellas attraião a freqüência e produzão os benéficos resultados da instrucção; é necessário também crear mestres, verdadeiros mestres, não só de nome, mas que estejam na altura da missão que a sociedade lhes confia; que possuão não só a instrucção que tem de transmitir aos seus alumnos, como também os methodos mais apropriados para a transmissão, e que ao mesmo tempo reunão as condições de moralidade indispensáveis a quem é um modelo vivo presente aos olhos da infância<sup>2</sup>.

Criada pela Lei Mineira nº 2794, de 3 de Outubro de 1881, a Escola Normal de Sabará veio a funcionar efetivamente em 1882. Situando-se anexa ao externato preexistente, utilizaria, também dele, parte de seu corpo docente, que teria o vencimento complementado pela atuação na nova instituição. Novos concursos seriam realizados somente para as cadeiras de pedagogia, instrução moral, geometria e desenho linear, como podemos observar, naquela mesma lei:

---

<sup>2</sup> Relatório do Inspetor Geral João Nepomuceno Kubitschek, de 15 de junho de 1884.

Art. 1º - Fica creada na cidade de Sabará uma escola normal, annexa ao externato alli existente, com o mesmo regime da escola normal da capital.

Art. 2º - O corpo docente desta escola será tirado d'entre os professores de iguaes matérias do externato, que perceberão, alem dos ordenados que vencem como professores daquelle estabelecimento, mais a gratificação de 500\$000 pelo serviço acrescido com o exercicio nas cadeiras da referida escola.

§ 1º Exceptuam-se os professores das cadeiras de geometria e desenho linear, e de instrução moral e pedagogica, que serão nomeados por concurso, e cujos vencimentos serão de 900\$000 annuaes.

§ 2º Das quatro cadeiras de instrução primaria, existentes na mesma cidade, duas, sendo uma para o sexo masculino e outra para o feminino, serão a arbitrio do Governo, annexadas à escola normal, como aulas praticas, e servidas pelos respectivos professores, que perceberão, alem de seus actuaes ordenados, mais a gratificação de 300\$00 annuaes cada um.

Art. 3º - As despesas com aluguel ou compra do prédio em que deve funcionar esta escola, moveis, utensilios, serão feitas pelos povos, sem onus algum pecuniario por parte da provincia.

Art 4º - Revogam-se as disposições em contrario<sup>3</sup>.

Da mesma forma, uma cadeira de instrução primária de cada sexo – já existentes - seriam anexadas, para o exercício das aulas práticas. O caráter de otimização dos recursos humanos e financeiros fica ainda mais evidente no artigo 3º, em que é explicitado que o governo provincial não assume as demais despesas, com materiais, móveis e o prédio, que deveriam ser custeados pelos cidadãos. Isso demonstra a precariedade e o tímido investimento no estabelecimento da Escola Normal de Sabará.

No entanto, nesse mesmo período, as Escolas Normais passaram a ser referência na seleção dos docentes, já que os/as normalistas não necessitariam provar seus conhecimentos no momento de realização dos concursos. O diploma de normalista torna-se necessário e significativo para professores interinos e substitutos, como podemos perceber no artigo 97, do Regulamento 100:

O título ou diploma de aprovação concedido pelas escolas normais dispensa exame de capacidade profissional e a prova de idade legal. E quem o tiver terá preferência para ser nomeado professor independente do curso, si aberto este, não se outro normalista.

---

<sup>3</sup> MINAS GERAIS. Livro das Leis Mineiras, 1881.



Essa era uma dentre outras normas instituídas pelo Regulamento nº. 100, estabelecido na Lei Mineira no ano de 1883, considerada pelos dirigentes um avanço na regulamentação da instrução pública, ainda que não pudesse ser cumprida em vários de seus pontos.

### **O currículo: saberes considerados necessários à/ao professora/r primária/o**

Em conformidade com o regulamento nº100, o curso normal poderia ser frequentado por ambos os sexos, simultaneamente em todas as escolas normais da província, desde que fossem feitas as devidas separações nas salas. A convivência entre moças e rapazes se daria, portanto, com o devido controle, ao menos do contato físico mais próximo em sala de aula.

Em Sabará, o corpo discente era, em grande parte, feminino: 199 mulheres, num total de 316 alunos, configurando uma proporção de duas alunas para cada aluno no período de 1882-1890, o que futuramente chegaria a de 3 por 1 entre 1891 e 1904 – quando, em um total de 218 matrículas, 160 eram mulheres e 58, homens. Segundo o livro de matrícula do período compreendido entre 1882 e 1904, percebemos que, dos/as 529 alunos, 252 concluíram o curso e 277 se retiraram, ou seja, mais da metade dos normalistas matriculados se retiraram antes de concluírem o curso. Dos concluintes, 161 eram mulheres e 91, homens; já entre os que se retiravam, 175 eram mulheres e 102 eram homens. O baixo número de alunos formandos provavelmente era um dos motivos para se questionar a relevância da Escola Normal e mesmo, a sua efetiva participação na melhoria da qualidade do professorado mineiro. Matérias em defesa da instituição podem ser localizadas, revelando uma disputa de argumentos e contra-argumentos em torno do papel dessa instituição, como a seguinte matéria do jornal *A Folha Sabarense*, na realização do ato solene de formatura, em 1887.

#### Festa escolar

A sessão magna da escola normal desta cidade, no corrente anno, provou exuberantemente que neste sublime estabelecimento d'Instrucção, que tão benéficos resultados ja tem produzido, não se procede um modo contrario á lei e a justiça, pois de 27 alumnos do 3º anno somente 11 foram chamados para receber attestados da conclusão do curso, por terem sido os outros reprovados, muitos dos quaes por poucos érrros apresentados nas provas que exhibiram nos exames finaes. [...]

Embora o pequeno numero de alunos promptos por esta escola no corrente anno, bem satisfatorio é o seu resultado, pois muito

grande é o numero de aprovações nos três annos do curso, o que prova ser ella uma das primeiras da provincia.

Na matéria, busca-se enfatizar que a pequena quantidade de concluintes não significa pequena quantidade de normalistas, mas o alto nível de exigência do curso, que acaba reprovando uma significativa quantidade de estudantes e atestando a qualidade do curso.

A idade dos/as alunos/as matriculados/as no período pesquisado é outro fator que deve ser observado. A idade das meninas matriculadas é, em sua maioria, de 12 e 13 e a dos meninos, de 16, 17 e 18 (Livro de matrículas 1882-1904). Entretanto, o diploma de normalistas para as mulheres só poderia ser entregue quando completassem a idade legal de dezoito annos, enquanto que os rapazes teriam que completar vinte annos, com a comprovação da idade pelo pároco da cidade natal. A busca do diploma era considerada um evento merecedor de distinção, como foi noticiado no jornal *A Folha Sabarense*, em 1889:

#### Manifestação

Foi feita, na noite de 31 do passado, uma modesta mas significativa manifestação de apreço a ex.ma sr.a d. Marciana de Magalhães gentil e talentosa filha do nosso amigo José Custodio D. Magalhães, por occasião de receber ella o diploma de normalista pela eschola normal d'esta cidade.

A banda de musica regida pelo maestro Macedo executou lindas e variadas peças musicaes, salientando-se entre estas as almas do outro mundo, artisticas quadrilhas do mesmo maestro Macedo. Depois de muitos e significativos brindes, retiraram-se, às 10 horas da noite, os manifestantes, penhorados pela affabilidade e delicadeza da família do Sr. José Custodio Magalhães.

Tal diploma era a garantia dos normalistas de não terem que precisar enfrentar concurso para a cadeira desejada a não ser que outro normalista a disputasse, bem como não poderiam ser dela removidos, salvo o art. 132, e só perderiam as suas cadeiras por sentença em processo disciplinar, que os sujeitasse à pena de demissão ou por incapacidade física ou moral, judicial declarada. (Livro das Leis Mineiras, 1883)

O curso nas escolas normais em Minas Gerais geralmente tinha duração de três annos e as matérias eram distribuídas por annos e em oito cadeiras, sendo: 1. Língua e Literatura Nacional; 2. Aritmética e escripturação mercantil; 3. Pedagogia, Historia Sagrada e Instrução moral, religiosa e cívica; 4. Geometria, desenho linear e de imitação; 5. Geografia, Cosmografia, Geografia e História do Brasil; 6. Francês; 7. Noções de Ciências Naturais, Física e Química agrícola; 8. Música.

Em 1883, devido ao Regulamento nº 100, o currículo passou a ser dividido em 3 anos, aumentando o número de disciplinas, como Noções de direito Público, Constitucional e Economia Política, Complementos de Educação Cívica, Elementos de Ciências Naturais de Física e Química Agrícola, de Francês e de Escrituração Mercantil (KRUGGER, 1959).

**Quadro 1.** Disciplinas dos cursos normais da província de Minas Gerais (1883)

1º ano	2º ano	3º ano
<p>- Exercícios diários de calligraphia e orthographia na escola pratica. Lingua nacional, comprehendendo Leitura expressiva e comentada dos textos classicos em prosa e verso, analyse grammatical, e logica e exercicios de construcção.</p> <p>- Arithmetica e metrologia.</p>	<p>- Língua nacional comprehendendo exercicios de redação e noções da litteratura natural (3 lições por semana)</p> <p>- Arithmetica, applicções e exercicios prácticos. Escripuração mercantil, comprehendendo as noções theoricas essenciaes e a pratica das partidas simples e dobradas, inclusive contas correntes (3 lições por semana)</p> <p>- Pedagogia theorica, comprehendendo historia da pedagogia e organização escolar (2 lições por semana)</p> <p>- Historia sagrada (1 lição por semana)</p> <p>- Instrucção moral, religiosa e civica. Elementos de direito constitucional e economia politica (1 lição por semana)</p>	<p>- Noções praticas de geometria, desenho linear e de imitação.</p> <p>- Noções de geographia e cosmographia, geographia do Brasil 1 (3 lições por semana)</p> <p>- Historia do Brasil (2 lições por semana)</p> <p>- Pedagogia, comprehendendo a methodologia educação moral, physica e intellectual e legislação do ensino.</p> <p>- Noções de sciencias naturaes, physica e chimica agrícola.</p> <p>§ 1º Alem das materias supra, ensinar-se-há mais na escola:</p> <p>Musica vocal, Pratica de violino para os homens e piano ou harmonium para as mulheres, em todos os três annos do curso.</p> <p>Trabalho d'agulha e bordado às alumnas-mestras.</p>

Continua

**Quadro 1.** Disciplinas dos cursos normais da província de Minas Gerais (1883)

1º ano	2º ano	3º ano
		§ 2º A musica será leccionada em todos os dias da semana, excepto nas 5as feiras, e o ensino de prendas de agulhas será dado na aula pratica do sexo feminino. § 3º O provimento das cadeiras de francez e de noções de sciencias naturaes, phisica e chimica agricola, bem como a criação de um pequeno laboratório, anexo à esta cadeira, ficam dependentes da concessão de fundos pelo poder competente.

**Fonte:** Mourão, 1959.

Entendemos o currículo como o resultado de disputas que representam os valores de uma dada sociedade em um determinado tempo (Goodson, 1997). Nesse sentido, a disposição das disciplinas do curso normal, dispostas no quadro 1, e a maior ou menor incidência delas, permitem inferir sobre sua importância na formação das/dos normalistas. Vemos que as lições de música eram as únicas presentes ao longo dos três anos do curso, sendo os rapazes e moças divididos por tipo de instrumento. A naturalidade com a qual são apresentados o violino, o piano e o harmonium, sugerem que são de fácil acesso, contrastando-se às aulas de francês, noções de sciencias naturaes, phisica e chimica agricola, cuja efetivação estava condicionada à existência de infra-estrutura específica (um laboratório), a cargo das autoridades competentes. Chama a atenção, igualmente, o fato de a língua francesa ocupar cinco aulas por semana no segundo ano do curso, enquanto a história sagrada e a instrução moral, religiosa e cívica, uma aula por semana cada. A única disciplina com carga horária semanal equivalente ao francês, durante toda a duração do curso, era a caligrafia, ortografia e gramática da língua nacional, com lições diárias, no primeiro ano. As demais disciplinas, seriam dadas em três, duas ou uma aula por semana, podendo ainda estar condicionadas à existência de laboratório, como dito anteriormente.

Língua nacional, caligrafia, francês e música eram saberes considerados essenciais para a formação das moças da “boa sociedade”, constando nos ensinamentos das tutoras privadas para as meninas abastadas. Francês e música eram disciplinas disponíveis como conteúdos complementares e pagos à parte para as famílias que assim o quisessem, nas escolas primárias privadas para meninas (Jinzenji, 2010). Assim, contrariando uma forte expectativa, os conteúdos religiosos e morais não assumiam centralidade no currículo das/dos normalistas. Chama a atenção, também, a presença da Pedagogia: no segundo ano, o conteúdo teórico (histórico e organização escolar) e no terceiro ano, a metodologia de ensino e a legislação.

Em 1892, a Lei nº 41, de 3 de agosto, teve o propósito de reformar o ensino em Minas Gerais nos diferentes graus. O título IV tratava do ensino normal, e o artigo 168 dessa lei determinava que se deveria evitar que a memorização substituísse o raciocínio. No quadro abaixo podemos verificar que o currículo era composto por 21 matérias, as quais eram distribuídas, agora, em quatro anos, sendo que as matérias correlatas se reuniam para constituir uma cadeira a ser lecionada por um mesmo professor.

**Quadro 2.** Disciplinas dos Cursos Normais (1892)

1	Português e noções de Literatura Nacional
2	Frances
3	Geografia Geral e do Brasil, especialmente Minas Gerais
4	História Geral, especialmente Moderna e Contemporânea
5	Historia do Brasil
6	Cosmografia (noções)
7	Matemática Elementar
8	Ciências Físicas e Naturais (noções)
9	Fisiologia (noções)
10	Higiene e Higiene Escolar

Continua

**Quadro 2.** Disciplinas dos Cursos Normais (1892)

Conclusão

11	Agricultura (noções)
12	Agrimensura
13	Economia Política
14	Pedagogia
15	Instrução Moral e Cívica
16	Desenho Geométrico, topográfico, de ornatos, de paisagens e de figuras
17	Caligrafia
18	Música
19	Ginastica
20	Trabalhos de Agulha e Economia Domestica (para as alunas)
21	Lições de coisas e Legislação do Ensino Primário

**Fonte:** Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892

Destacam-se aqui, o desaparecimento das disciplinas de cunho moral e religioso e o surgimento de “Lições de coisas” como uma disciplina e não como um método de ensino, como se esperaria. De todo modo, vemos a inclusão desse tema como resultado de sintonia e afinidade com as discussões que se realizavam no campo, em torno dos novos métodos de ensino em circulação, baseados na pedagogia ativa, na centralidade do aluno no processo de aprendizagem e de ensino (VAL-DEMARIN, 1998).

Já em 1899, novas mudanças atingem diretamente o ensino normal no estado. Há uma simplificação no currículo, como pode ser observado no quadro abaixo. Se antes tínhamos 21 matérias, essas foram reduzidas para 08. Além disso, as escolas com menos de 50 alunos durante o ano letivo seriam obrigadas a fechar.

**Quadro 3.** Disciplinas Lecionadas no Curso Normal a partir de 1899

1	Português e Literatura Nacional
2	Frances
3	Aritmética e Álgebra
4	Geografia e princípios de História Geral de Brasil
5	Geometria e Desenho
6	Ciências Físicas e Naturais
7	Pedagogia
8	Aulas práticas mistas

**Fonte:** Decreto 1251, de 31 de janeiro de 1899.

Essa nova configuração das disciplinas não possibilita verificar se as Lições de Coisas se mantiveram como parte da Pedagogia ou se desapareceram. Com a Reforma Silvano Brandão, no ano de 1900, o ensino

passou a ser simultâneo nas escolas primárias e os/as normalistas teriam preferência para o provimento das cadeiras, inclusive poderiam trocar voluntariamente de cadeiras, desde que autorizado pela Secretaria do Interior. Isso demonstra que a construção da legitimidade da formação normal seguiu a passos firmes, promovendo a distinção entre os profissionais na entrada do século XX.

A Reforma João Pinheiro, de 1906, determinou que as escolas normais preparassem os professores primários com todas as qualidades necessárias ao magistério e que os interessados terão matrículas gratuitas e estas seriam realizadas de fevereiro a março. O curso voltou a ter a duração de três anos e constava das seguintes matérias:

**Quadro 4.** Disciplinas Lecionadas no Curso Normal por Ano a partir de 1906

	1.º ano	2.º Ano	3.º Ano
1	Português	Português	Noções gerais de física
2	Aritmética	Francês	Química
3	Desenho	Geometria	História natural e Higiene
4	Música	Geografia	Aritmética Comercial
5	Trabalhos de agulha	História	Escreituração mercantil
6		Educação Moral e Cívica	Música
7		Música	Desenho
8		Desenho	Trabalhos de agulha
9		Trabalhos de agulha	

**Fonte:** Lei nº 439, de 1906.

As aulas de música continuariam sendo oferecidas durante toda a duração do curso, ao lado dos trabalhos de agulha, do desenho e da aritmética aplicada. Dessa vez, a disciplina Pedagogia desaparece do currículo, tornando-o genérico, sem as especificidades da docência.

Em 1917, o decreto 4904, de 27 de novembro, põe fim às atividades da Escola Normal de Sabará. A leitura das notícias vinculadas no período compreendido entre a criação da Escola Normal de Sabará e seu fechamento nos permitem pensar que sua duração e funcionamento estava vinculada muitas vezes ao prestígio de seus dirigentes e às suas ligações com a elite local, num jogo de forças que envolviam muitos interesses simultaneamente (BORGES, 2016).

**Métodos: entre o vivido e os métodos a serem praticados**

Durante o século XIX, encontramos grandes esforços das elites dirigentes do país em apontar a necessidade de se adotar métodos de ensino para melhorar a instrução pública. Buscava-se modernizar os métodos de ensino e vários professores foram enviados para o exterior com o intuito de estudar melhores métodos de ensino. Esses métodos deveriam ser conhecidos principalmente pelos professores das escolas normais, já que cabia a estes a responsabilidade de formar os futuros mestres.

Contudo é importante ressaltar que é depois de 1870 que a discussão sobre os métodos passou a girar em torno da relação entre ensino e aprendizagem pois, “falar em método até a década de 1870 não era falar em forma de ensinar, mas sim em formas de organização espacial e temporal da escola” (FARIA FILHO, 2000; CHAMON, 2006). Ao passar e corrigir os exercícios, acreditava-se que o professor ensinava e que os alunos apreendiam. Era grande a preocupação com a organização das classes, a disposição dos alunos e o aproveitamento do tempo.

Individual, Mútuo, Simultâneo e Intuitivo eram os nomes dos métodos de ensino utilizados para a organização da escola no Brasil durante o século XIX, destacando-se ainda que houve também o método “Misto”, citado por muitos autores como uma combinação entre os métodos Individual, Mútuo e Simultâneo.

No método de ensino individual, o professor chamava cada aluno e lhe dava atenção individual por alguns minutos. O fato de que as turmas eram compostas na maioria das vezes por um número razoável de alunos e estes tinham idade, posição social e capacidades diferentes, leva-nos a indagar como os mestres conseguiam ensinar, considerando que o tempo não era tão extenso e propício para uma atenção individual adequada.

Nas escolas de ensino mútuo, todos os alunos ficavam sob a direção de um único mestre, que utilizava a ajuda de monitores para coordenar grupos de estudantes com o mesmo nível de conhecimento. No método simultâneo um único professor coordenava as atividades de vários grupos ao mesmo tempo (FARIA FILHO & ROSA, 1999).

O método intuitivo é considerado um salto qualitativo, na medida em que a centralidade estava além da organização dos sujeitos em uma classe, mas na forma de se ensinar. Consistia em colocar os fatos e objetos para serem observados pelos alunos, criando situações de aprendizagem em que o conhecimento não seria meramente transmitido e memorizado, mas sim, emergiria do entendimento a partir dos dados inerentes ao próprio objeto, evidenciando assim as lições de coisas que valorizava o interesse do educando, defendia que a experiência concreta com os objetos de aprendizagem e a reflexão sobre ela possibilitava uma aprendizagem mais profunda.



Em 1886, foi publicada no Rio de Janeiro a versão de Rui Barbosa sobre a obra de Alison Calkins, intitulada “Primary Object Lesson”. *Primeiras Lições de Coisas* foi adaptada à linguagem nacional com o intuito de propagar o método intuitivo, visto como método de ensino eficaz na formação geral dos indivíduos.

[...] As *Lições de Coisas* foi enfatizada por Rui Barbosa como o método apropriado ao ensino dos conteúdos escolares, sendo um conjunto de assuntos indispensáveis ao conhecimento do educador para o exercício da profissão docente. Rui Barbosa afirmava que as “lições de coisas” não devia ser concebida como disciplina específica, tratava-se de um significativo fundamento teórico - metodológico no ensino de todas as disciplinas nas diversas áreas do conhecimento. As lições de coisas, portanto, deveria perpassar por todas as disciplinas, por todos os conteúdos, sobretudo, na transmissão dos conteúdos científicos úteis à vida do indivíduo para a sociedade. Era o método que atendia aos anseios humanos de “curiosidade” de aprender. Os métodos existentes até então consistiam em métodos repetitivos, que apresentava um ensino mecânico de conteúdos, não contribuindo na formação reflexiva do indivíduo (MACHADO, 2004).

Entretanto, podemos perceber uma dissonância entre essa prescrição e a formação recebida pelos professores das escolas normais. É prevista como disciplina a partir de 1892, não sendo possível verificar se foi aprendida como método para o ensino das disciplinas ou como conteúdo teórico. Mas, certamente, o método pelo qual os/as futuros/as mestres aprendiam e eram cobrados não era baseado no método intuitivo. Afirmamos isso a partir da análise das provas realizadas pelas/os normalistas, em dois aspectos: como o conteúdo avaliado era cobrado, e como esse conteúdo era avaliado. Em ambos os aspectos, verificamos que a memorização, como forma de aprendizagem, apesar de questionada, perpassava a forma de aprender e de serem avaliados/as.

Como exemplo, vejamos as provas abaixo, feitas por alunos diferentes e referentes ao mesmo conteúdo, que resultaram em conceitos avaliativos diferentes. A partir da análise dessas provas, podemos deduzir que o ensino não era reflexivo, tendo como base a memorização. Sendo assim, saíam bem aqueles alunos que mais detalhes de memória transcrevessem à prova escrita e a esta se comparava a prova oral - outra forma de garantir que o aluno “sabia”.

#### **Quadro 5. Provas de pedagogia (1886)**

Aluna: Maria José da Cruz	Aluno: Deniz Augusto de Araújo
---------------------------	--------------------------------

	Valle
“nota”: boa	“nota”: optma
Prova escripta de Pedagogia	Prova escripta de Pedagogia
2ª parte . Ponto nº 3, tirado á sorte	2ª parte . Ponto nº 3, tirado á sorte
<p>Methodo portuguez de Castilho As Cartilhas posteriores a Castilho. A cartilha maternal de João de Deus.</p> <p>A cartilha maternal. É hodierna a questão: exporemos succintamente o plano do methodo seguido n’este livro. João de Deus perguntou á physiologia como se fallava, fez a analyse scientifica das palavras, que dividio em vozes, sons, modos ou articulações, representando cada um d’estes valores reaes da syllaba. N’este methodo as vogaes não têm accento, além dos que se usão na escripta vulgar; e a sua leitura d’ellas é feita sobre simples e adequadas regras de proso dia. Em cada lição, depois das vogaes, entra uma só letra a aprender, e as regras estão distribuidas por todo o methodo, de modo que tornam acessível ás intelligencias mais moveis.</p> <p>A precedência das letras é das de valor certo para as de valor incerto, das tonicás ás sonicás e ás articulares. Nos grupos de letras de valor certo, apresenta-as de mais a menos, e nas de valor incerto, de menos a mais.</p> <p>Sabará, 31 de Julho de 1886 Maria José da Cruz</p>	<p>Cartilha maternal de João de Deus.</p> <p>É hodierna a questão: exporemos succintamente o plano do methodo seguido n’este livro. João de Deus perguntou á physiologia como se falava, e fez a analyse scientifica da palavra, que dividio em vozes, sons, tons, modos ou articulações, representando cada letra um d’estes elementos reaes da syllaba.</p> <p>Neste methodo, as vogaes não têm accentos além dos que se usão na escripta vulgar; e a sua leitura é feita sob simples e adequadas regras de prosodia.</p> <p>Em cada lição, depois das vogaes, entra uma só letra a aprender, e as regras estão distribuidas por todo o methodo, de modo que tornão acessível as intelligencias mais moveis.</p> <p>A precedência das letras é das de valor certo ás de valor incerto, e das vogaes ás sonicás, ás tonicás e ás articulares. Nos grupos de letras de valor certo, apresenta-as de mais a menos, e nas de valor incerto, de menos a mais.</p> <p>Sabará, 31 de Julho de 1886 Deniz Augusto de Araújo Valle</p>

**Fonte:** Arquivo Público Mineiro, IP.

Podemos perceber, no caso da prova acima, que retirando os maiores detalhamentos no cabeçalho que inicia a prova de Maria José da Cruz, os textos são praticamente idênticos. A diferença nos conceitos recebidos por cada um está relacionada, portanto, a um problema de memorização da aluna, que pode refletir na falta de compreensão do conte-

údo, ou simplesmente o descuido na hora de escrever a resposta, que a fez esquecer o trecho “e das vogaes”, que aparece na prova de Deniz Valle. Mesmo que a aluna tenha simplesmente descuidado na hora de escrever, a ausência do trecho revelaria um erro de compreensão. No caso abaixo, temos uma percepção semelhante dessa questão, mas as incorreções numéricas em grande escala fizeram com que a prova da direita fosse avaliada como “sofrível”:

**Quadro 6.** Provas de geografia (1887)

Aluno: Deniz Augusto de Araujo Valle	Aluno: Manoel Dias de Carvalho
“nota”: optima	“nota”: soffrivel
Prova escripta de Geographia	Prova escripta de Geographia
Ponto N° 24 tirado á sorte	Ponto N° 24 tirado á sorte
<p>Republica dos Estados Unidos Superficie 9300 000 K. q. Popul. 54 milhões de habi Divisão – Os Estados-Unidos dividem-se em 39 estados, 8territorios, e 1districto federal, o de Colombia. Clima – Geralmente temperado e sadio. Produções – Todas as plantas uteis dos climas temperados, e algumas dos tropicaes, sobretudo trigo e outros cereaes, algodão, arrôs, tabaco, cana d'assucar. Importante criação de gado. Minas de ouro, ferro cobre, zinco, merucio, estanho, carvão de pedra, etc. Muita industria em todos os ramos importantes. Cidades principaes - Washington (150 000 h.), capital federal. New York (1 000 9000 h.), Philadelphia (850 000 h.), Boston (380 000 h.), Baltimore (300 000 h.), S. Franciso da California (350 000 h.), Nova-Orleans (200 000 h.), Providencia (100 000 h.), Charleston, (60 000 h.).Todas portos de muito commercio. S. Luiz (400 000 h.), Chicago (500 000 h.), Cincinnati (300 000 h.), Buffalo (160 000 h.)- Neuvark (130 000 h.)- Luisville, (120 000 h.), Cleveland</p>	<p>Republica dos Estados Unidos Divisão – Os Estados- Unidos dividem-se em 39 estados, 8territorios e um destricto federal, o de Colombia. Superficie – 9.300,000 Kilometros quadrados e 50.000 hb. Produções – todas as plantas uteis dos climas tropicaese algumas dos climas temperados (como) trigo e outros cereaes, algodão, arroz, milho, feijão, e tem minas de carvão de pedra, oiro, prata, cobre, chumbo etc. Cria muito gado. A industria é importancia em todos os ramos. Clima – É geralmente temperado e sadio. Cidades principaes – Washington, (150,000 hb); capital federal; Nova Iórk (1000,9000 hb); Philadelphia (350,000 hb); Boston (380,000 hb); Baltimore (330,000 hb); São Franciso da California, (250,000 hb); Providencia, (200,000 hb); Charleston, 60,000hb). Todas portos de mui commercio.</p>

Continua

**Quadro 6.** Provas de geografia (1887)

Conclusão

Aluno: Deniz Augusto de Araujo Valle	Aluno: Manoel Dias de Carvalho
--------------------------------------	--------------------------------

“nota”: optima	“nota”: soffrivel
Prova escripta de Geographia	Prova escripta de Geographia
Ponto N° 24 tirado á sorte	Ponto N° 24 tirado á sorte
(150 000 h.) ,Pittsburg (150 000 hb), Detroit (100 000 hb), Albany (100 000 h.), Milvaukee (100 000 h.) , Richmond (60 000 h.), cidades do interior Sabará, 29 de Julho de 1887 Deniz Augusto de Araujo Valle	Chicago, (500,00 hb); Cincinnati, (300,000 hb); Buffalo, (150,000 hb) Neuvark (120,000 hb); Cleve- land (110,000 hb); Milvaukee, 120,000hb); Luisville, (110,000 hb) Pittsburg, (150,000 hb) Albany, (100,000 hb); Detroit, (100,000 hb); Richmond, 60,000 hb). Escola Normal de Sabará, 29 de Julho de 1887. Manoel Dias de Carvalho

**Fonte:** Arquivo Público Mineiro, IP.

Eram feitas atas para cada período de provas, o que demonstra a organização e o rigor na forma como essas avaliações eram realizadas; constavam aqueles que foram aprovados distintos, os aprovados plenos, os aprovados simplesmente e os reprovados; havia ainda aqueles que desistiam da prova oral, os que desistiam da prova escrita.

### **Considerações finais**

Durante todo o século XIX, ocorre intenso debate em torno de questões educacionais no Brasil, principalmente em relação à necessidade da formulação de uma legislação que regularizasse o campo da instrução. A percepção da necessidade da constituição de espaços educativos voltados não apenas para a criação de salas de aula, mas também para a formação de professores, resulta, paradoxalmente, na indefinição de políticas de investimentos e de diretrizes para a educação pública, tendo como marca a descontinuidade e a inexistência de um sistema de ensino unificado, como pôde ser visto nas definições legais dos primeiros anos republicanos. Porém, a educação é pensada como fator civilizatório, e, nesse sentido, tornava-se necessário criar estratégias de qualificação e profissionalização docente. Nesse sentido,

As escolas normais tornam-se lugares centrais de produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas próprios à profissão docente, agindo na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum ao conjunto de docentes que acabarão por substituir o velho mestre escola pelo novo professor primário (NÓVOA, 1991).

O discurso posto no advento da República trazia a ideia de que era preciso civilizar a nação e uma das vias para essa civilização era através da educação. Esse argumento, aliado ao da “decadência da educação” (SCHUELER & MAGALDI, 2008) no período imperial, vigorou fortemente nos anos seguintes à Proclamação da República. Estudos têm demonstrado, no entanto, que, apesar de existir um forte ideário a respeito da educação, a República pouco fez para o setor educacional durante suas primeiras décadas. Questões relacionadas à industrialização do país, à política dos governadores, à organização e ao fortalecimento do exército ocupavam muito mais destaque.

Considerando que a educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia de grupos sociais como possibilidade ou meio de transformação dos sujeitos, de acordo com suas expectativas, podemos pensar que o currículo é o resultado de discursos e de intenções diversas, e deve ser entendido como espaço de escolhas, lugar de inclusões ou exclusões. Em um dado contexto social e político, o currículo é, antes de tudo, um campo em que as diferenças produzem resultados, tratamentos, significados. Na tentativa de se compreender os saberes necessários à formação docente no final do império e início da república, além de compreender o contexto educacional da época, buscamos analisar o programa curricular do período, assim como as disciplinas que o compunha, as provas e exames realizados.

É importante entender os programas de ensino considerando que a formulação dos currículos e das disciplinas que o compõem estão sempre ligados por uma relação de poder. Nesse sentido, compreender os saberes transmitidos é algo complexo. Segundo Gouvêa (2006), “o estudo histórico dos currículos escolares funda-se na análise da constituição de um conjunto de conhecimentos a serem transmitidos no interior das disciplinas. Entretanto, é necessário considerar que nem sempre o que é definido como conteúdo, constitui de fato o saber ministrado nas salas de aula. Sendo assim, analisar as provas realizadas pelos/as normalistas, contribuiu para compreender que as prescrições apresentadas na legislação e na própria disposição das disciplinas, conflitavam com as vivências enquanto estudantes normalistas, situações em que a aprendizagem equivalia à memorização de um grande volume de informações.

## Referências

ALENCAR, Agda Conti de. **A Escola Normal de Sabará, 1882-1904.** Belo Horizonte: CNPq, 2009. Relatório. 23 p.

COUTINHO, João Vieira de Azeredo. **Relatório do Inspetor Geral**, 15/06/1884.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. CHAMON, Carla Simone.; ROSA, Walquíria Miranda (orgs). **Educação Elementar: Minas Gerais** na primeira metade do século XIX. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de & ROSA, Walquíria M. O ensino mútuo em Minas Gerais (1825-1842). In: BASTOS, M. H. C. & FARIA FILHO, L.M. de (Orgs.). **A Escola elementar no século XIX – o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: EDIUPF,1999. pp.178-196.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Processo de escolarização no Brasil: algumas consideração e perspectivas de pesquisa. **Historia de la Educaci3n** - Anuário, Buenos Aires, v. 4, n.1, p. 61-94, 2003.

\_\_\_\_\_. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E.M.T., FARIA FILHO, L.M.de. & VEIGA, C.G. (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. pp. 135-150.

(A)Folha Sabarense. Sabará, Edição 12 – 21/08/1887.

\_\_\_\_\_. **Sabará**. Edição 8 – 04/08/1889.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Mestre: profissão professor(a) - processo de profissionalização docente na província mineira no período imperial. **Revista Brasileira de Historia da Educação**, Campinas, v. 2, p. 39-58, 2001.

JINZENJI, Mônica Yumi. **Cultura impressa e educação da mulher no século XIX**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

LOPES, Ana Amelia Borges de Magalhães et al (Orgs). **Historia da educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FUMEC/FCH, 2002.

MINAS GERAIS. **Lei Mineira nº 2794, de 3 de Outubro de 1881**.

\_\_\_\_\_. **Regulamento nº. 100, estabelecido na Lei Mineira em 1883**.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892**.

\_\_\_\_\_. **Decreto 1251, de 31 de Janeiro de 1899**.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 439, de 1906**.

\_\_\_\_\_. **Decreto 4904, de 27 de novembro1917**.

MOURÃO, Paulo Kruger Corrêa Mourão. **O ensino em Minas Gerais no tempo do Império**. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas, 1959.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, nº . 4, p.109-139, 1991.

PACHECO, Raquel Menezes. **Indispensáveis Exemplares**: a importância dos impressos na instrução pública (Minas Gerais, 1827 – 1854). Belo Horizonte: Faculdade de Educação – UFMG. Dissertação, 2014.

ROSA, Walquiria Miranda. Representações da profissão docente em Minas Gerais. In: Maria Cristina Soares de Gouveia, tarcísio Mauro Vago. (Org.). **História da Educação**: histórias de escolarização. Belo Horizonte: Horta Grande LTDA, 2004, p. 11-22.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, Niterói, n. 26, pp. 32-55, 2008.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, pp.61-88, 2000.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para o mundo interpretado. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J. S. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: Ed. da UNESP, 1998, p. 63-105.

VEIGA, Cynthia Greive. Estratégias Discursivas para a Educação em Minas Gerais no Século XIX. IN: SOUZA, Maria Cecília Cortez; VIDAL, Diana Gonçalves. **A Memória e a Sombra**: a escola brasileira entre o império e a república. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.137-158.





# FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORAS EM ITUIUTABAMG: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DA MULHER, ESPOSA E MÃE (1935 A 1971)\*

*Andréia Demétrio Jorge Moraes*

*Sônia Maria dos Santos*

*Tânia Rezende Silvestre Cunha*

A educação do ser humano mantém no seu cerne a figura do professor, alguém que aprendeu e apreendeu o conhecimento humano, seus saberes e valores, sua cultura e, conseqüentemente, está capacitado para formar outros.

Olhar os mestres, seus conhecimentos e suas práticas é o melhor caminho para compreender a escola e o movimento educacional do passado, do presente e estabelecer ações para o futuro.

Meditar sobre o que ocorreu pode dar-nos perspectiva, impulsos e algumas inquietações mobilizadoras [...] Só podemos preencher o “porvir” a partir do presente com projetos, e estes estão enraizados nos ideais do passado e do presente. (SACRISTAN, 2000, p. 39).

O reconhecimento social de cada profissão acompanha o reconhecimento social do campo específico em que seus profissionais trabalham, dos sujeitos com quem trabalham, dos valores a que sua ação está vinculada. Como docentes, estamos historicamente ligados à sorte da infância, aos projetos que a acompanham, a conduzem e a formam. O que somos como educadores depende do reconhecimento social dos tempos da vida humana que formamos. Alguns momentos no decorrer da história em que essas questões têm sido mais discutidas, mais questionadas são momentos de confronto com a imagem social que a categoria carrega: “Ser professora ou professor é carregar uma imagem socialmente construída. Carregar o outro que resultou de tudo”. (ARROYO, 2000, p. 30).

Para compreender melhor nosso ofício de professora e a nós mesmas enquanto educadoras, para discutir sobre que professora queremos ou sonhamos ser, para traçar um novo perfil para professores e professoras atuais, não se pode ignorar o ofício de mestre do nosso passado, pois esse carrega uma longa história, que nos acompanha:

---

\*DOI - 10.29388/978-65-81417-09-3-0-f.113-124

O ofício de mestre faz parte de um imaginário onde se cruzam traços sociais afetivos, religiosos, culturais, ainda que secularizados. A identidade de trabalhadores e de profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social, construída historicamente. Onde todos esses fios se entrecruzam. Tudo isso sou. Resultei de tudo. (ARROYO, 2000, p. 33).

Essas inquietações não se desfazem facilmente, nem de acordo com a vontade dos professores e professoras, vão mais além, é preciso compreender o papel que exercem enquanto professores/as de ofício, o peso social e cultural que carregam, as condições de seu ofício, seu ser professor, professora.

Foi pela convicção da importância de conhecer e compreender a constituição do ofício de professor/a que este estudo, inserido na linha de História e Historiografia da Educação, se mobilizou em torno de investigações científicas da historiografia, utilizando fontes diversas no intuito de compreender, refletir e contribuir para uma compreensão mais ampla sobre a formação de professores primários que atuaram nos anos iniciais da escolarização e foram formados pelas Escolas Normais do município de Ituiutaba – MG.

A metodologia utilizada para a realização da pesquisa foi a da História Oral, uma vez que ela permite deixar de conceber a história como única, ou de uma identidade nacional, para reconhecer a existência de múltiplas histórias, memórias e identidades em uma sociedade.

O desenvolvimento de pesquisas sobre a formação de professores a partir de instituições educacionais tenta recuperar a trajetória de significativas instituições, demonstrando sua importância para o desenvolvimento sociocultural de uma região, propondo uma interligação entre o singular e a História da Educação Brasileira e, assim, além de valorizar as produções historiográficas em nível regional, esses projetos contribuem para a compreensão e registro de uma história com enfoque local e nacional. Nesse sentido, esta pesquisa colocou em destaque a discussão sobre a formação de professores/as primários/as sob a ótica das Escolas Normais, públicas e privadas, no município de Ituiutaba no período que compreende os anos de 1935 a 1971.

Docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental formados até a década de 1970 tiveram papel de relevância nas escolas brasileiras e dados estatísticos recentes comprovam que mais de 42% deles tinham apenas a formação em nível de ensino médio, aquela obtida nas Escolas Normais e nos Cursos de Magistério de 2º grau.

A tabela 1 contém dados do percentual de docentes que estavam na ativa, nas diferentes regiões do Brasil, atuando no Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª série, e o seu grau de formação.

**Tabela 1.** Percentual de docentes atuando no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série por grau de formação – Brasil e Regiões – 1991/1996

Unidade Geográfica	Ano	Grau de Formação				
		Até Fundamental	Médio		Superior	
			Com magistério	Sem magistério	Sem licenciatura	Com licenciatura
Brasil	1991	17,4	57,7	5,7	0,9	18,3
	1996	15,3	61,1	3,3	1,8	18,5
Norte	1991	39,3	53,0	4,5	0,1	3,1
	1996	33,3	60,1	3,9	0,4	2,3
Nordeste	1991	31,8	57,8	4,3	0,2	5,9
	1996	27,7	61,5	3,0	1,0	6,8
Sudeste	1991	3,6	61,9	5,6	1,5	27,4
	1996	3,0	63,5	2,2	2,6	28,7
Sul	1991	9,0	51,9	7,6	1,0	30,6
	1996	5,5	56,7	5,7	2,5	29,6
Centro-Oeste	1991	17,3	54,0	9,8	1,8	17,0
	1996	11,4	58,2	4,2	2,6	23,7

**Fonte:** INEP, 2004<sup>1</sup>.

Essa tabela permite compreender a relevância das Escolas Normais e do Magistério de 1º grau e a importância de pesquisar a formação docente ocorrida em suas dependências. Em todas as regiões do Brasil, mais da metade dos professores da 1ª a 4ª série, no período mencionado, foram formados nos cursos de magistério de nível médio, sendo que, nas regiões Sudeste, Norte e Nordeste, esse índice ultrapassa os 60%.

Na região Sudeste, onde esta pesquisa se insere, até o ano de 1996, 3% dos professores que atuavam não haviam sequer cursado o ensino médio, 2,2% possuíam o ensino médio sem o magistério, 2,6% possuíam o ensino superior sem a licenciatura, 28,7% possuíam licenciatura e a grande maioria, perfazendo 63,5 de todos os docentes, atuava com a habilitação do magistério adquirida nas Escolas Normais e no Magistério de 1º grau.

Pensar as questões que incidiram diretamente no processo de formação de professores no Brasil nos leva a refletir sobre as transforma-

<sup>1</sup> INEP. Estatísticas dos professores no Brasil. Brasília: INEP, 2004

ções que influenciaram a sociedade como um todo. Para melhor compreender esse aspecto, é preciso retroagir ao período colonial, quando a educação era função estritamente masculina, os alunos eram do sexo masculino e os mestres eram em sua maioria religiosos, resultado de uma herança portuguesa que trouxe para o Brasil seus modelos de comportamento e dominação.

O modelo patriarcal, típico da cultura ocidental judaico-cristã do período, foi difundido e enraizado em nossa cultura. Esse modelo de sociedade patriarcal determinava que as mulheres fossem subjugadas pelos homens da família: pelo pai, pelo marido e pelas regras elaboradas por eles (FREITAS, 2000). O paternalismo mantinha o campo de ação das mulheres na esfera privada do lar e sua ação pública se limitava às atividades da igreja. Essas restrições fizeram com que a mulher se limitasse ao âmbito doméstico e à condição de mera reprodutora, permanecendo como objeto de domínio masculino. Em se tratando de educação, bastava-lhe aprender as primeiras letras e os cálculos aritméticos básicos que assegurassem o desempenho das tarefas no lar.

Até o século XIX essa mentalidade perdurou em relação à educação, dando-se pouco valor à instrução feminina, reforçada pelo fato de que as normas sociais impediam as mulheres de ocupar cargos sociais, até mesmo desaconselhando-as a sair desacompanhadas. Os pais, por esses motivos, preferiam educar suas filhas em casa com professores particulares ou clérigos. Além dos poucos conhecimentos acadêmicos a elas ministrados, acrescia-se a preferência às prendas domésticas, visando a preparar as meninas para o casamento, o que acontecia em tenra idade. Nesse sentido, o real objetivo da educação feminina era preparar a mulher para o serviço doméstico e o cuidado com os filhos e o marido.

Ao final do século XIX, as estatísticas referentes à escolarização da população brasileira revelavam um grande índice de analfabetismo, o que aumentou a preocupação com a educação da população iletrada. Na intenção de reverter o quadro, os intelectuais e governantes da época, em conformidade com os ideais republicanos, estimularam a criação do espírito de nação, preparando os cidadãos para o trabalho livre. As propostas elaboradas para resolver os problemas que assolavam o país centraram-se nas reformas das instituições monárquicas, representando o novo regime político e a nova organização do trabalho que se instituíam.

Buscando reverter o quadro desolador em que se encontrava a educação no Brasil, vários temas foram colocados em discussão para se alcançar as mudanças necessárias no campo educacional, entre os quais a organização do ensino primário, da Escola Normal e a obrigatoriedade do ensino apresentam-se como essenciais para a difusão da escolarização em massa. No bojo dessas reformas, a organização da escola primária

por meio dos grupos escolares, modelo educacional que abarcava maior número de crianças, foi uma das maiores conquistas do final do século XIX.

Nesse novo contexto, a mulher foi cogitada como educadora, uma vez que, para reverter o quadro de analfabetismo, fazia-se premente a criação de escolas, o que levaria também ao aumento da mão de obra tão necessária. Nessa nova configuração de sociedade que se proclamava progressista, com foco na regeneração nacional, havia a crença em um modelo de escola que domestica, ampara, cuida e educa. Essa crença de remodelação da nação por meio da escola se prolongou pelas décadas seguintes e colocou nas mãos femininas a responsabilidade de guiar a infância e moralizar os costumes.

A figura da mulher atuante na escola-mãe que redime e encaminha para uma vida de utilidade e sucesso é esculpida em prosa e verso. Nessa visão constrói-se a tessitura mulher-mãe-professora, aquela que ilumina na senda do saber e da moralidade, qual mãe amorosa debruçada sobre frágeis crianças a serem orientadas e transformadas [...] (ALMEIDA, 2004, p. 69).

Nesse cenário, a imagem da mulher professora foi utilizada como coadjuvante em uma política que apresentava a escola como transformadora de consciências.

Por outro lado, a inserção feminina num espaço profissional representado pela educação da infância, pressuposto das primeiras décadas do século XX, foi também o impulso para os primeiros movimentos pela liberação feminina.

Algumas conquistas femininas foram efetivadas nas primeiras décadas do século XX, como o acesso ao ensino superior e a algumas profissões, porém os ideais sociais estabelecidos nos séculos anteriores em relação às mulheres permaneceram por longo tempo, impregnando a mentalidade brasileira e moldando um modelo de mulher com base nesse perfil.

À necessidade de universalização do ensino por meio da ampliação da escola primária se aliou a necessidade de dar destino profissional às jovens de baixa renda, fazendo com que se investisse na criação de cursos preparatórios de formação representados pelas escolas normais (ALMEIDA, 2004, p. 71).

Nesse contexto, o magistério era o caminho possível para a maioria das mulheres brasileiras, principalmente para aquelas das camadas médias da população, pois no Brasil, até os anos de 1930, era o único trabalho considerado digno para o sexo feminino, além de ser o que se relaci-

onava às tarefas que teriam que ser desempenhadas por elas no lar (ALMEIDA, 1996, p. 75). Como a instrução da mulher deveria ser aproveitada pelo marido e pelos filhos, essa instrução deveria estar direcionada às atividades que tivessem consonância com as do lar.

Parece-nos que fica implícito que a posição dominante na escola esperava formar uma jovem com religiosidade, obediente aos superiores e às leis, recatada; uma professora bem preparada para exercer suas funções, ou seja com domínio do saber escolar, habilidades técnico pedagógicas e dedicação quase maternal a seus alunos. (LOURO, 1986, p. 38).

No município de Ituiutaba, MG, onde a pesquisa foi desenvolvida, evidencia-se que esse currículo visando à formação da normalista aliada à formação da esposa e mãe perdurou bem além da década de 1930. Os depoimentos das, então alunas, Diniz e Ribeiro, referentes ao Curso Normal do Instituto Marden na década de 1950, em Ituiutaba, confirmam um currículo apropriado à formação da mulher-mãe-professora.

Eu me lembro até hoje, para aprender a fazer as roupinhas de neném, enxovalzinho. Todas nós tínhamos de fazer o enxovalzinho do neném, em miniatura. Pregava no álbum, ficava bonitinho até. É, na aula de trabalhos manuais com a dona Sara Feres. A dona Sara Feres com esses manguitos (risos). As roupinhas: os paletozinhos, touquinhas, fazia o sapatinho[...] tudo de neném. Fazia um enxovalzinho de neném. De certo era do currículo não é? Tinha que fazer (DINIZ, 2014).

E o Doutor Petrônio: puericultura. Foi com ele que fomos nessa casa, ela deu banho no neném, como é que você segura o neném na bacia para você lavá-lo, depois ela amamentou o neném. Uma pessoa da sociedade, pessoa conhecida dele e que não sentiu timidez em fazer isso perto da gente. Dez alunas, aula prática de puericultura (DINIZ, 2014).

O ensino normal desse tempo, ele preparava a aluna para casar. Para ser dona de casa, sabe? Então, tinha aula de[...] Artes Aplicadas, tinha aula de economia doméstica também, sabe? Aí esse eu gostava, mas a parte de costura, Deus me livre, eu não gostava não [...] Ensinava a fazer fraldinha de bebê. Porque nesse tempo não comprava, não tinha fralda descartável. Então ensinava a fazer bainha nas fraldinhas, sabe? [...] Professora falava: – Nós vamos debruar. Era fazer um acabamento nas flanelas. Eu falava: – Eu estou debulhando a flanela (risos). Não gostava de jeito nenhum.

Música e Canto era comigo. Eu sempre gostei de cantar, gostava muito de cantar, até hoje ainda canto (RIBEIRO G., 2014).  
Havia uma corrente. Engraçado, que o Curso Normal preparava professores e preparava as mães. Se você quer ser professora, você vai fazer Normal. Também se você quer ser mãe você vai fazer Normal. Porque você vai aprender a educar seus filhos. Era a corrente (DINIZ, 2014).

A inserção das mulheres no mercado de trabalho, apesar das dificuldades, foi sendo alcançada gradativamente, uma vez que o contexto sociocultural da época, que rejeitava o trabalho assalariado, estendeu esse preconceito para o magistério. O preconceito expresso socialmente contra o magistério feminino centrava-se menos na profissão do que no trabalho assalariado, que, para a mentalidade ainda impregnada do colonialismo, estava cercada de certa vergonha, mais apropriada para as classes mais baixas.

Em contradição à visão de magistério como trabalho assalariado, estava a ideia de que, para as mulheres, o fato de receber um pagamento para ser professora fosse mascarado pela nobreza de uma missão a ser desempenhada ou mesmo da ideia de sacerdócio.

O discurso educacional, então, passou a ser em prol de uma educação dos sentimentos, de doçura, caridade, solidariedade e abnegação: é preciso ter vocação para o magistério e as mulheres são as eleitas, uma vez que já possuem vocação para a maternidade. Essa idealização do papel do professor foi chegando às mulheres, para quem o trabalho na esfera pública, fora do lar, surgia como uma nobre missão, uma extensão de sua função maternal.

Com a ampliação do processo da industrialização e urbanização do país, aumentou a demanda pela escolarização, surgindo os primeiros movimentos de reivindicação popular por escolas, que influenciaram o sistema educacional, provocando a expansão da rede pública e o debate sobre a redefinição do papel de escola. A Escola Normal, nesse contexto, se afirmou e se consolidou, sendo frequentada cada vez mais por mulheres de classe média. Grande parte das normalistas não seguia a carreira de professora, mas adquirir o diploma trazia certa segurança, garantia para um futuro incerto e status social. Ribeiro (2014) reforça em seu depoimento: “Agora, da minha turma, poucas foram professoras, não eram todas. Muitas que estavam ali eram meninas ricas [...] . Estavam ali para ter um diploma, sabe? Então a maioria não foi professora”.

A mesma ideia estava presente no discurso de alguns professores, que expressavam a opinião de que as mulheres, apesar da formação docente, deveriam permanecer no lar, cuidando da casa, da cozinha e da fa-

mília, como o depoimento de Moraes (2014) confirma: “Ele brincava conosco (referindo-se ao professor de química), com as meninas, e falava assim: – A química de mulher é ir para a cozinha, fazer bolo, fazer comida gostosa”.

O pensamento da sociedade ituiutabana não diferiu daquele existente no restante do país quanto às opções femininas de formação e de qualificação para o trabalho. Se, nas décadas anteriores, a prioridade era a formação que preparasse a mulher para ser esposa, mãe e dona de casa, nas décadas de 1950 e 1960, período no qual algumas das depoentes desse estudo frequentaram a Escola Normal, foi acrescida a essa formação um novo papel: era a oportunidade que muitas jovens tinham de ter uma profissão que permitisse, além dos cuidados no lar, completar a renda familiar dos maridos, que estava sendo insuficiente. Nesse sentido, Pimenta reforça:

[...] como ocorreu sobretudo nos anos 50 e 60, quando a mulher começou a ter necessidade de completar a renda familiar, uma vez que o trabalho dos maridos foi sendo deteriorado no cerne do capitalismo brasileiro. O exercício do magistério então se coadunava com o trabalho doméstico. (PIMENTA, 1994, p.33).

Os depoimentos de Araújo, referente à década de 1950, e de Resende, à década de 1960, deixam claro que era a profissão mais difundida e aceita, não só pela sociedade tujucana, mas também pelas moças da época.

Mas havia poucos da parte masculina que estudavam. [...] Ficava mais a cargo das mulheres. Quando falava professor, todo mundo já achava que professor tinha que ser só do sexo feminino. Hoje não (ARAÚJO, 2014).

Interessava mesmo fazer o curso normal, lecionar era a proposta da época para a moça, era mais a Escola Normal não é? Aí a gente foi fazer a escola Normal, a opção que tinha aqui era a Escola Normal. Todo mundo fazia a Escola Normal e logo casava, e assim a gente fez (RESENDE, 2014).

Por tratar-se de uma região onde a economia ainda se baseava na agricultura e na pecuária, muitas famílias, principalmente dos grandes fazendeiros, tinham suas residências localizadas na zona rural e encaminhavam seus filhos e filhas para estudarem na cidade, muitas vezes morando nos internatos disponibilizados pelo Instituto Marden e pelo Colégio Santa Teresa. O depoimento de Faria (2014) expressa a diferenciação



dada pelas famílias em relação à educação dos filhos e a educação das filhas:

Foi automático. Foi automático! Terminou o ginásio, o que tem no Santa Teresa é o magistério; é o magistério! Porque o papai, por ser um homem, assim, avançado pela época, queria que os filhos estudassem, que tivessem um curso superior e tudo mais. Mas ele, ainda em relação às filhas, ele era muito machista. Então o curso que ele via para as filhas era através do magistério. Então automaticamente, não foi uma escolha, aconteceu. “Irmã Letícia, o que tem aqui? Terminou o ginásio, o que tem aqui para minha filha?” “Tem o Magistério.” “Então ela vai continuar aqui. Pronto e acabou.” Ninguém nunca me perguntou o que eu queria fazer (FARIA, 2014).

A professora Diniz também não teve a chance de optar por fazer outro curso que não fosse o Curso Normal. Enquanto os irmãos foram para Uberaba se preparar para o ingresso em curso superior, ela precisou permanecer na cidade junto à família:

Eu não tinha outra opção, aqui em Ituiutaba não tinha. Na verdade, a minha paixão naquela época era fazer Medicina, eu queria fazer Medicina de qualquer jeito. Mas como fazer? Sou de uma família numerosa, uma família de seis homens e três mulheres, uma família árabe que achava que os homens tinham que fazer. Meu pai tinha uma meta na vida. E ele falava isso e isso ele cumpriu. Que todos os filhos dele fariam curso superior. Todos. E ele conseguiu. Porque ele tinha uma lojinha e depois teve o hotel Central, aqui em Ituiutaba só tinha curso ginásial, tinha que mandar os filhos todos para fora. Então meus irmãos foram todos para Uberaba fazer curso científico. Fizeram ginásio aqui, foram fazer científico em Uberaba e lá eles fizeram curso superior na escola do Mário Palmério, hoje a UNIUBE. Eu não tive opção! (DINIZ, 2014).

A opção pelo magistério, feita comumente pelas jovens ituiutabanas e/ou suas famílias, fez com que o município, até o final da década de 1960, contasse com um número de cinco instituições oferecendo o Curso Normal. A consequência mais importante dessa disseminação das Escolas Normais pelo país e pelo município de Ituiutaba foi a formação definitiva de uma categoria social com uma forte identidade profissional, a das professoras primárias, ou normalistas, se contrapondo à das professoras leigas, que não possuíam habilitação para o exercício da profissão.

## Considerações Finais

A opção metodológica nesse estudo foi essencial para a sua construção. A História Oral permitiu deixar de conceber a história como única, ou de uma identidade nacional, para reconhecer a existência de múltiplas histórias, memórias e identidades em uma sociedade. Foi possível, por meio dele, apresentar detalhes da formação docente de mulheres/professoras pelo ponto de vista de quem, de fato, faz parte desse processo histórico.

Esse estudo, por meio da pesquisa bibliográfica e documental, permite compreender, embora parcialmente, que o pensamento da sociedade ituiutabana em relação à educação feminina e sua qualificação para o trabalho não diferiu do restante do país, apenas perdeu um pouco mais.

A educação das moças no município esteve atrelada, primeiramente, à necessidade de oferecer uma formação que as preparasse para ser esposa, mãe e dona de casa e, posteriormente, à necessidade apresentada pela sociedade de professoras para atuar na escola elementar, fato diretamente vinculado ao processo de construção do sistema de educação popular na sociedade brasileira.

Por outro lado, ao interesse pela educação, manifestado pelas jovens ituiutabanas, se acrescentou um novo papel: era a oportunidade, para muitas jovens, de ter uma profissão que permitisse ir além dos cuidados no lar e completar a renda familiar.

## Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev., 1996.

\_\_\_\_\_. Mulheres na Educação: missão, vocação e destino? In: SAVIANI, Demerval [et al.]. **O legado educacional do século XX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

INEP. **Estatísticas dos professores no Brasil**. Brasília: INEP, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Prendas e antiprendas: educando a mulher gaúcha. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 25-56, jul./dez. 1986.

MORAES, Andréia Demétrio Jorge. **História e memória da formação docente em Ituiutaba – MG**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática**. Cortez: São Paulo, 1994, p. 33.

SACRISTAN, José Gimeno. A educação que temos, a educação que queremos. In: IBERNÓN, Francisco (org.) **A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 39.

### **Fontes Orais**

ARAÚJO, Ester Majadas. Ituiutaba, 13 de janeiro de 2014. Arquivo digital (50 min.). Entrevista concedida a Moraes, 2014.

DINIZ, Maria Mirza Cury. Ituiutaba, 15 de janeiro de 2014 (81 min.). Arquivo digital. Entrevista concedida a Moraes, 2014.

FARIA, Sônia Correia. Ituiutaba, 11 de fevereiro de 2014. Arquivo digital (45 min.). Entrevista Concedida a Moraes, 2014.

MORAES, Vera Cruz de Oliveira. Ituiutaba, 29 de janeiro de 2014. Arquivo digital (56 min.). Entrevista concedida a Moraes, 2014.

RESENDE, Maria Terezinha Pereira. Ituiutaba, 30 de junho de 2014. Arquivo digital (36 min.) Entrevista concedida a Moraes, 2014.

RIBEIRO, Georgia Maria Finholdt. Ituiutaba, 27 de janeiro de 2014. Arquivo digital (65 min.). Entrevista concedida a Moraes, 2014.



# AS ESCOLAS NORMAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO PRIMÁRIO EM MINAS GERAIS: DIAMANTINA E UBERABA, 1928 a 1951\*

*Gabriela Marques de Sousa  
Flávio César Freitas Vieira*

## Considerações Iniciais

Na virada do século XIX para o XX, as cidades de Diamantina e Uberaba consolidaram-se como centros dinâmicos dentro do Estado de Minas Gerais. Ambas contavam com um aparato político, econômico e cultural que foram responsáveis por legitimá-las como polos tradicionais de suas respectivas regiões. Senna (1913, p. 204) aponta que ao lado dos municípios de Ouro Preto, Barbacena, Juiz de Fora e São João Del Rei, Diamantina e Uberaba contavam com grandes contingentes populacionais, garantindo certa movimentação política e cultural, responsável por projetá-las para as discussões de âmbito estadual e nacional.

Diamantina está localizada ao norte de Minas Gerais e fora criada pela Lei Provincial n.º 93, de 06 de março de 1838. Sua origem remete-se ao antigo Arraial do Tijuco, ainda no século XVIII. Sua principal atividade econômica era produção de gemas, principalmente diamantes, o que garantiu a sua pujança frente a região na qual estava localizada. Após a década de 1860, Diamantina consolidou-se como centro econômico e comercial, havendo um movimento por parte das elites dirigentes em legitimá-la como capital do norte<sup>1</sup>.

Ao final do século XIX, Diamantina contava com aparato educacional robusto, dispunha de um Seminário Episcopal, do Colégio Nossa Senhora das Dores, de uma Escola Normal e escolas de ensino primário, sendo esses dois últimos subvencionados pelo poder público. Essas características fizeram do município destino de diversas pessoas em busca de escolarização, já que a cidade possuía estabelecimentos de ensino importantes, naquele período, com uma oferta de serviços que garantia a permanência e estada dos alunos oriundos de outras cidades vizinhas.

A formação de Uberaba remonta ao século XVIII, associada a chegada de ocupantes na região e a abertura de estradas para ligar a região de Goiás à São Paulo. Situada na região que ficou conhecida por Serção da Farinha Podre e, posteriormente, Triângulo Mineiro, Uberaba foi elevada a município pela Lei n.º 28, de 22 de fevereiro de 1836. Sua prin-

---

\*DOI - 10.29388/978-65-81417-09-3-0-f.125-150

<sup>1</sup> Cf. Souza (1993), Martins (2006; 2014) e Goodwin Jr. (2007).

principal atividade econômica diferenciava-se de Diamantina. Em Uberaba a atividade pastoril e a agricultura encontraram terreno para desenvolver a economia local e legitimá-la como polo econômico e comercial da região<sup>2</sup>. Associada à sua localização geográfica, em que fazia ligação de Minas Gerais entre São Paulo, Goiás e Mato Grosso, a cidade projetou-se, até meados do século XIX, como entreposto comercial importante, tornando-se rota obrigatória de mercadores e centro de abastecimento das localidades próximas.

Após um período de decadência, a expansão da cafeicultura no oeste paulista trouxe modificações para o cenário uberabense, em que sua localização geográfica favorecia o comércio e a entrada de imigrantes, fez com que os trilhos da ferrovia chegassem ao município por volta de 1889, o que causou transformações em seu cenário urbano e criou condições para a reanimação do comércio local. Consequentemente, toda essa movimentação somada ao aumento populacional, geraria uma demanda maior por escolarização. Nesse sentido, ao final do século XIX, Uberaba contava com três estabelecimentos importantes para a educação da cidade: o Colégio Marista Diocesano, o Colégio Nossa Senhora das Dores<sup>3</sup> e uma Escola Normal mantida pelo poder público.

Assim, apesar de terem trajetórias históricas completamente diversas sobre a constituição territorial, econômica e comercial, esses dois municípios tornaram-se núcleos populacionais importantes de suas respectivas regiões, projetando-se, ao mesmo tempo, para os debates políticos em torno da educação de Minas Gerais entre o século XIX e XX. Nessa perspectiva, sendo a formação de professores e as Escolas Normais parte dessas discussões, considera-se que Diamantina e Uberaba foram cidades escolhidas para sediar essas escolas não apenas pelo seu poderio econômico e comercial, mas também porque elas se legitimaram como centro urbano e cultural importante do Norte e do Triângulo Mineiro, respectivamente.

Pode-se verificar por meio do Relatório Geral da Secretaria do Interior de Minas Gerais de 1894 que, desde o final do século XIX, há certa familiaridade no que se refere a trajetória dessas instituições destinadas a formação de professores em suas respectivas cidades e regiões. Isso porque, a Escola Normal de Diamantina fora criada em 1878, pela Lei 2.476, de 09 de novembro daquele ano e instalada em 07 de fevereiro

---

<sup>2</sup> Cf. Rezende (1983), Lourenço (2005) e Fonseca (2011).

<sup>3</sup> Ressalta-se que tanto o Colégio Nossa Senhora das Dores de Diamantina e o Colégio Nossa Senhora das Dores de Uberaba eram de cunho confessional e destinado a educação de meninas. Ambos ainda possuíam um orfanato anexo e difundiam os ensinamentos ligados ao catolicismo. A diferença entre eles está em sua administração: enquanto o primeiro era dirigido pelas Irmãs Vicentinas, o segundo teve à frente as Irmãs Dominicanas. Além disso, o Colégio Nossa Senhora das Dores de Uberaba continua funcionando até os dias atuais.

de 1879; dois anos depois, pela Lei n.º. 2.783, de 22 de setembro de 1880, criou-se a Escola Normal de Uberaba, instalada em 15 de julho de 1882 (RELATÓRIO DA SECRETARIA DO INTERIOR, 1894, p. 110-111).

Porém, devido as mudanças políticas e econômicas do Estado mineiro em 1905 e as estratégias adotadas pelos governantes, em que declararam a crise financeira e a impossibilidade de manter alguns estabelecimentos de ensino público, ambas as instituições educativas foram fechadas, junto com outras oito Escolas Normais<sup>4</sup> mantidas pelo Estado. De acordo com os Anais do Senado Mineiro (1906, p.26), por meio da Lei n.º. 395, de 23 de dezembro de 1904, foi concretizada a supressão desses estabelecimentos pelas disposições expostas por meio do Decreto n.º. 1.778, de 31 de janeiro de 1905. Assim, os fechamentos dessas Escolas Normais ocasionaram legitimação na ação dos Colégios Nossas Senhora das Dores de Diamantina e de Uberaba frente a formação de normalistas, uma vez que foram equiparados<sup>5</sup> pelo Estado naquele mesmo período.

Quinze anos depois, a mudança nesse cenário aconteceria, com a ascensão de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada para governador do Estado e Francisco Campos na função de Secretário do Interior. Nas ondas das reformas educacionais de cunho escolanovista a partir da década de 1920, Minas Gerais experimentaria a modificação no que se refere à instrução primária e a formação de professores entre os anos de 1927 e 1928, época que Francisco Campos e Mario Casasanta propunham reformas tanto para o ensino primário e como para o ensino normal.

Por consequência, as Escolas Normais de Diamantina e de Uberaba foram reestabelecidas às suas comunidades. Dez anos depois, com a política implementada por Benedito Valadares influenciado pelas transformações instauradas por Getúlio Vargas, as duas escolas foram suprimidas novamente, pelo Decreto n.º. 63, de 15 de janeiro de 1938. A partir daí, temos uma lacuna em ambos os municípios no que se refere a oferta pública de educação, já que nesse período existia apenas os Grupos Escolares<sup>6</sup> destinado a formação de ensino primário.

Dessa maneira, as ações dos colégios confessionais retomaram protagonismos ao palco na formação de professores tanto em Uberaba como Diamantina. Somente ao final da década de 1940 e início da década de 1950, respectivamente, se restabeleceria essas instituições de ensino

---

<sup>4</sup> São as Escolas Normais de Ouro Preto, de Sabará, de Araçuaí, de Juiz de Fora, de São João Del Rei, de Paracatu, de Montes Claros e de Campanha.

<sup>5</sup> O Colégio Nossa Senhora das Dores de Diamantina foi equiparado às Escolas Normais municipais do Estado pelo Decreto n.º. 1.845, de 15 de setembro de 1905. Já o Colégio Nossa Senhora das Dores de Uberaba foi equiparado no ano seguinte, por meio do Decreto n.º. 1.932, de 15 de setembro de 1906.

<sup>6</sup> Cf. Thomé (2017); Silva (2017); Guimarães (2007).

nesses municípios, sendo por meio da Lei nº. 284, de 23 de novembro de 1948, a Escola Normal de Uberaba voltava as atividades e pela Lei 8.820, de 26 de dezembro de 1951, a Escola Normal de Diamantina retornava ao seu funcionamento.

Nesse sentido, esse trabalho tem por intuito analisar as políticas-administrativas do Estado de Minas Gerais no que se refere a formação de professores para o ensino primário, por meio da trajetória das Escolas Normais de Diamantina e Uberaba, entre os anos de 1928 a 1951. No primeiro momento, buscará compreender o cenário educacional e os debates políticos da década de 1920 que culminaram no retorno das Escolas Normais e da formação de professores. Em seguida, discutirá as mudanças políticas da década de 1930 e as ações de Benedito Valares que resultaram no fechamento dessas instituições. Por fim, indagará sobre os interesses governamentais entre 1940 e 1950 no que se refere a peculiaridade das ações estaduais frente ao reestabelecimento de ambas as instituições educativas.

### **A onda escolanovista no Brasil: Minas Gerais e a reforma do ensino normal, 1928 a 1938**

Os defeitos do ensino primario não estão nos seus programmas, nem na organização do seu curriculum; **estão no professor**. Deste é o mesmo methodo do ensino, dele essa technica indefinível de captar o interesse infantil, dele esse tecido intellectual plastico, sensível e irradiante, em que as noções talham o seu corpo visível e cuja substancia as idéas improvisam essas especie de mãos ou da prolongamentos prehenséis, que lhes possibilitam apropriar-se da realidade da vida, incorporando-se ás coisas, tornando-se concretas, intuitivas e palpaveis. Sera isto não haverá ensino primário e isto só os professores convenientemente preparados poderão dar. Qualquer reforma no ensino primario reclama e pressupõe, portanto, uma reforma do ensino normal (DECRETO Nº. 8.162, 20 jan. 1928, grifo nosso).

Em 1928, as primeiras páginas do Regulamento do Ensino Normal do Estado de Minas Gerais já anunciava qual o defeito do ensino primário mineiro. Para o governo do Estado, o professor era tido como o responsável pelo mau resultado apresentado pelas escolas. Seu *fazer* dentro da sala de aula não abarcava os novos métodos e técnicas da pedagogia e nem tinham conhecimento das novas ciências, como a psicologia e biologia, prejudicando, significativamente, o ensino das crianças, pois não eram compreendidas por meio de suas particularidades e de sua natureza para aprender.



Nesse sentido, o curso normal, por meio das Escolas Normais, tornar-se-ia o princípio de toda a reforma. Defendia-se, por meio do documento, que este deveria ser destinado a aquisição de técnicas e métodos pedagógicos modernos além de uma técnica intelectual e moral, contraponto a compreensão de que servia apenas para um estudo introdutório ou um simples instrumento para aquisição de uma cultura geral, isto é, referia-se, ao mesmo tempo, na formação de mulheres para desempenhar seus papéis de boas mães e esposa, ideia que estava atrelada as Escolas Normais do século XIX. Tentava-se, portanto, atribuir um caráter profissional ao professor que, ao lado das Escolas de Aplicação, buscava-se aperfeiçoar sua prática dentro da sala de aula e alinhá-lo aos conhecimentos das ciências modernas.

Para Biccás (2008), as reformas empreendidas nesse período em Minas Gerais, caracterizam-se como um conjunto de estratégias articuladas do governo, que tinha por objetivo formar professores sob os preceitos renovados da educação. Ao lado das Escolas Normais mantidas pelo poder público, houve a criação das Escolas de Aplicação, a reformulação da Revista de Ensino, constituição de bibliotecas e a aprovação do novo programa do ensino normal, em que se introduzia ao currículo disciplinas como biologia, higiene e psicologia educacional.

Essas iniciativas, porém, faziam parte das transformações ocorridas no cenário político e intelectual brasileiro, ou seja, com discurso da necessidade de democratização da cultura, somada ao fim da Primeira Guerra Mundial e a introdução das ideias escolanovistas, a partir da década de 1920, compreendeu-se que era primordial a reformulação do ensino primário de maneira que afastasse os traços coloniais do antigo regime. Segundo Nagle (1971, p.218), por consequência disso, a formação de professores primários também tornou-se parte dos debates, sendo o ressurgimento das Escolas Normais resultado da expansão das escolas primárias, “[...] fenômeno decorrente do entusiasmo educacional [...]”.

Nesse sentido, a partir de 1920, as escolas assumiram um novo papel na educação nacional. Foram compreendidas como instituições importantes no que se refere à formação do homem, voltado ao exercício da cidadania republicana. Conforme Lima (2011), era necessário formar uma elite engajada com a gestão econômica associada às políticas da nação e, também, constituir uma nova classe trabalhadora, em que a formação escolar tornava-se imprescindível em vistas das necessidades com a industrialização.

Com a eleição de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, em 1926, Minas Gerais experimentaria várias reformas no campo administrativo, político e educacional. Em seu governo, houve a criação da Universidade de Minas Gerais no ano de 1927 e a instaurou-se a Reforma do Ensino

Primário e Normal entre 1927 a 1928, modificações importantes no que tange o cenário educacional de mineiro.

Seguindo o clima renovador da década de vinte, o governo mineiro assumia uma posição em que considerava primordial e necessária a modificação tradicionalista da educação e a modernização do ensino primário estatual, compreendendo que o sistema educacional mineiro havia falhas e deveria ser modificado em todos os níveis de ensino, para que pudesse constituir uma maior eficácia da educação. Logo, a educação era a ferramenta para as mazelas do atraso, sendo o professor parte essencial nesse projeto.

Sob os preceitos escolanovista, Francisco Campos, Secretário do Interior de Minas Gerais nesse período, defendia que o aluno deveria ser o centro do processo educativo, com base na construção do conhecimento através do método ativo e cientificista. Assim, auxiliados pelos novos métodos e práticas pedagógicas, o professor deveria ser capaz de reproduzir os novos preceitos republicanos, por meio da formação de um cidadão apto para viver em sociedade e consciente dos deveres para com a nação.

Conforme aponta Peixoto (2000, p.88), entre os anos de 1926 a 1930, é possível verificar em Minas Gerais um aumento significativo na oferta de ensino. Nessa época, foram criadas 3.555 estabelecimentos de ensino primário e mais dezenove Escolas Normais. O número de matrículas nas escolas primárias tiveram um acréscimo de 87%, ou seja, de 230.873 alunos, em 1926, passou para 444.810, em 1930.

É nesse período, portanto, que as Escolas Normais de Uberaba e Diamantina são reestabelecidas. Em 18 janeiro de 1928, por meio do Decreto 8.245, criou-se a Escola Normal Oficial de Uberaba, um estabelecimento de ensino de segundo grau, sendo conclamada pelas autoridades locais como uma benfeitoria do governador do Estado mineiro:

[...] A escola normal nós já a tivemos. Essa que agora vem é a renovação do que é nosso, do que nos pertence. Essa nova escola normal, aliás, é uma conquista natural de Uberaba [...] Havíamos de ter, pois, nossa escola normal, tantos eram nossos direitos a ella. Nessas bases estava nossa campanha. E não duvidamos da victoria, pois o dr. Antonio Carlos é justo e sincero [...] Mas, em tudo, isso, nesse enorme bem que advirá a Uberaba devemos a alta benevolencia do sr. Antonio Carlos. Ao estatista da visão avassaladora, vendo certo no intricado das nossas necessidades e aspirações, ao estadista dessa altura de vôo de águia, ao sr. Antonio Carlos, a nossa gratidão eterna! O nosso povo não so esqueceu aunca dos seus verdadeiros amigos e benfeitores. Disso pôde

estar certo o sr. Antonio Carlos, esse estadista bom varão da América! (LAVOURA E COMÉRCIO, 23 fev. 1928, p.01).

De acordo com a notícia veiculada pelo jornal *Lavoura e Comércio*, podemos constatar que a reabertura da instituição foi recebida com grandes aclamações pela sociedade uberabense, enaltecendo, ao mesmo tempo, a ação de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada e sua atuação frente a educação e a formação de professores no município. Esse mesmo movimento pode ser verificado em Diamantina, por ocasião da reabertura da Escola Normal Oficial de Diamantina através do Decreto nº. 8.820 de 12 de outubro de 1928<sup>7</sup>:

Somos devedores ao Presidente Antonio Carlos da realização de uma das mais ardentes aspirações do povo diamantinense, a criação da escola normal oficial de Diamantina. Um gesto magnifico do eminente Chefe Executivo Mineiro. Razão de sobra teve o povo diamantinense para as manifestações de delirante entusiasmo com que recebeu, em outubro, a visita honrosa do presidente Antonio Carlos. Assignando, nesta cidade, o decreto de criação da escola normal oficial de Diamantina, s. exc. crystallizou na mais bella realidade um dos almos aneios dos filhos do velho e glorioso Tijuco, restituindo-nos o intituto de ensino que premências financeiras do Estado haviam tirado nos vinte tantos annos [...] (DIAMANTINA, 04 jan. 1929, p.01).

Dessa maneira, inferimos que ambos os jornais mobilizam-se em um duplo sentido, ou seja, ao mesmo tempo que declaram serem a favor do governo de Antônio Carlos, elencam, categoricamente, que havia no passado uma Escola Normal mantida pelo poder público e que, por interesses financeiros e as mudanças políticas de Minas Gerais, foram fechadas, prejudicando os processos educacionais que tinham sido estabelecidos anteriormente nos municípios e a legitimação dos colégios confessionais.

Logo, acreditamos na hipótese de que houve um movimento por parte da sociedade – uberabense e diamantinense, em reestabelecer suas escolas, sendo o cenário da década de 1920 o que propiciou o retorno dessas instituições, não sendo possível, porém, dar veracidade essa afirmação, já que não houve ainda pesquisas realizadas nesse sentido.

Entretanto, considerando as premissas estabelecidas pelo Regulamento do Ensino Normal em 1928, pode-se inferir que apesar de ter sido um salto qualitativo com relação as legislações anteriores, o regula-

---

<sup>7</sup> Para compreender-se a oficialização da Escola Normal Oficial de Diamantina conferir Sousa e Rocha (2018).

mento ainda manteve uma antiga tendência de desvalorização do magistério. Segundo Riccioppo Filho (2007, p. 388), este documento ainda remontava ao período imperial, pois dava aos alunos do ensino regular a possibilidade de eliminar boa parte dos estudos nas escolas normais mediante aprovação dos exames. Assim, “[...] a diplomação do professor continuava dependendo [...] do conhecimento dos conteúdos considerados necessários ao exercício da profissão”.

Além da problemática relacionada ao próprio regulamento do curso normal, pode-se verificar que o reestabelecimento dessas instituições educativas vigorou-se outra tendência, isto é, o próprio quadro do professorado, que apresentava divergências quanto as propostas dispostas pelo documento emitido pelo governo mineiro. Isto é, em sua grande maioria os professores que atuavam nas Escolas Normais não eram professores de exclusiva dedicação profissional, mas sim, profissionais liberais que associaram mais uma atividade profissional, o cargo de professor. Tal é o caso da Escola Normal Oficial de Uberaba, em que se pode constatar a presença de três médicos, um advogado, um agrônomo e um engenheiro civil no período em que foi reestabelecida (RICCIOPPO FILHO, 2007). Vieira (2009) contribui ao identificar esses professores na tipologia de profissionalismos da educação, por profissionalismos associados, em parte por atuarem profissionalmente concomitantemente em mais de uma atividade profissional, entre as quais na profissão de professor.

De acordo com Villela (2006, p. 112), no Império essas relações foram determinadas. Para a autora, o provimento desses cargos de magistério mobilizava um complexo sistema de concessão ou de intermediação de favores, uma vez que “[...] o emprego público era um dos principais [...] elementos nessa configuração de trocas materiais e simbólicas e uma cadeira numa escola pública não escapava a esse jogo de interesses”.

Pandolfi (2003), argumenta que a Primeira República caracterizou pela continuidade do antigo regime, contudo, embebido de um discurso republicano, depreende-se que essas características teriam continuidade nos primeiros anos do novo regime.

Não há como negar, porém, que a Escola Normal Oficial de Uberaba e a Escola Normal Oficial de Diamantina, entre os anos de 1928 a 1938, prestaram significativos serviços para a educação em suas respectivas regiões.

O jornal *Diamantina* publicado em 01 de março de 1929 destaca que:

[...] o número de candidatos à matricular cresce dia a dia, de tal maneira que os salões do edifício em que provisoriamente terá ella

de funcionar, vão ser pequenos para a frequência que se anuncia. Dissemos em o numero passado já haver cerca de duzentas moças e rapazes que desejam fazer o curso normal; não é exagero esse cálculo (DIAMANTINA, 01 mar. 1929a, p.01).

Em decorrência disso, seria necessário a construção de um edifício apropriado para a formação de professores, de maneira que ilustrasse em seu exterior o modelo republicano para educação. Nesse sentido, o prédio do antigo 3º Batalhão da cidade seria escolhido para abrigar a Escola Normal em Diamantina (DIAMANTINA, 01 mar. 1929b, p.01). Sua estrutura deveria respeitar os traços característicos da cidade, demonstrando sua forte ligação com seu passado deveras colonial.

Conforme apontam Riccioppo Filho (2007) e Guimarães (2012), a Escola Normal Oficial de Uberaba seguiria essa mesma direção. Segundo os autores, entre os anos de 1934 a 1938, a escola diplomou 48 normalistas, sendo 44 do sexo feminino. Igualmente, Pontes (1970) afirma que, em 1933, essa instituição educativa contava com 202 alunos, divididos entre 21 meninos e 181 meninas. No curso de aplicação, na escola anexa, continha 192 crianças, no ensino primário, acompanhando o modelo de salas mistas.

A Escola Normal Oficial de Uberaba funcionou junto ao Liceu de Artes e Ofícios da cidade até a finalização da construção do prédio em 1934<sup>8</sup>. Segundo Pontes (1970), o edifício escolhido pertenceu à Luís Soares Pinheiro, um comerciante de Uberaba, e fora construído por Fernando Ankerckrone, em meados do século XIX. A permanência naquele local era prevista durante um ano, em que o governo do Estado mineiro havia prometido a finalização da construção do edifício específico da Escola Normal uberabense. Entretanto, ficou abrigada nesse prédio, até o ano de 1938, ano de fechamento da instituição (RICCIOPPO FILHO, 2007; GUIMARÃES, 2012; SOUSA 2017).

Esse ano é emblemático para as Escolas Normais e a formação de professores no Estado mineiro, pois representa uma ruptura na trajetória dessas instituições prejudicando sua finalidade principal: constituir um professorado apto para o ensino primário. Essa mudança seria consequência do quadro político instaurado no Brasil após a Revolução de 1930 e a chegada de Benedito Valadares, em 1938, como governador de Minas Gerais.

Para Peixoto (2000, p.87), os anos de 1930 a 1937 caracterizou-se pela atuação do governo provisório (1930-1934) e do governo constitui-

---

<sup>8</sup> O debate sobre a construção do prédio é apresentada por Pontes (1970), Riccioppo Filho (2007), Guimarães (2012) e Sousa (2017). Este se apresenta mais aprofundado, demonstrando os embates políticos entre o poder municipal e estadual.

onal de Vargas (1934-1937) em determinar os rumos de nova política do país, concretizando em debates em torno do campo econômico, social e educacional. Segundo a autora, foi nesse período que, pela primeira vez, buscou-se instituir bases para uma política da educação nacional, tendo como resultado a criação, em 1931, do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), que visava à orientação de um padrão educacional em todo território nacional.

Entretanto, em comparação à década de 1920 em Minas Gerais, as mudanças ocorridas nos anos de 1930 tomou um caráter mais restritivo para manutenção e expansão do ensino mineiro, justificando-se, inicialmente, por se definir-se como um governo provisório e circunstancial, deixando evidente que o governo procurou minimizar seu significado e seus efeitos sobre a educação escolar (PEIXOTO, 2000, p. 89).

Nessa perspectiva, Peixoto (1987, p. 142) caracteriza, esse período, no Estado mineiro, como um “[...] retrocesso e relação ao período do governo de Antônio Carlos [...]”. O fechamento das Escolas Normais, a falta de investimento na educação e a incipiência das escolas primárias foram tendências do governo mineiro entre os anos de 1930 a 1937, em que não tratou a problemática do ensino no Estado em seu sentido prático, mas sim de utilização da educação como ferramenta para combater o comunismo e propagar as ideias de nacionalismo:

Em 1934 [...] para uniformização das estatísticas educacionais e melhor conhecimento da situação do ensino no país, mostraram que, 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 neste mesmo período, o número de matriculados reduziu-se significativamente para 451.766 alunos matriculados no ensino primário em 1930, passamos a ter, em 1932, 272.027 alunos (CUNHA, 1934 apud PEIXOTO, 1987, p. 143).

Nesse cenário, a formação de professores seria atingida apenas oito anos depois de decretar-se o início de governo de Vargas e a indicação de Benedito Valadares para Minas Gerais. A publicação do Decreto-lei nº. 63, de 15 de janeiro de 1938 seria responsável pela supressão de seis Escolas Normais, incluindo as de Uberaba e Diamantina:

O Governador do Estado de Minas Gerais, usando de suas atribuições:

Considerando que vai ser reformado o plano do ensino normal do Estado, já estando em elaboração o ante-projeto dessa reforma, de molde a assegurar a completa formação do professor, atendendo à sua vocação profissional;

Considerando que existe no Estado grande número de Escolas Normais reconhecidas que preenchem os fins a que são destinadas dentro da organização atual;

Considerando que, em muitas cidades, o Estado mantém, ao lado dessas escolas, estabelecimentos oficiais, cujos alunos poderão continuar o curso sem prejuízo do ensino, resolve:

Art. 1º - Ficam suprimidas as Escolas Normais Oficiais situadas nas cidades de **Diamantina**, Montes Claros, Curvelo, Campanha, **Uberaba** e Itabira (DECRETO-LEI Nº. 63, 15 jan. 1938, grifos nossos).

Por meio da publicação do decreto, pode-se verificar que a supressão das duas instituições objeto dessa análise, demonstra que apesar das cidades serem consideradas núcleos urbanos importantes para suas regiões, a interferência do Estado frente a promoção da educação modifica no cenário educacional dos municípios, pois as Escolas Normais equiparadas e reconhecidas pelo poder público continuam sendo o Colégio Nossa Senhora das Dores de Diamantina e Uberaba, evidenciando certa familiaridade no que tange as trajetórias de ambas as escolas.

Conforme as discussões de Guimarães (2012) e Sousa (2017), constata-se certa familiaridade das Escolas Normais existentes no século XIX. Isso porque, em ambos os municípios esses estabelecimentos de ensino, ressurgidos no início do século XX, também teriam sido suprimidos por falta de orçamento do Estado mineiro, uma vez que a manutenção dessas escolas eram muito onerosas para o poder público e seus resultados efêmeros. Logo, Peixoto (2000) e Veiga (2000) advogam que toda essa movimentação consolidou a Igreja Católica frente a promoção da educação em Minas Gerais e a formação de normalistas por meio dos colégios confessionais, já que eram as únicas instituições que promoviam o curso normal.

Nesse sentido, verificamos por meio dos jornais publicados nesse período que há certa insatisfação da sociedade uberabense e diamantiniense frente ao fechamento das Escolas Normais. A exemplo citamos o caso ocorrido na cidade de Uberaba, em que os jornais *Gazeta de Uberaba* e o *Lavoura e Comércio* publicaram uma série de notícias a partir do fechamento da instituição em 15 de janeiro de 1938, demonstrando essa insatisfação da população:

A impressão deixada pelo Decreto Lei n. 63, do Governo do Estado, extinguindo a Escola Normal, foi uma desolação, em face do golpe fundo que ele vibrou no ensino secundário em nosso município que, si não era perfeito, pelo menos, no setor normal, tinha esse estabelecimento que vem suprimir. E, convenhamos, ha mo-

tivos dessa impressão de desalento em quantos, como nós, estimam este rincão de tantas possibilidades e, sempre, tão preferido e tão prejudicado [...] Não queremos crer que o nosso ensino normal fique adestrado ao único colégio de nossa cidade, em que, como todos os nossos colégios equiparados, a instrução, para que são obrigados a estudar aqui e, por falta de fortuna, não transportam às capitais, é caríssimo. E justamente porque, além das demais razões enumeradas, era nossa Escola Normal que as classes menos desfavorecidas encontravam meio de instruir seus filhos [...] Não é possível que a mão que tirou – conhecendo o eminente Governador do Estado as nossas necessidades no assunto – não nos compense largamente (GAZETA DE UBERABA, 20 jan. 1938).

Não há como negar, diante da fonte, que a Escola Normal Oficial de Uberaba prestava significativos serviços para a população mais pobre da cidade e seu fechamento representava um retrocesso para o cenário educacional uberabense. Assim,

Uberaba está envidando todos os esforços no sentido de não perder a sua Escola Normal Estadual de Segundo Grau, suprimida por um decreto-lei do governo mineiro. Além de reconsideração do ato, dirigido de todos os setores sociais do município ao honrado governador do Estado, na cidade estão se realizando numerosas reuniões, nas quais têm sido assunto tratado com maior carinho e procurada uma forma de manutenção daquele estabelecimento de ensino, sem onus para o Estado, entregue a uma congregação particular (LAVOURA E COMERCIO, 22 jan. 1938, p. 05).

Nessa perspectiva, criou-se, dias depois, a Associação Uberabense de Ensino (AUE), que reunia parte da elite política e intelectual da cidade e tinha por intuito manter a Escola Normal. De acordo com Riccioppo Filho (2007, p. 429), a associação foi responsável pela criação do Ginásio Brasil que funcionava no mesmo local da Escola Normal suprimida. Para o autor, essa instituição não conseguiu manter-se por muito tempo, devido ao seu número baixo de alunos, o que acarretou em seu fechamento.

Em Diamantina, o jornal *Voz de Diamantina* publicava uma nota sobre o fechamento da Escola Normal pública da cidade:

Suprimida a Escola Normal de Diamantina [...] o Governador do Estado baixou, em data de 16 do cadente, os seguintes decretos-leis:



Nº. 63 – Suprimindo as Escolas normaes de Diamantina, Montes Claros, Curvello, Uberaba e Itabira. Motivou o decreto a projectada reforma do ensino normal. [...] (VOZ DE DIAMANTINA, 22 jan. 1938).

De acordo com a matéria publicada pelo jornal, haveria uma proposta de reforma para o ensino normal mineiro, que fundamentava, também, a supressão das instituições educativas. Nesse contexto, verificamos que há uma proximidade entre a Escola Normal oficial de Uberaba e Diamantina. Entretanto, ressalta-se que o processo de reabertura desses estabelecimentos de ensino conheceram caminhos completamente diverso. Isso porque, a Escola Normal Oficial de Uberaba fora reestabelecida no período em que Milton Campos se elegeu para o Estado de Minas Gerais, logo, supomos que sendo Uberaba de tradição agrarista, suas demandas seriam atendidas de maneira mais ágil, fazendo com a Escola Normal do município fizesse parte dos jogos políticos de âmbito estadual e municipal.

Igualmente, com a eleição de Juscelino Kubistchek ao governo do Estado, em 1951, essa tendência também seria seguida, ocorrendo a reabertura da Escola Normal Oficial de Diamantina naquele mesmo ano. Seu retorno ao cenário educacional da cidade tem intrínseca relação com a origem do governador, em que pode-se observar uma preferência por Diamantina em sua gestão, com a criação de um Grupo Escolar e a Faculdade de Odontologia.

No próximo tópico adentraremos nas peculiaridades da reabertura das Escolas Normais públicas de Uberaba e Diamantina, demonstrando que, apesar de terem sofrido processos completamente diversos no que se refere a promulgação de suas leis, a tendência da política estadual para educação seguiu o mesmo caminho, advogando em favor da proximidade e familiaridade de tais escolas.

### **Os processos de reabertura das Escolas Normais Oficiais de Uberaba e Diamantina: 1948 e 1951**

Em 1948 marca o início de novo período para o rumo da política no Brasil e Minas Gerais. No âmbito macro da política nacional, o esgotamento vivido pelo governo de Getúlio Vargas, iniciado em meados de 1944, somado a derrota dos Aliados, no fim da Segunda Guerra Mundial e à adoção de um regime autoritário, segundo Ferreira (2003), contribuíram para que os opositores do governo pressionassem para que o então presidente renunciasse seu poder, ao mesmo tempo que reivindicavam restabelecimento da democracia no país.

Em Minas Gerais, porém, o governo de Benedito Valadares já sentia essa pressão um pouco antes, ao final do ano de 1943, com a publicação do Manifesto dos Mineiros em outubro daquele ano. Conforme Benevides (2003), o manifesto serviu de norteamento para outros movimentos pró-saída de Getúlio Vargas da presidência. Assim, parte da sociedade, liderada pelas elites, reivindicavam a ampliação da participação política e o fim do regime varguista. Em contrapartida, surgiu o movimento queremista, que tinha participação de grande parte da população pobre e eram a favor da permanência de Vargas e defendiam uma Constituição com Getúlio<sup>9</sup>.

Por consequência desses movimentos, Getúlio Vargas anunciou a reabertura política e a realização de novas eleições, que ocorreria em dezembro de 1945. Dessa forma, reconfigurou-se o quadro político brasileiro; Eurico Dutra fora eleito presidente da república, iniciando seu mandato em 1946. No ano seguinte, Milton Campos elegeu-se para o governo do Estado de Minas Gerais.

A política adotada por Campos era voltada para o setor agrário, pois preocupou-se em o ensino agrícola e a educação superior além de incentivar a produção no Estado. No que se refere a instrução primária, essa sofreu melhorias, se comparada ao período anterior, com a construção de novos estabelecimentos de ensino. Para o ensino normal, manteve-se os programas e currículos propostos pelas Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946. Além disso, houve a reabertura de algumas instituições de ensino, incluindo a Escola Normal Oficial de Uberaba, por meio da Lei nº 284, de 23 de novembro de 1948:

O Povo do Estado de Minas Gerais, por seus representantes, decretou e eu, em seu nome, sanciono a seguinte lei:

Art. 1º - Fica revogado o disposto no art. 1º do decreto-lei n. 63, de 15 de janeiro de 1938, e restabelecida a vigência do decreto n. 8.245, de 15 de fevereiro de 1928, no que dizem respeito à Escola Normal de Uberaba (LEI N. 284, 23 nov. 1948).

Para Guimarães (2012, p.175), a reabertura da escola foi fruto dos jogos políticos estabelecidos entre o poder municipal e estadual a partir de 1948, sendo a figura central desse processo Boulanger Pucci, prefeito eleito naquele período. A autora afirma que o pedido para reabertura da Escola Normal Oficial de Uberaba começou já no início de seu mandato, em 1947, porém, esse processo se estendeu mais que o esperado, finalizando apenas em novembro de 1948.

---

<sup>9</sup> Cf. Ferreira (2003).

Por meio do jornal *Lavoura e Comércio*, pode-se constatar que apesar de a lei ter sido promulgada em novembro de 1948, a Escola Normal Oficial de Uberaba já havia sido inaugurada, aproximadamente, três meses antes da publicação, por ocasião da vinda do Secretário de Educação de Minas Gerais, Abgar Renault, ao município, no final de agosto daquele ano:

Uberaba receberá a honrosa visita do sr. dr. Abgar Renault. [...] Nesta ocasião, s. sxcia., como secretario da Educação de Minas Gerais, inaugurará a Escola Normal Oficial e o Grupo Escolar America, duas importantes instituições de ensino que já vem prestando serviços á instrução de nossa mocidade e de nossa infância (LAVOURA E COMERCIO, 31 ago. 1948, p. 02).

Naquela noite, foi realizada a solenidade de abertura da Escola Normal Oficial de Uberaba, sendo registrada nas páginas do jornal *Lavoura e Comércio*:

Às 19 horas, compareceu o titular da pasta de Educação de Minas Gerais á Escola Normal, afim de inaugurar oficialmente aquele estabelecimento de ensino. Recebido entre chuvas de flores pelas alunas do eduncandario, s. s. foi cumprimentado pelo diretor do estabelecimento e professores que ali se encontraram, além de grande numero de pessoas que o aguardavam. Na sala principal do estabelecimento, realizou-se o ato inaugural, sentando-se á mesa que dirigiu a sessão, o sr. dr. Abgar Renault, o sr. dr. Boulanger Pucci, prefeito da cidade, dr. Manoel Casasanta e Bolivar Ferreira, da comitiva do visitante, dr. Henrique von Kruger, presidente da câmara municipal; dr. Wenceslau Milton, juiz substituto da comarca; dr. Alberto Pontes, promotor de Justiça; tenente-coronel Caetano Bertori, comandante do 4º B.C.M [...] ; sr. Celso R. da Cunha, prefeito municipal de Verissimo, prof. Leoncio Ferreira do Amaral, diretor da Escola Normal e dr. Augusto Afonso Neto, inspetor federal de ensino (LAVOURA E COMÉRCIO, 01 set. 1948, p. 02).

De acordo com a matéria, mais do que um estabelecimento de ensino normal público, a Escola Normal Oficial de Uberaba representou também um movimento político, que envolveu atores de âmbitos diferentes do cenário de Minas Gerais. Nessa perspectiva, o mesmo periódico publica, ao final do ano de 1948, uma matéria que expõe o trabalho em conjunto realizado por Pucci, Renault e Campos, demonstrando a articulação entre o poder municipal e estadual:

Pouca gente acreditava nas possibilidades do restabelecimento aqui da Escola Normal no corrente ano [...] Felizmente, tínhamos na Secretaria da Educação um homem do descortino, da têmpera e do prestígio de Abgar Renault. Felizmente, tínhamos na Prefeitura a resolução firme do dr. Boulanger Pucci, decidido a solucionar as necessidades de instrução da Capital do Triângulo (LAVOURA E COMERCIO, 24 dez. 1948, p. 02).

Esse mesmo movimento terá certa similitude no outro lado de Minas Gerais, em Diamantina, conhecida como capital do norte. Assim, segundo Dulci (1999), com a confirmação de Juscelino Kubistchek para o cargo de governador do Estado, em 1951, seu governo tinha como objetivo retirar Minas Gerais da posição agropastoril e colocá-lo rumo a industrialização, buscando incentivar a diversificação e a modernização da produção agropecuária, ao mesmo tempo que associava o lema “Energia e transporte”, resquícios de seu antecessor Milton Campos.

O seu projeto de desenvolvimento para o Estado, contemplava, também, o campo educacional, fundamentado em um tripé, em que tinha-se por intuito melhorar o ensino mineiro, assegurar a normalidade do serviço educacional e expandi-lo, de acordo com os critérios racionais, práticos e realistas, visando assim elevar os índices de seu rendimento (QUATRO ANOS[...] , 1959). Dentre as suas realizações na educação, no período de 1951 a 1955, Juscelino Kubistchek foi responsável pela constituição de faculdades e escolas em todo território mineiro. Igualmente, seu governo tinha a preocupação em melhorar o nível pedagógico e cultural do professorado mineiro.

Segundo Baracho (2016, p.73-74), foi nesse contexto que o prefeito diamantinense, Lomelino Ramos Couto, encontraria respaldo para reclamar o reestabelecimento da Escola Normal pública de Diamantina e também a criação de outras instituições de ensino. Conforme a autora, Couto tinha uma preocupação com a crescente demanda por escolarização do município e encontrara em Juscelino Kubistchek a tão esperada oportunidade, já que o prefeito municipal tinha a “[...] segurança de procurar o governador no sentido de cobrar uma atenção mais específica para sua cidade natal” (idem).

Assim, durante o ano de 1951, houve a inauguração de dois estabelecimentos de ensino público em Diamantina: o primeiro, o Grupo Escolar Júlia Kubistchek<sup>10</sup>, por meio do Decreto n.º. 3.591, de 13 de julho; e, o segundo, o reestabelecimento da Escola Normal de Diamantina, através da Lei n.º. 820, de 26 de dezembro daquele ano:

---

<sup>10</sup> Cf. Baracho (2016).

O Povo do Estado de Minas Gerais, por seus representantes, decretou e eu, em seu nome, sanciono a seguinte lei:

Art. 1º - Fica revogado o disposto no artigo 1º do decreto-lei número 63, de 15 de janeiro de 1938, no que diz respeito à Escola Normal de Diamantina, e restabelecida a vigência do decreto número 8.820, de 12 de outubro de 1928 (LEI N. 840, de 26 dez. 1951).

Essa instituição seria instalada com o mesmo nome e constituída como um estabelecimento público de ensino estadual de primeiro e segundo grau. Os professores que foram colocados à disposição do Estado por ocasião do fechamento em 1938, seriam realocados em seus cargos de origem, respeitando o “[...] disposto no artigo 78, parágrafo 1º e 6º do Decreto-Lei nº. 804, de 28 de outubro de 1941” (idem).

Temos indícios, pelo jornal *A Estrela Polar*, que essa instituição educativa tinha relevância no que tange o cenário educacional do município, já que matéria publicada em 14 de julho de 1953, o periódico elenca a importância da escola para a educação da mocidade diamantinense. Segundo Campos e Vieira (2013), verifica-se que, entre os anos de 1952 a 1957, a Escola Normal de Diamantina desempenhou papel fundamental para a sociedade e seu fechamento, dentro de um período de treze anos, provavelmente ocasionou diversos prejuízos para a população local.

Sendo a Escola Normal de Diamantina reestabelecida ao final do ano de 1951, suas atividades seriam iniciadas apenas no início de 1952, mais precisamente no começo de maio daquele ano, por ocasião da vinda do governador para inauguração de duas instituições. Assim, conforme as Atas da Congregação de Professores, pode-se constatar certa emergência por parte do Inspetor, Anselmo Barreto, em iniciar as atividades na escola, pois

[...] Comentou [...] a sua situação na Capital, no sentido de apressar o despacho do material tomando todas as medidas necessárias para que se pudesse fazer a reinstalação da escola ainda neste mês, ficando a instalação solene para quando o exmo. sr. Governador pudesse assisti-la (CONGREGAÇÃO, 24 abr. 1952, p. 02).

Dez dias depois, no dia 04 de maio de 1952, os professores da Escola Normal Oficial de Diamantina organizavam-se para sessão solene de inauguração da escola. Ocorreria, portanto, dia 06 de maio do corrente mês, com a presença do Secretário da Educação, Odilon Behrens, e o governador, Juscelino Kubistek, “[...] que vem a esta cidade instalar oficialmente a Escola Normal e o Grupo Escolar “Julia Kubistchek” (CONGREGAÇÃO, 04 mai. 1952, p.04). Assim,

Às 16 horas, do dia 6 de maio de 1952, com a presença ilustre Governador do Estado Dr. Juscelino Kubitschek; o Sr. Governador do território do Acre Dr. João Kubitschek de Figueiredo; Dr. Odilon Behrens, secretário da Educação; Dr. Joubert Guerra, presidente do Tribunal de Contas do Estado; Dr. Celso Murta, diretor do Departamento de Estradas de Rodagem; Dr. Oswaldo Pennido, oficial de Gabinete do Ministério da Justiça; Major Afonso Heliodoro, assistente Militar do Governador do Estado; o arcebispo D. Serafim G. Jardim; Dr. Moacyr Pimenta Brant, Juiz de Direito da Comarca; Dr. Lomelino Ramos Couto, prefeito; Sr. Anselmo Barreto; Inspetor Técnico do Ensino, o Sr. Diretor, professores e alunos do estabelecimento, realizou-se a reinstalação solene da Escola Normal Oficial. Procedeu-se, de início, à benção do edifício e à a entronização da imagem do crucificado no salão da Diretoria, por S. Ex. Cia D. Serafim Gomes Jardim. Em seguida, no salão nobre, realizou-se a sessão solene, no auditório, falando o professor Dr. Antônio Felício da Silva, a aluna Maria Clotilde Miranda Pereira e o diretor José Leite Vidigal, os quais, agradecendo o melhoramento, salientaram o impulso que aquele grande benefício do Governador Juscelino Kubitschek trará para a vida cultural de Diamantina (CONGREGAÇÃO, 06 mai. 1952, p.05).

A presença de tantas autoridades na solenidade de abertura da Escola Normal de Diamantina reforça a hipótese de que essa instituição tinha prestígio tanto no cenário político e social, pois segundo, Campos e Vieira (2013), esta escola também foi fruto da articulação política entre âmbito municipal e estadual, representando uma conquista para vários setores sociais diamantinenses.

Logo, essas características também podem ser apreendidas no caso da Escola Normal de Uberaba quando fora reinaugurada em agosto de 1948. A diferença está no poder municipal e sua articulação com o poder estadual, demonstrando que ambos os prefeitos tiveram papel fundamental para o reestabelecimento das instituições.

Dessa maneira, esse estudo permite dizer que as Escolas Normais em Minas Gerais e a formação de professores, no século XX, fizeram parte do jogo político do Estado, sendo a articulação com o poder público municipal importante para o rumo e atividades dessas instituições. Igualmente, as políticas de formação de professores esteve muito mais atrelada aos interesses dos governos do que a própria necessidade de ampliar o quadro do professorado para o ensino primário.

Assim, por mais que o Estado declarasse uma necessidade de formar pessoas aptas para o ensino, este ainda não oferecia condições ade-

quadas para a formação de professores, que ficou, na maioria das vezes, renegada à iniciativa particular de cunho religioso. Somente com a mudança da lógica administrativa e a necessidade de modernização do país, a partir da década de 1950, tornar-se-iam mais contundentes a ação política-governamental frente a formação de professores.

### **Considerações Finais**

Diamantina e Uberaba apresentam-se, no final do século XIX e XX, como expoentes políticos, sociais e culturais em suas regiões. Essas características projetariam para os debates políticos e, ao mesmo tempo, galgariam na constituição de um cenário educacional que pudesse contribuir na legitimação do *status* de capitais do Norte e do Triângulo Mineiro, respectivamente, em meados do século XX, pois os ideários de modernidade pressupunha uma atuação ampla no que diz respeito a formação do homem e da sociedade.

Porém, estando a educação e a instrução atrelada aos interesses políticos e os debates travados no início da Primeira República, estas cidades experimentariam o retorno de suas Escolas Normais públicas, extintas em 1905, com as políticas implementadas por Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, que acompanhava o clima renovador da educação no país. Aclamadas como importantes estabelecimentos de ensino para a formação do professorado mineiro, temos indícios que os serviços prestados por essas escolas tenham sido de grande valia tanto para a sociedade uberabense e diamantinense, uma vez que as cidades contavam, nesse período, apenas com o Grupo Escolar – para a instrução primária, e o Colégio Nossa Senhora das Dores – para formação de professores.

Nesse sentido, inferimos que a tradição estabelecida, desde meados do Império, com a criação desses colégios confessionais em Minas Gerais, demonstrava a supremacia da ação da Igreja frente a formação de normalistas, que em sua maioria eram mulheres, dando continuidade ao projeto de formar boas mães e esposas. Assim, por mais que o governo de Antônio Carlos buscava afastar dessas premissas, foram essas que permaneceram vigentes em uma perspectiva de longa duração e os cenários educacionais de Diamantina e Uberaba nos oportuniza verificar essas hipóteses.

Se consideramos que, desde o início desse estudo, a problemática de que ambas as Escolas Normais tiveram certa familiaridade no que se refere a sua trajetória sobre a formação de professores destinados ao ensino primário, desde seu surgimento, no final do século XIX, tanto Escola Normal Oficial de Uberaba como a Escola Normal Oficial de Diamantina fizeram parte do jogo político municipal e estadual, demonstan-

do a importância dos interesses do governo em suprimir ou reestabelecer, estando – ou não, alinhadas ao seu projeto político em Minas Gerais.

Nesse sentido, essa análise permite demonstrar que as Escolas Normais de Minas Gerais, bem como a formação de professores, esteve à mercê do poder público, que contava, ao mesmo tempo, com a ação do colégio confessionais para a formação de normalista. Esse último argumento seria então decisivo para a supressão dessas instituições de ensino em 1905 e, também, em 1938. Além disso, os interesses particulares, características do clientelismo, se faziam presente quando o assunto era o funcionamento dessas Escolas Normais em 1948 e 1951.

Assim, acredita-se que esse trabalho possa dar um panorama sobre a trajetória das Escolas Normais de Minas Gerais, contribuindo para a construção de um quadro que permita identificar de que maneira as propostas da formação de professores se espalhou pelo Estado no século XX. Busca-se, então, incentivar as pesquisas nessas áreas para a construção de conhecimento na área da História e Historiografia da Educação, principalmente, no que se refere a formação de professores primários e as Escolas Normais.

## Referências

BARACHO, Cláudia Elizabeth. **Grupo Escolar Professora Júlia Kubistchek: modernização na arquitetura e nas concepções educacionais de Diamantina, 1951-1961.** Dissertação (Mestrado Profissional Interdisciplinar em Ciências Humanas). Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2016.

BENEVIDES, Maria Vitória. Manifesto dos Mineiros. In: ABREU, Alzira Alves de *et al.* **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro pós-1930.** Rio de Janeiro: CPDOC/Fundação Getúlio Vargas, 2003.

BICCAS, Maurilane de Souza. Reforma Francisco Campos: estratégias de formação de professores e a modernização da escola mineira (1927-1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves; MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck (Orgs.). **Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946).** Uberlândia: EDUFU, 2011.

CAMPOS, Layane Sores; VIEIRA, Flávio César Freitas. História de Instituições Educativas, Diamantina/MG: supressão e reabertura da Escola Normal Oficial de Diamantina (1938-1951). In: VII CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, UFMT, 2013, Cuiabá. **Anais...**, Cuiabá, SBHE 2013



DULCI, Otavio Soares. **Política e recuperação econômica em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 1999.

FERREIRA, Jorge. A democratização e movimento queremista. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **O Brasil Republicano**, Vol. 2. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2003, p. 39-46.

FONSECA, André Azevedo. Uma história social de Uberaba. In: **História em Revista**, v. 19, n.01, p. 197-235, 16 jun. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/30523>>. Acesso em: 01 jul. 2019.

GOODWIN JR, James Willian. **Cidades de Papel - imprensa, progresso e tradição: Diamantina e Juiz de Fora, MG (1884-1914)**. Tese (Doutorado em História). Universidade de São Paulo, 2007.

GUIMARÃES, Rosângela Maria de Castro. **O percurso institucional da disciplina ‘História da Educação’ em Minas Gerais e o seu ensino na Escola Normal de Uberaba (1928-1970)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

\_\_\_\_\_. **O Templo do Bem: o Grupo Escolar de Uberaba na escolarização republicana (1908-1918)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

LIMA, Geraldo Gonçalves de. A Reforma Francisco Campos (1927/28) em Minas Gerais e a introdução da disciplina História da Educação no currículo da escola normal. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2011. **Anais Eletrônicos...**, 2011. Disponível em: <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais\\_vi\\_cbhe/conteudo/file/585.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/585.pdf)>. Acesso em: 02 jul. 2019.

LOURENÇO, Luís Augusto Bustamante. **A oeste das minas: escravos, índios e homens livres numa fronteira oitocentista: Triângulo Mineiro (1750-1861)**. Uberlândia: EDUFU, 2005.

MARTINS, Marcos Lobato. Comércio, indústria e projeção regional da Diamantina oitocentista: as fragilidades do “grade empório do Norte”. In: **História (São Paulo)**, v. 75, e76, 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-90742016000100502&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-90742016000100502&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 03 jun. 2019.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2ed., 1971.

OLIVEIRA, J. K. Quatro anos[...] **Quatro anos no governo de Minas Gerais, 1951-1955**: síntese das realizações do governador Juscelino Kubitschek de Oliveira. Rio de Janeiro: Livraria J. Olympio. 1959.

PANDOLFI, Dulce Chaves. Os anos 1930: as incertezas do regime: In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **O Brasil Republicano**, Vol. 2. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2003, p. 13-38.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta Peixoto. A Revolução de 30 e seus reflexos na educação brasileira. In: IV SEMINÁRIO DE ESTUDOS MINEIROS, 1987, p. 133-144, Belo Horizonte, **Anais...**, Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1987.

\_\_\_\_\_. Triste retrato: a educação mineira no Estado Novo. In: **Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2000, p. 85-103.

PONTES, Hidelbrano. **História de Uberaba e a Civilização no Brasil Central**. Uberaba: Academia de Letras do Triângulo Mineiro, 2ed., 1978.

REZENDE, Eliana Mendonça Marques de. **Uberaba: uma trajetória socioeconômica (1811-1910)**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Goiás, 1983.

RICCIOPPO FILHO, Plauto. **Ensino Superior e a formação de professores em Uberaba/MG (1881-1938)**: uma trajetória de avanços e retrocessos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Uberaba, 2007.

SENNA, Nelson de. **Chronologia Mineira – Governo Civil e Ecclesiástico**. Minas Gerais, 1913. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/212679/1250>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

SILVA, Monique Adrielle da. **História e memória das professoras no Grupo Escolar Brasil: Uberaba 1960-1971**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

SOUSA, Gabriela Marques de; ROCHA, Juliano Guerra. A Escola Normal e a formação docente em Minas Gerais: Diamantina, 1913 a 1938. In: **Pedagogia em Foco**, v. 13, n. 19. Disponível em: <<http://revista-facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/350>>. Acesso em: 07 jul. 2018.

SOUZA, José Moreira de. **Cidade: momentos e processos – Serro e Diamantina na formação do Norte Mineiro no século XIX**. São Paulo: Ed. Marco Zero, 1993.

THOMÉ, Luan Manoel. **O exercício da profissão de professor no Grupo Escolar de Diamantina (1907-1909)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017.

VEIGA, Cynthia Greive. A Escola Nova: a invenção de tempos, espaços e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes; PEIXOTO, Ana Maria Casasanta Peixoto (Orgs.). **Lições de Minas: 70 anos da Secretaria da Educação**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2000, p. 49-65.

VIEIRA, Flávio César Freitas. **Profissionalismos do professor - De momentos a trajetórias: profissionalização, profissionalidade e autonomia profissional – Uberabinha (1907-1929)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. Do artesanato à profissão – Representações a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, Vol. II. Petrópolis: Ed. Vozes, 2ed., 2006, p.104-115.

## Fontes

A mão que tirou[...] **Gazeta de Uberaba**, Uberaba, Ano 56, nº. 5036, 20 jan. 1938, p.01.

A supressão da Escola Normal de Uberaba, **Lavoura e Comercio**, Ano XXXIX, Nº. 7.747, 22 jan. 1938, p. 02.

MINAS GERAIS. **Lei nº 28, de 22 fevereiro de 1836**. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=28&comp=&ano=1836>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei Provincial nº. 93, 06 de março de 1938**. Disponível em: <[http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/leis\\_mineiras\\_docs/photo.php?lid=1714](http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/leis_mineiras_docs/photo.php?lid=1714)>. Acesso em: 07 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Relatório Geral da Secretaria do Interior, 1894**. Redigido por Dr. Francisco de Almeida Brandão. Arquivo Público Mineiro.

\_\_\_\_\_. **Annaes do Senado Mineiro – Quarta sessão da quarta legislatura, 1906**. Arquivo Público Mineiro.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 1.845, de 15 de setembro de 1905**. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.h->

[tml?tipo=DEC&num=1845&comp=&ano=1905](#)>. Acesso em: 30 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 1.932, de 06 de agosto de 1906.** Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=1932&comp=&ano=1906>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 284, de 23 de novembro de 1948.** Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=284&comp=&ano=1948>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 8.820, de 12 de outubro de 1928.** Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=8820&comp=&ano=1928>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 8.162, de 20 de janeiro de 1928 (Regulamento do Ensino Normal).** Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104810>>. Acesso em: 03 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 8.245, de 18 de fevereiro de 1928.** Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=8245&comp=&ano=1928>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 63, 15 janeiro de 1938.** Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEL&num=63&comp=&ano=1938>>. Acesso em: 06 jul. 2019.

Acha-se em Uberaba o secretario de Educação de Minas Gerais dr. Abgar Renault. **Lavoura e Comercio**, Ano 01, nº. 11.824, 31 ago. 1948, p.02.

A visita do secretario Abgar Renault a Uberaba. **Lavoura e Comercio**, Ano 01, nº. 11.825, 01 set. 1948, p.02.

O que vale nos planos da justiça social a Escola Normal de Uberaba. **Lavoura e Comercio**, Ano 01, nº. 11.819, 24 dez. 1948.

Instituto Polytechnico--Escola Normal. **Lavoura e Comercio**, Ano XXIX, nº. 4.054, p. 01. Disponível em: <<http://www.codiub.com.br/lavouraecomercio/pages/edicoes.xhtml>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

A Creação da escola normal oficial de Diamantina. **Diamantina**. Diamantina, MG, Ano II, n. 65, 04 jan. 1929, p.01.

Ensino Normal. **Diamantina**. Diamantina, MG, Ano II, n. 69, 01 mar. 1929, p.01.

Suprimida a Escola Normal de Diamantina. **Vóz de Diamantina**, Diamantina, Ano II, n. 48, 22 jan. 1938, p. 2.

CONGREGAÇÃO. **Ata da Congregação da Escola Normal Oficial de Diamantina**. Diamantina, 1952 - 1957. Escola Estadual Professor Leopoldo Miranda.

A Escola Normal Oficial. **A Estrela Polar**, Diamantina, Ano LI, nº. 23, 14 jul. 1953, p. 01. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/W00003/925>>. Acesso em: 09 jul. 2019.



# PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO VIVENCIADAS NA EJA NO NORTE DE MINAS GERAIS - 1940 a 1960\*

*Rita Tavares de Mello  
Mônica Nogueira Camargo*

## **Introdução**

Constitui-se em um grande desafio compreender o processo de configuração da educação de jovens e adultos. O presente trabalho tem por objetivo analisar a memória e a história de professoras alfabetizadoras da EJA, entre o período de 1940 a 1960, no Norte de Minas Gerais, cujos percursos de vida estão imbricados com a própria história e origem dessa área.

Para tanto, estabelecemos um diálogo entre a literatura sobre o tema, a imprensa e as narrativas das alfabetizadoras, apresentando as dificuldades, possibilidades, fragilidades e potencialidades que permearam o campo de atuação dessas educadoras no exercício de sua função. O presente estudo está situado no campo da Educação de Jovens e Adultos, onde o foco foi a história oral.

Os resultados da pesquisa apontam o modo como as trajetórias dessas educadoras foram construídas, marcadas pela coibição política e pedagógica em uma época em que o sertão do Norte de Minas Gerais era considerado uma região de “resistência habitual ao analfabetismo”, o mais “grosseiro e indisciplinado”, desamparado e excluído dos benefícios, ou porque não dizer, abandonado à própria sorte em relação a diversos aspectos e, principalmente em relação à EJA

## **Concepções de alfabetização e práticas pedagógicas**

Nessa perspectiva, foi possível observar que as narrativas das professoras alfabetizadoras apresentam-se como um campo aberto para múltiplas possibilidades de leitura e interpretação, pois são diferentes vozes e sentidos que perpassam, permitindo a travessia do relato individual, nomeado e singularizado, para a engenhosa construção do coletivo. Como o narrador descrito por Benjamim (1994), “sua narrativa assemelha-se a sementes guardadas hermeticamente por milênios e que ainda conservam o poder de germinar” (p. 64).

Portanto, recolher memórias, registrar vozes e, por meio delas, percursos de vida e de formação, pressupõe revelar as escolhas pessoais,

---

\*DOI - 10.29388/978-65-81417-09-3-0-f.151-168

os sonhos, as ideias e as práticas realizadas, conjugando processos de singularização com o traço coletivo que atravessa cada itinerário de vida. A partir dos relatos orais das entrevistadas verificamos a intercessão entre as concepções de alfabetização e as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras de jovens e adultos. Diante dessa realidade, optamos por analisar em conjunto as categorias alfabetização e práticas, e não de maneira isolada. Também as respostas obtidas a partir das entrevistas foram consideradas de forma coletiva.

Retomando a perspectiva das práticas pedagógicas utilizadas no período delimitado neste estudo, ficou evidenciado, por meio dos relatos das professoras alfabetizadoras que, em relação à concepção de alfabetização, especificamente em relação à alfabetização de jovens e adultos, elas concebem como ato de ensinar a ler e escrever e, em alguns casos, reduzindo ao ato de aprender a assinar o próprio nome: “alguns deles conseguiram assinar o nome” (BRITO, 2012).

As palavras de Dona Wanda confirmam essa proposição,

Eles precisavam de que? Aprender a ler e escrever. Era isso que eles precisavam. O ensino era muito limitado. [...] muitos só aprendiam a assinar o próprio nome. A maioria dos professores não tinha perspectiva de futuro para os seus alunos. Se eles não seguissem nos estudos, pelo menos saiam da escola lendo e escrevendo (CORREA, 2012, dados obtidos em entrevista).

A partir da assertiva acima, percebemos que a educação de jovens e adultos estava associada ao aprendizado do ler e escrever, e não a um processo de ensino contínuo que levasse os alunos ao prosseguimento dos estudos. Contudo, mesmo agindo dessa forma, a entrevistada revelou surpresa ao perceber que os seus alunos poderiam ir além. Assim relatou-me:

Ao indagar as professoras alfabetizadoras a respeito da concepção de alfabetização, percebemos que em vários momentos, ao falarem de suas práticas pedagógicas, as entrevistadas pautavam suas respostas a partir da vivência cotidiana, da elevação da autoestima, do ensino de artesanato e de práticas culinárias. Como fica evidente na fala de Dona Amelina Chaves:

O ensino tinha uma abrangência muito grande, a gente se preocupava em levantar a autoestima das pessoas mais velhas. [...] eu mesma fiz uma revolução no lugar onde eu trabalhava, ensinei a plantar roça, plantei de tudo, até amendoim. [...] A gente levava artesanato, [...] Por gostar de artesanato, eu sempre artesã, eu ensinei crochê, tricô e levantei a vida das pessoas mais velhas [...] O povo



enriqueceu, muita gente ficou rica de conhecimento, porque, além disso, eu ensinava a fazer bolo, biscoito e bolinho de chuva [...] (CHAVES, 2012, dados obtidos em entrevista).

Nesse sentido, ao abordar sobre a importância das relações entre educador-educando, Freire (2000) confirma que a relação com os educandos é um caminho de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo. Isso pode ser verificado na prática da alfabetizadora acima, quando buscou aliar o seu fazer pedagógico à realidade daqueles alunos adultos, adequando o ensino às suas necessidades. De tal modo, ainda segundo as ponderações de Freire, não somente neste sentido, mas também em outros, nossas relações com os educandos devem ser pautadas no respeito às suas individualidades. Isso demanda igualmente o nosso conhecimento das condições concretas de seu contexto, o qual os condiciona.

Muitas vezes, ao se desconsiderar a realidade dos alunos adultos, o professor alfabetizador incorre no risco de estabelecer uma relação entre capacidade intelectual e analfabetismo, associando a condição de analfabeto a déficits individuais, e não a questões de desigualdades sociais. Assim, um problema que é eminentemente social se torna individual. Tal concepção pode ser evidenciada nas páginas do Jornal Gazeta do Norte, em reportagens que abordam sobre a questão do analfabetismo, conforme se verifica na citação abaixo:

Podemos iniciar este desprezioso artigo, afirmando que toda a obra útil deste mundo, não é produto de uma única geração. Permitam-me uma comparação: Não devemos empregar o nosso esforço em modelar homens de neve que, dentro em pouco, o sol derrete, mas, em engrossar a bola de neve que roda pelos Alpes do poderio humano. [...] só poderá se considerar um homem completo, aquele que em relação ao ponto em que está, analfabeto, cumprir satisfatoriamente os deveres para mudar sua posição. Apesar disso, sempre lhe será possível aperfeiçoar-se, se para tal fim se esforçar, porque não deixará de ter algum defeito a corrigir, algum ponto fraco qualquer que o comprometa e que seja preciso robustecer. [...] há homens de talento natural, de feliz disposição e notáveis aptidões para esta ou aquela espécie de atividade, que se esforçam nobremente para abrir caminho na vida, que reúnem as qualidades necessárias para triunfar. [...] o desconhecimento da verdadeira natureza, a ignorância das suas capacidades, a timidez em se conservar com direito a possuir os bens que Deus lhes destinou, influi muito para causas tão poderosas como o desmazelo ou a indiferença impeçam o homem de aumentar o seu valor. É necessário que o indivíduo tenha confiança em si mesmo, esteja

côncio do papel que deve desempenhar nesta vida e se prepare para vencer todas as dificuldades que se oponha em seu caminho. O conhecimento do verdadeiro ser, da maravilhosa natureza do homem, é a fase inicial, o ponto de partida do desenvolvimento das suas possibilidades. Partindo daí e sabendo se orientar o homem estará apto a vencer as vicissitudes da jornada espinhosa que terá pela frente, mas que com perseverança e tenacidade ele as vencerá (GAZETA DO NORTE, 13 de Janeiro de 1952, p. 02).

Outra reportagem que também aponta discriminação ao adulto analfabeto, intitulada “Matriculou-se na escola aos setenta e cinco anos. Outro aluno fez o curso primário já adulto, obtendo excelentes notas no exame de admissão ao Ginásio” foi publicada pelo Jornal Gazeta do Norte em 9 de agosto de 1951, conforme se apresenta abaixo:

[...] Ainda agora, noticiam os jornais do Distrito Federal que está matriculada na Campanha de Alfabetização e Assistência Social de Cachoeira do Itapemirim, no Espírito Santo, uma senhora de 75 anos de idade, já bisavó, que entendeu nunca ser demasiado tarde para aprender! Na mesma cidade um aluno de 25 anos de idade, alfabetizado pela Campanha conseguiu fazer exame de admissão ao Curso Ginásial, ao fim de dois anos de labor intensivo, obtendo o primeiro lugar nas provas de Geografia e de História. Tais exemplos bem demonstram que não se deve viver no comodismo, à margem da civilização, sufocados na miséria, na ignorância e na doença. Um analfabeto adulto, por mais distante que esteja de qualquer noção de cultura, de aprimoramento espiritual, tendo vontade, se esforçando, pode conseguir por conta própria, pois serão menos infelizes, terão novas perspectivas, onde serão arrancados da situação degradante em que se acha precipitado como vítima inconsciente (GAZETA DO NORTE, nº1971, 9 de agosto de 1951, p. 03).

Vale ressaltar, e a reportagem enfatiza que no período estudado, o analfabetismo, sob a ótica da classe dominante, estava na origem de todos os grandes problemas sociais brasileiros. Entretanto, essa ideologia mascarava as reais causas daquela situação degradante. Ademais, dentro dessa mesma visão, o analfabetismo constitui um mal arraigado em nossa sociedade, praticamente tão antigo quanto o próprio país, e contrário às diversas campanhas de alfabetização que surgem no bojo de políticas educacionais. Não saber ler e escrever, portanto, é a forma extrema de uma lacuna educacional. Também, tal ideologia confirma o analfabetismo como um mal disseminado na sociedade, visto que, nessa concepção, o analfabeto passa da condição de vítima de um sistema, a culpado. Nes-

se sentido, Paiva desenvolve considerações a respeito desse preconceito, difundido pela Cruzada Nacional de Educação,

[...] a cruzada só na década de 50 (após mais de 25 anos de atividade) reconhece publicamente o “perigo dos semi-letrados”. Sua larga sobrevivência em torno de uma concepção “filantrópica” e “humanitarista” da educação, apoiada numa visão deformada da realidade social, na qual a educação aparece como causa de todos os problemas, demonstra o quanto suas posições teóricas encontravam eco nos setores que a promoviam e o quanto estava difundido (e as campanhas ajudaram a fortalecer) o preconceito contra o analfabeto (1983, p. 121).

Esse preconceito também se evidenciava na Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, CEAA, segundo seus idealizadores, a Campanha seria uma possibilidade de atender uma área da educação que nunca fora contemplada e que, por sua ausência, deixava à margem do processo os jovens e adultos analfabetos, proporcionando a proliferação da exclusão na sociedade. Nas palavras de Lourenço Filho, conforme Paiva (1983) esse marginalismo desapareceria, se os adultos fossem submetidos a um processo de educação. O país se tornaria mais coerente e solidário, homens e mulheres se ajustariam à vida social, dando mais acuidade para o bem-estar e desenvolvimento social. Outra questão relevante para os propositores dessa Campanha consistia em que a educação seria a égide da nação e a resguardaria, quando esses mesmos homens e mulheres soubessem defender a saúde, trabalhar de forma mais hábil e viver melhor em seus lares e na sociedade em geral. Pertinente é a colocação da autora, quando registra a forma pela qual ponderava o diretor da Campanha do movimento:

A ideia central do diretor da Campanha é de que adulto analfabeto é um ser marginal “que não pode estar ao corrente da vida nacional” e a ela se associa a crença de que o adulto analfabeto é incapaz ou menos capaz do que o indivíduo alfabetizado. O analfabeto padeceria de minoridade econômica, política e jurídica: produz pouco e mal e é freqüentemente explorado em seu trabalho; não pode votar e ser votado; não pode praticar muitos atos de direitos. “O analfabeto não possui, enfim, sequer os elementos rudimentares da cultura de nosso tempo”. A educação dos adultos teria, portanto, objetivos de integração do homem marginal nos problemas da vida cívica e de unificar a cultura brasileira. Seus efeitos positivos se fariam sentir nos índices de produção, pois nas regiões mais produtivas, segundo Lourenço Filho, “há taxas de mais elevada cultura popular, com porcentagem maior de letrados. Esta educa-

ção, entretanto, deveria ser mais do que a simples alfabetização, sendo a aquisição das técnicas da leitura e da escrita apenas um meio para a “atuação positiva”; a pura alfabetização levaria os recém-alfabetizados à reabsorção pela “incultura ambiente” (PAIVA, 1983, p. 212).

Outras vozes se uniram a idéia preconceituosa de Lourenço Filho, como por exemplo, Miguel Couto, médico clínico geral, político e professor brasileiro que, de acordo com Paiva (1984), cometia uma analogia entre o problema do ensino com o da higiene, alocando toda a culpa dos problemas nacionais no analfabeto. A autora ratifica que nessa linha de raciocínio a ignorância era analisada não somente como uma doença, mas a pior de todas, porque a todas conduz; e quando se aloja endemicamente, como na nossa terra, assume as magnitudes de verdadeira calamidade pública. A autora destaca que para o médico, a ignorância que reduzia o homem, inevitavelmente reduziria também o país, tornando-o muito aquém da realidade avançada de outros países. Na visão de Miguel Couto, segundo assinala Paiva,

É o analfabetismo como um grande mal que cumpre extirpar do organismo nacional. Com sua autoridade de cientista, membro da Academia de Medicina do Rio de Janeiro afirmava que “o analfabetismo não é só um fator considerável na etiologia geral das doenças, senão uma verdadeira doença, e das mais graves. Vencido na luta pela vida, nem necessidades nem ambições, o analfabeto contrapõe o peso morto de sua indolência ou o peso vivo de sua rebelião a toda ideia de progresso, entrevendo sempre, na prosperidade dos que vencem pela inteligência cultivada, um roubo, uma extorsão, uma justiça. Tal a saúde da alma, assim a do corpo; sofre e faz sofrer; pela incúria contrai doenças e pelo abandono as contágia e perpetua.”[...] “O analfabeto é um microcéfalo: a sua visão física estreitada, porque embora veja claro, a enorme massa de noções escritas lhe escapa; pelos ouvidos passam palavras e ideias como se não passassem; o seu campo de percepção é uma linha, a inteligência, o vácuo; não raciocina, não entende, não prevê, não imagina, não cria” (1983, p. 99).

Toda essa trajetória de preconceitos, em relação aos analfabetos, concebe apenas diferentes nomes de uma mesma manipulação ideológica que rotula, desacredita e condena as pessoas analfabetas, ao mesmo tempo em que cumpre a função de efetivar e legitimar a sua exclusão, seja do voto, seja do emprego, seja de qualquer outra forma de aprendizado da cidadania. Aqui também ressaltamos que todos esses preconceitos estão longe de constituir meros imprecisos ou mal-entendidos. Na realidade,

eles concebem construções ideológicas que concorrem, de maneira articulada, para a assimilação negativa, o descrédito, a classificação e a exclusão efetiva das pessoas analfabetas e, por fim, para a legitimação dessa exclusão.

Como aludido anteriormente, outra perspectiva que predominou na década dos anos de 1960, era a de Paulo Freire, que reconhecia os analfabetos como portadores e produtores da cultura, o que se opunha de maneira contundente às representações de analfabetos até então preponderantes. Portanto, pensada dessa forma, a educação teria o papel de libertar os sujeitos de uma consciência ingênua, herança de uma sociedade repressora, agrária e oligárquica, transformando-a em consciência crítica. Em relação ao papel da educação na sociedade dentro da perspectiva de Freire, Bastos (2005) aponta que, para Freire, deve-se valorizar o analfabeto, como alguém capaz de produzir conhecimentos e a educação deveria ter um caráter de diálogo e não ser resumida a uma relação cliente/banco. Segundo o próprio Freire:

A educação passa a ter sentido ao ser humano porque o seu existir se caracteriza como possibilidade histórica de mudanças. “Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio” (2000, p. 121).

Dona Wanda Torres Correa vivenciou uma situação que corresponde à de que os alunos adultos apresentam dificuldades de aprendizado, sendo classificados como alunos que jamais aprenderiam. Ao solicitar uma turma de adultos repetentes, a professora alfabetizadora julgava que seria um trabalho mais ameno, visto que esses alunos, em decorrência de suas limitações, não exigiriam muito dela,

Para mim, trabalhar com uma turma de adultos repetentes seria muito tranquilo, pois todos consideravam que ele não iam aprender nunca. Eu tinha saído de uma classe de bons alunos e estava muito cansada. Então eu pedi uma turma que exigisse menos de mim naquele ano. A responsabilidade com uma classe dessas (“das boas”) seria grande demais, alunos mais inteligentes, exigiam mais de nós [...] então pedi uma classe de adultos que exigisse menos (CORREA, 2012, dados obtidos em entrevista).

Na atualidade constatamos que a referida situação ainda permanece, é comum que alguns professores ainda concebam a educação de jovens e adultos como uma atividade mais fácil, menos exigente e mais

tranquila, acarretando, assim, uma negação a esse segmento social que vem sendo marginalizado nas esferas socioeconômica e educacional, impossibilitando o seu acesso à cultura letrada que lhe permita uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura.

Os relatos das professoras alfabetizadoras sobre a prática pedagógica apresentaram alguns pontos convergentes. O principal deles foi a falta de planejamento e o exercício solitário da docência, no qual fica evidente a precariedade em que a educação de jovens e adultos era oferecida. Algumas das entrevistadas exerceram a função de alfabetizadora de jovens e adultos na condição de leigas, pois somente concluíram o magistério depois de algum tempo de atuação, e mesmo assim, exerceram a profissão sem apoio pedagógico, sem acompanhamento e sem planejamento. Fica claro que esta situação angustiava as professoras, que ansiavam por maior acompanhamento. Alguns relatos evidenciam tal situação:

Pois é, como leiga eu tinha que estudar muito para ensinar. [...] O trabalho era independente, não tinha orientação nenhuma. (SILVEIRA, 2012, dados obtidos em entrevista).

A grande falta que já percebíamos era de um programa elaborado (TORRES, 2012, dados obtidos em entrevista).

Eu ensinei pela minha cabeça, por tudo que eu aprendi. Do modo que eu ensinava, foi do modo que eu aprendi. Não sei não, eu ensinei foi da minha cabeça. (BRITO, 2012, dados obtidos em entrevista).

Não existiam projetos, nem planos, somente na década de 70, com o Mobral, que era mais dinâmico. Não tinha planos de aula. A professora que definia tudo, fazia anotações e não tinha livros. [...] Não tinha curso de capacitação, faltava orientação [...] (PROENÇA, 2012, dados obtidos em entrevista).

Acompanhamento, não, não tinha não. Tinha só a diretora, só tinha ela, não tinha supervisora, não tinha orientadora, não tinha nada disso não. A gente planejava, mas a gente planejava sozinha, cada qual fazia sua parte. [...] A única orientação era só da diretora (SANTOS, 2012, dados obtidos em entrevista).

A professora Gladys Santos ainda acrescenta um fato que merece ser destacado, quando afirma que as professoras ensinavam, mas era a diretora quem avaliava os alunos, o que indica a pouca autonomia no fazer docente. No dizer da professora alfabetizadora: “Quem avaliava era ela.

Era só mesmo a diretora quem mandava” (2012, dados obtidos em entrevista).

Acrescido a precária formação para o exercício da docência, a falta de planejamento, o trabalho solitário e pouco compartilhado, na fala das educadoras ainda é possível perceber as dificuldades com a infraestrutura das escolas, bem como a falta ou inexistência de material didático pedagógico para o trabalho com a alfabetização de jovens e adultos. As palavras de Dona Ruth Tupinambá Graça confirmam:

[...] naquele tempo o material era escasso, muito pouca coisa, tinha era o giz mesmo o quadro negro, a cartilha e os livros de Geografia e História, e a gente dava uma aula muito simples de matemática, de história do Brasil, de Geografia, aqueles livros comuns. Era só quadro negro e escrita mesmo, e falar mesmo, contar história, e trabalhar mesmo, a gente trabalhava muito sozinha (2012, dados obtidos em entrevista).

É recorrente nos relatos das entrevistadas a alegação de que exerciam a docência em locais pouco apropriados, muitas vezes improvisados e basicamente utilizando a lousa e o giz. Quando afirmam que recebiam algum tipo de material avaliam que ou eram distantes da realidade, porque já vinham prontos de algum órgão educacional, ou eram mais apropriados para o trabalho com as crianças.

Nesse aspecto as ponderações de Arroyo (2006) remetem à questão da infantilização do ensino de adultos, “[...] devemos, nesse momento, ser capazes de inventar uma pedagogia da educação de adultos, construindo o pensamento pedagógico além da pedagogia infantil (p. 89).” Segundo esse pesquisador, ainda não temos no país nem um perfil de educador de jovens e adultos, nem um parâmetro de formação desses educadores. O perfil deste é plural e o processo é truncado, demonstrando que a EJA tem circulado mais entre os projetos de emancipação da sociedade que entre os projetos de educação.

Retomando a questão da infraestrutura das escolas, tendo em vista que esse é também um aspecto que em muito compromete a aprendizagem dos alunos, os relatos das professoras alfabetizadoras são emblemáticos e demonstram que as condições em que ocorria o processo de alfabetização dos alunos adultos dificultavam para que esses educandos alcançassem bons resultados. Ainda que elas se esforçassem e que dessem o máximo de si, como Dona Ruth Tupinambá, que muitas vezes levava velas para iluminar a sala de aula, ou ainda como Dona Olga Murça, que também levava lápis e caderno para seus alunos, isso não amenizava aquela situação de abandono e precariedade e impedia um real aproveita-

mento por parte dos alunos. Estes, em grande maioria, segundo relataram, iam para a sala de aula já carregando o fardo de um dia de trabalho pesado e, se a infraestrutura da escola não favorecia, mais dificuldades teriam esses adultos em aprender.

Não era nem uma sala de aula, eu improvisava, nós utilizávamos uma casinha que ficava à beira da estrada. Não tinha quadro, era uma pedra grande, uma parede. Eu escrevia na parede, era de um tijolo muito bom. Eu escrevia na parede e apagava com um pano (BRITO, 2012, dados obtidos em entrevista).

Nós tínhamos só o quadro negro, mas não tinha luz, eu trabalhei seis meses sem luz, com vela. Aquela dificuldade toda de levar vela na carteira e mesmo assim eu toda animada para trabalhar. Eu chegava mais cedo na escola e punha as velas nas carteiras pra eles enxergarem e escreverem. A gente não podia deixar aqueles adultos voltarem pra casa sem estudarem (GRAÇA, 2012, dados obtidos em entrevista).

Em relação ao material didático-pedagógico, as professoras alfabetizadoras foram enfáticas ao dizerem que não existia quase nada. Nos relatos, de cada uma, pelo menos uma vez, aparece a afirmação: “não existia nenhum tipo de material para o desenvolvimento das aulas, eu procurava uma coisa aqui, outra ali para levar para os alunos” (SILVEIRA, 2012). Fato bastante interessante, que merece ser destacado, é que, conforme as professoras, somente no Mobral existia material de boa qualidade, adequado para a faixa etária e para as condições dos alunos da educação de jovens e adultos, mas nas escolas em que elas trabalhavam, não. Foi o que observamos em seus relatos:

Olha, não me lembro, não me lembro os nomes dos livros não, mas eram livros para crianças, era literatura infantil, e eu usava com os jovens e adultos. Só no Mobral que eu sei que tinha um material específico para eles (TORRES, 2012, dados obtidos em entrevista).

O Ministério mandava muitos livros, só que eram em espanhol (SILVEIRA, 2012, dados obtidos em entrevista).

Eu não tinha livro não, nem cartaz. Você sabe qual era o livro que eu dava para os alunos lerem? Eu tenho um até hoje. Era um almanaque. Almanaque do pensamento. Todo ano a gente comprava para ver o tempo, as chuvas. Você compreendeu? (BRITO, 2012, dados obtidos em entrevista).



Onde tinha material era no Mobral. O Mobral oferecia um material imenso, maravilhoso, muito grande, ilustrado. Maravilhosos eram os livros. (CHAVES, 2012, dados obtidos em entrevista).

Só tinha quadro e giz, não tinha livro não. (PROENÇA, 2012, dados obtidos em entrevista).

Não tinha nenhum material, eu tinha que fazer tudo, arranjar, comprar, não tinha nada. O material a gente era quem fazia. Precisava de cartazes eu mesma fazia e os alunos traziam livros de casa. Mimeógrafo eu fui ver no Grupo Escolar Francisco Sá, porque na educação de jovens e adultos não tinha nada (SANTOS, 2012, dados obtidos em entrevista).

As professoras alfabetizadoras vivenciaram a implantação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), e sabiam da existência de um “rico” material que fora enviado pela campanha. Contudo, fica evidente o desconhecimento, por parte das entrevistadas, de que a orientação, supervisão pedagógica, bem como a produção desses materiais era centralizada. Mesmo se tratando de uma reprodução das experiências do início dos anos de 1960, esses materiais não correspondiam à filosofia freiriana, pois foram esvaziados de todo sentido crítico e problematizador, eram padronizados em todo o território nacional, não traduzindo assim a linguagem e uma série de procedimentos necessários ao processo de alfabetização que atendessem a realidade de cada região.

Uma das causas do fracasso do MOBRAL no seu trabalho de alfabetização do jovem e do adulto brasileiros está relacionada aos recursos humanos: o despreparo dos monitores a quem era entregue a tarefa de alfabetizar. Tratava-se de pessoas não capacitadas para o trabalho em educação, que recebiam um cursinho de treinamento de como aplicar o “rico e atraente” material didático fornecido pelo MOBRAL e ensinavam apenas a mecânica da escrita e da leitura, portanto, não alfabetizavam (SAUNER, 2002, p. 59).

Nessa perspectiva, destacamos que o MOBRAL, seguindo os rastros das campanhas de alfabetização anteriores, não se diferenciou delas, conservou o caráter redentor, missionário e assistencialista. O que o diferenciava era o fato de ter nascido da repressão que tripudiava todas as iniciativas pautadas por uma educação que, promovia o homem, de simples objeto a sujeito participante na construção da sua história e da história da humanidade. Afirmção interessante é de Paulo Freire (2000),

quando diz: "Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (p. 79).

Ao relatarem suas práticas pedagógicas, as entrevistadas nem sempre associavam as precariedades destacadas acima às dificuldades de aprendizagem de seus alunos, pois, segundo elas, os alunos não mediam esforços para aprenderem, eram dedicados e cumpridores de seus deveres. Dessa forma, ainda que as adversidades se apresentassem como empecilho, as professoras alfabetizadoras não se deixavam abater, procuravam valorizar o interesse dos educandos. Quando descreveram essas práticas pedagógicas, se concentraram na dimensão afetiva que mantinham com seus alunos e com a docência, em detrimento da metodologia que utilizavam.

Percebemos que de maneira geral elas apresentaram um saudosismo em relação à escola, à educação e aos alunos da época em que foram professoras alfabetizadoras de jovens e adultos. Apesar de destacarem as dificuldades, a pouca ou quase nenhuma condição de trabalho, elas acreditavam que a educação era melhor do que hoje, mesmo quando afirmavam que atualmente as escolas possuem muito mais materiais e uma infraestrutura melhor. Também consideravam que tanto o ensino, quanto os alunos eram melhores. Conforme asseveraram "o aluno do passado respeitava o professor, era disciplinado, obediente, pacato e educado", sendo esse o aluno ideal.

As professoras não se reportaram ao aprendizado dos seus alunos, mas ao comportamento que eles apresentavam em sala de aula, isso se justifica pelas representações que tinham sobre a educação. Assim sendo, as entrevistadas não concebem o processo ensino-aprendizagem, tal qual é idealizado na atualidade, por esse motivo ao relembrares a prática docente efetivada não fizeram com base em pressupostos educacionais e sim com base em condutas comportamentais, como podemos verificar nas falas abaixo:

Os alunos eram homens maravilhosos, simples, educados, completamente diferentes de hoje. A educação tinha mais educação. Hoje não tem educação, hoje tem o computador que ensina o universo todo, tem tudo, uma evolução muito grande, mas educação não. Hoje o menino não respeita, bate na professora, o menino briga com os colegas, quantos crimes dentro da escola? (CHAVES, 2012, dados obtidos em entrevista).

Os alunos eram mais interessados. Era melhor, eram mais interessados. Ninguém fazia barulho, ninguém brigava na escola, todo mundo chegava, sentava e ficava quieto. Muito obedientes, muito

bons, calados. Hoje é tudo diferente, está um perigo (BRITO, 2012, dados obtidos em entrevista).

Eram rapazes e moças de boa educação que sentiam aquela vontade em estudar, em aprender. Eram muito bons, muito educados, riam muito comigo, nunca reclamei de nada dessas turmas (SILVEIRA, 2012, dados obtidos em entrevista).

Os alunos eram muito obedientes e respeitosos. Hoje é diferente é uma falta de respeito. Os meus alunos, tanto os mais velhos como os meninos, se eu olhasse com a cara fechada assim, eles ficavam quietinhos, quietinhos [...] (SANTOS, 2012, dados obtidos em entrevista).

Era só adulto. Já eram homens feitos e por isso não iam para a escola para brincar, iam realmente para aprender. Eram interessados, tinham muita disciplina, quem estava lá tinha muito interesse, os alunos se saíam bem, aprendiam muito, muito mais do que os de hoje (GRAÇA, 2012, dados obtidos em entrevista).

Verificamos nos relatos das professoras alfabetizadoras que quando o foco da prática pedagógica era direcionado para o professor e não para o aluno, elas também demonstravam saudosismo. As suas considerações tiveram por base a relação afetiva, a relação professor-aluno-família-sociedade, confirmado aquilo que já ponderamos anteriormente em relação ao ofício de ser professor como uma missão, um sacerdócio. Elas retratam em suas falas uma concepção de educação em que o ensino estava imbricado à ideia de respeito, de afeição tanto pelos alunos, como pela própria sociedade. O depoimento da professora Wanda Torres ilustra bem esse posicionamento:

Professora tinha um destaque na sociedade. Era professora. Professora? Nossa Senhora! Os pais nos tratavam muito bem. Eu particularmente posso dizer que fui uma professora muito respeitada. A professora falava, era lei. Havia aquele sentimento, o nosso compromisso com eles diante da sociedade e diante de Deus é ser uma boa professora (TORRES, 2012, dados obtidos em entrevista).

Além de se concentrarem no respeito que tinham por parte dos alunos e da sociedade pautaram seu relato também na relação afetiva entre elas e a docência. Toda dificuldade, precariedade, obstáculos que vivenciaram como professoras da educação de jovens e adultos parece que

deixaram marcas menos profundas do que a relação de afeto com a profissão. Este ponto é marcante nas narrativas destacadas abaixo:

Para mim, ser professora foi minha razão de viver, porque eu liçãoi com amor, com responsabilidade. (SILVEIRA, 2012, dados obtidos em entrevista).

Então eu me senti fantástica e grandiosa, nunca fui tão rica na minha vida. (CHAVES, 2012, dados obtidos em entrevista).

O trabalho era todo feito a mão, dava muito trabalho, mas era feito com muito amor e dedicação. (SANTOS, 2012, dados obtidos em entrevista).

Ao discorrerem sobre a relação ensino-aprendizagem, atribuímos que há uma grande concentração nas atividades de leitura e escrita, como ditado, leitura individual, cópia etc. Aparece também, de forma secundária, o trabalho com matemática, sempre associado às atividades de adição, subtração, divisão e multiplicação, aludidas pelas professoras como o trabalho com “as contas”. Nos momentos em que as professoras alfabetizadoras falaram de forma mais direta da prática docente o fizeram dentro do contexto abaixo destacado:

Era só escrita mesmo e falar mesmo, contar história e trabalhar mesmo. A gente preocupava muito com a leitura. Naquele tempo todo dia tinha leitura, todos com os livros abertos na carteira, lendo e acompanhando, adiante, adiante, para todos acompanharem, não tinha como não acompanhar, tinha que prestar atenção. Todo dia leitura e tinha ditado para poder escrever bem, com uma ortografia boa, uma caligrafia também. A gente colocava muita matemática também, muita conta, muito problema de matemática (GRAÇA, 2012, dados obtidos em entrevista).

O ensino era feito individual, tinha que ir de carteira em carteira ensinar a leitura, porque o principal era leitura, escrita e matemática, não é? (SANTOS, 2012, dados obtidos em entrevista).

De uma maneira geral as professoras entrevistadas apresentaram uma visão singular da educação de jovens e adultos, em muitos momentos dos relatos descrevem as situações vividas. Além de toda a precariedade colocada por elas, como falta de planejamento, de material didático-pedagógico, infraestrutura deficiente, etc, pontuam outros aspectos que mereceriam uma análise crítica como, por exemplo, as condições vividas pelos alunos. As professoras relataram que eles vinham cansados, sem

banho, sem alimentação. Relataram também a carga horária, sendo, em muitos casos de apenas duas horas diárias, mas não dão indício de que consideravam que estes pontos poderiam influenciar o processo ensino-aprendizagem. Os depoimentos das professoras Gladys Santos e Olga Murça exemplificam bem esta situação:

Os alunos saiam do serviço e iam depressa para a escola [...] nem banho tomavam. Então eles podiam chegar e sair na hora que queriam. Além do mais não tinha merenda (SANTOS, 2012, dados obtidos em entrevista).

Eu achava bom ser professora de jovens e adultos porque eu ajudava os alunos, mas também era ajudada porque eram só duas horas de aula por dia. Das 19 às 21 horas (BRITO, 2012, dados obtidos em entrevista).

Como destacado neste artigo, as professoras alfabetizadoras apresentaram situações similares para o exercício da docência, para o processo ensino-aprendizagem, apesar de todas as dificuldades e percalços por que passaram, consideram que foi uma experiência rica, tanto profissional como pessoal.

## **Considerações Finais**

A partir das narrativas das professoras alfabetizadoras como testemunhas de um tempo vivido, dos documentos encontrados e das referências sobre o assunto, foi possível entender a documentação escrita e tecer a trama que se processou em torno dessas profissionais, quanto aos princípios da alfabetização de jovens e adultos. As narrativas, os documentos e as referências se constituíram em fontes importantes para perceber o pensar, o sentir e o agir das professoras alfabetizadoras, que se transformaram em protagonistas na construção de um ideal de educação, com a missão de instruir e educar o povo analfabeto.

Nesse sentido, as vivências das professoras investigadas constituíram seu fazer docente, que não diferente da maior parte das experiências brasileiras de alfabetização de jovens e adultos, se distanciou da perspectiva apresentada por Freire (1967), quando sugere que a prática da alfabetização de adultos deveria ter por base o mundo social e cultural dos educandos, formando sujeitos críticos capazes de transformar o mundo. Esse distanciamento dos pressupostos de Freire não é intencional, nem representou falta de compromisso profissional e social das professoras alfabetizadoras, simplesmente demonstrou a força das conjunturas políti-

cas, sociais e educacionais na construção dos saberes e das práticas educativas daquele momento. Nas narrativas das entrevistadas, em várias passagens de suas lembranças percebemos o compromisso, a entrega e a dedicação ao exercício da docência. No entanto, essa dedicação não se apresentou como suficiente para romper com mazelas que sempre estiveram presentes na educação e especialmente na educação de jovens e adultos no nosso país.

## Referências

ABREU, Marcelo de Paiva (org.) **A ordem do progresso. Cem anos de política econômica republicana 1889-1989**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

AGUIAR, Fátima Rita Santana, DURÃES Sarah Jane Alves. Grupo **Escolar Gonçalves Chaves**: um novo projeto escolar na cidade de Montes Claros/MG, (1906-1927). Montes Claros: Unimontes, 2007.

ARROYO, Miguel G. A, Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos. In. Soares, Leôncio (org.). **Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, UNESCO/ MEC, 2006.

\_\_\_\_\_, **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BASTOS, Maria Helena Câmara. (org.) **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III, Século XX. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**: Ensaios sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas. Volume I. 5. Ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993.

FÁVERO, Osmar; RUMERT, S. **Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores**. Educação em Revista. n.º 30, Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1999.

FONTANA, Roseli A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 26º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,

2000.

GADOTTI, Moacir. **Por uma Política Nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna. Fundação Santillana, 2014.

GRAÇA, Ruth Tupinambá. **Montes Claros: Eternas Lembranças**. Montes Claros – Minas Gerais: Ed. Cotrim Ltda, 2010.

JORNAL: A Gazeta do Norte, Montes Claros, nº 1939, 08 de abril de 1951, p.1.

\_\_\_\_\_. Montes Claros, nº 1971, 9 de agosto de 1951, p.3.

\_\_\_\_\_. Montes Claros, nº 2010, 13 de Janeiro de 1952, p.2.

MIRANDA, Marildes Marinho. **Os usos sociais da escrita no cotidiano de camadas populares**. Dissertação (mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1991.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1983. p. 159-356.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

SAUNER, Nelita F.M. **Alfabetização de Adultos**. Curitiba: 1º ed. Juruá, 2002.

SOARES, Magda. B. **Letramento: um Tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

VELOSO, Geisa M. **A missão “desanalfabetizadora” do Jornal Gazeta do Norte, em Montes Claros. (1918-1938)** Tese (doutorado) UFMG, 2008.

### **Fontes orais**

BRITO, Olga Nena Murça. Entrevista concedida a Rita Tavares de Mello. Montes Claros/MG. Transcrita e digitada, 2012.

CHAVES, Amelina Fernandes. Entrevista concedida a Rita Tavares de Mello. Montes Claros/MG. Transcrita e digitada, 2012.

CORREA, Wanda Torres. Entrevista concedida a Rita Tavares de Mello. Montes Claros/MG. Transcrita e digitada, 2012.

GRAÇA, Ruth Tupinambá. Entrevista concedida a Rita Tavares de Mello. Montes Claros/MG. Transcrita e digitada, 2012.

PROENÇA, Cleonice Alves. Entrevista concedida a Rita Tavares de Mello. Montes Claros/MG. Transcrita e digitada, 2012.

SANTOS, Gladys Francisca de Oliveira. Entrevista concedida a Rita Tavares de Mello. Montes Claros/MG. Transcrita e digitada, 2012.

SILVEIRA, Ivonne de Oliveira. Entrevista concedida a Rita Tavares de Mello. Montes Claros/MG. Transcrita e digitada, 2012.



# A FORMAÇÃO DAS ALFABETIZADORAS DO TRIÂNGULO MINEIRO E ALTO PARANAÍBA: HISTÓRIAS CONSTRUÍDAS NAS TESES E DISSERTAÇÕES, 1946 A 1979\*

*Michelle Castro Lima*

## **Introdução**

Este capítulo trata da feminização do magistério do antigo ensino primário, atualmente denominado primeira fase do Ensino Fundamental, com base em pesquisa bibliográfica sobre a formação de professores no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, regiões do estado de Minas Gerais, no período de 1946 a 1979. Buscamos, nos menores indícios, analisar a formação de professoras na Escola Normal e na de Magistério e a relação entre a feminização e o exercício do magistério. Nossa hipótese, nesta pesquisa exploratória e bibliográfica, é que a atuação de apenas mulheres como professoras nas salas de alfabetização é resultado da concepção construída socialmente de que a docência do ensino primário é um dom feminino.

Foram selecionadas e analisadas 05 teses e 15 dissertações que abordam a história da alfabetização no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba no período de 1946 a 1979. Para tal, realizamos uma pesquisa nos bancos de teses e dissertações a fim de identificar os trabalhos de pós-graduação que abordem a temática história da formação das alfabetizadoras naquelas duas regiões de Minas Gerais.

A seleção das dissertações e teses utilizadas nesta pesquisa ocorreu a partir da análise inicial dos resumos dos trabalhos encontrados que faziam parte do tema e do recorte temporal estabelecido. Após esta primeira seleção, analisamos os textos completos. Utilizamos como aporte teórico a Nova História Cultural, a qual abre novas possibilidades de pesquisa. Essa opção se deve a que “A base filosófica da Nova História é a ideia de que a realidade é social ou culturalmente constituída” (BURKE, 1992, p. 11) o que corrobora nossa convicção.

Utilizamos como fonte e objeto as teses e dissertações publicadas nos dois maiores bancos de teses e dissertações – Banco de teses Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações / Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Inicialmente, estabelecemos como filtro para a pesquisa nos bancos de teses e

---

\*DOI - 10.29388/978-65-81417-09-3-0-f.169-186

dissertações os seguintes termos: formação de professoras primárias, formação de professores primários, formação de alfabetizadoras, formação de alfabetizadores, história de alfabetizadores de Minas Gerais, história da alfabetização de Minas Gerais, alfabetizadoras em Minas Gerais, práticas de alfabetizadoras em Minas Gerais e Alfabetização e formação em Minas Gerais.

Inicialmente planejamos buscar os trabalhos nas sete microrregiões do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, porém, após essa busca, identificamos que não há trabalhos de mestrado ou doutorado que se referiram à história da formação de alfabetizadores em algumas delas. Dessa forma, decidimos ampliar a pesquisa no banco de teses e dissertações, sendo inserida, como filtro, a expressão “Escola Normal”. A partir de então, foi possível encontrar mais trabalhos sobre Escola Normal que abordam a formação do professor alfabetizador ou a temática “quem são as alfabetizadoras formadas nesses locais”.

Foram então localizados 427 trabalhos, dos quais selecionamos 20 que tratam, de alguma forma, da formação do professor alfabetizador no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Entretanto, eles não se restringem à formação de alfabetizadores, mas percorrem as seguintes temáticas: livros didáticos, Grupos Escolares, Escola Normal e história das disciplinas<sup>1</sup> específicas para alfabetização, mas sempre abordam, em algum aspecto, a formação do professor na escola Normal ou no Magistério. Além disso, seu recorte temporal atinge parte ou a totalidade do período entre 1946 e 1979. No quadro 1 estão relacionados os 20 trabalhos selecionados.

**Quadro 1.** Teses e Dissertações selecionadas

	Título do Trabalho	Autor	Mestrado(M)/ Doutorado(D)
01	A Educação feminina do Projeto Siqueirano: 1939-1973	Gislene Taveira de Almeida Neves	M
02	A Escola Normal de Patos de Minas: 1932-1972. Na encruzilhada entre o novo e o velho.	Maria Terezinha de Brito	M

Continua

<sup>1</sup> Foram encontrados 02 trabalhos que tratam da história da disciplina História da Educação, porém um deles não retratam a temática “formação de alfabetizadores” e, por isso, não será utilizado.

**Quadro 1.** Teses e Dissertações selecionadas

Continuação

	Título do Trabalho	Autor	Mestrado(M)/ Doutorado(D)
03	Colégio Imaculada Conceição: a história do curso Normal (Tupaciguara-MG, 1961 – 1977).	Izabel Rozetti	M
04	Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio: um instrumento de educação feminina na Zona do Alto Paranaíba em Minas Gerais (1928-1950).	Hedmar de Oliveira Ferreira	D
05	Escola rural e alfabetização: Uberlândia 1936 a 1946	Cristiane Angélica Ribeiro	M
06	História da alfabetização de Ituiutaba: vivências no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado-1957-1971	Tânia Rezende Silvestre Cunha	D
07	História da Escola Rural Santa Tereza (Uberlândia/MG, 1934 a 1953)	Tania Cristina da Silveira	M
08	História de alfabetizadoras Uberlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus 1955 a 1971	Michelle Castro Lima	M
09	História de Formação de Alfabetizadoras: A disciplina didática da Linguagem no Magistério 1971 a 1985	Tatiane Batista Macedo	M
10	História e Memória da Alfabetização em Canápolis - MG: Revisitando as Cartilhas Utilizadas no Período de 1933-1971	Vanessa Ferreira Silva Arantes	M
11	História e Memória da Formação Docente em Ituiutaba – MG	Andréia Demetrio Jorge Moraes	D
12	História e Ofício de Alfabetizadoras: Ituiutaba 1931 – 1961	Andréia Demetrio Jorge Moraes	M
13	Histórias de alfabetizadores: vida, memória e profissão.	Edite da Glória A. Guimarães	M
14	Modos de alfabetizar no grupo escolar Clarimundo Carneiro - 1963 A 1973	Vanessa Lepick	M
15	O curso Normal do Colégio Sagrado Coração de Jesus Araguari – MG (1930-1947)	Melina Brasil Silva	M
16	O Grupo Escolar Minas Gerais e a Educação Pública Primária em Uberaba (MG) entre 1927 e 1962	Marilza A. Alberto Assis Souza	M

## Quadro 1. Teses e Dissertações selecionadas

Conclusão

	Título do Trabalho	Autor	Mestrado(M)/ Doutorado(D)
17	Por trás dos Muros Escolares: Luzes e Sombras na Educação Feminina (Colégio N. Sra. Das Dores - Uberaba 1940/1966)	Geovana Ferreira Melo	M
18	Trilhas e Rastros da Educação Primária: História do Grupo Escolar Coronel José Teófilo Carneiro, Uberlândia-MG, 1940-1970	Geovanna de Lourdes Alves Ramos	D
19	Ser professora na república: modos de pensar, sentir e agir (1930-1950)	Rosa Maria de Sousa Martins	M
20	O percurso institucional da disciplina “História da Educação” em Minas Gerais e o seu ensino na Escola Normal Oficial de Uberaba (1928 – 1970)	Rosângela Maria Castro Guimarães	D

**Fonte:** Autora. Elaborado a partir dos Bancos de Dados de Teses da CAPES e Banco Digital de teses e dissertações IBICT.

Para o desenvolvimento dessas teses e dissertações, os autores utilizaram diferentes fontes e objetos: cinco deles utilizaram documentos, sete, além dos documentos, recorreram a entrevistas como técnica e oito empregaram os documentos e as entrevistas na perspectiva da História Oral. Percorremos os trabalhos e, através dos indícios, construímos a história da alfabetização no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba na perspectiva da formação do alfabetizador.

Nesses estudos, identificamos que a maioria dos professores alfabetizadores são do sexo feminino, o que faz toda a diferença para o estudo da formação e trabalho docente, conforme salienta Carvalho (1996). E é nessa perspectiva que estamos trabalhando, já que a educação da mulher foi diferenciada da educação masculina, conforme fica evidente na Lei.nº 8347, de 10 de dezembro de 1945:

Art. 25. Serão observadas, no ensino secundário feminino, as seguintes prescrições especiais:

1. É preferível que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada, sempre que possível, em classes exclusivamente femininas.

3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginasial, a disciplina de economia doméstica.
4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher no lar (BRASIL, 1945).

Assim, para realizarmos tal análise, primeiramente se fez necessário retomar aspectos da história da docência primária. Segundo Almeida (1998), no primeiro momento de institucionalização do magistério primário os professores eram homens, pois as mulheres não exerciam funções fora do lar. A educação feminina, de acordo com a tradição portuguesa, “[...] fora negada sob o pretexto de que conhecimento e sabedoria eram desnecessários e prejudiciais à sua frágil constituição física e intelectual [...]” (ALMEIDA, 1998, p. 33). Sendo assim, no Brasil o magistério foi considerado uma profissão masculina até os anos finais do século XIX. Aos poucos a docência feminina foi ocupando lugar na sociedade, iniciando-se com a instrução de moças de famílias abastadas. Essa instrução, contudo, estava direcionada para a formação de mulheres “prendadas”.

Os homens afastaram-se do magistério primário devido à desvalorização da área e aos baixos salários, bem como pela influência da Igreja Católica, que apresentava impedimentos morais para a atuação masculina no ensino primário, enquanto enaltecia o papel da mulher nessa função com base na ideia de vocação e de extensão da maternidade. Neste contexto, era necessário formar professoras para instruir no ensino primário. Esse movimento culminou na feminização do setor. Ademais, nota-se que esse processo, que se propagou na república, ganhou gradativamente uma nova textura, já que os ideais republicanos pregavam a instrução da sociedade, bem como a “crença no poder da educação.” (ALMEIDA, 1998, p. 66).

## **A mulher na Educação Brasileira**

Durante um longo período, a mulher foi idealizada como um ser frágil, dócil, nascido para a maternidade e para o lar. Era, então, para isso preparada desde o seu nascimento e, para tais funções bem delimitadas, não precisava de outra formação.

As primeiras iniciativas de instrução feminina foram voltadas para a formação da esposa “perfeita”, da mulher/mãe dotada de valores e princípios morais e religiosos. Essa instrução não tinha um cunho de emancipação feminina, mas, acima de tudo, era uma reafirmação de suas atribuições como mãe virtuosa.

Durante muitos anos as mulheres foram mantidas afastadas do saber intelectual, bem como do trabalho digno e remunerado. Segundo Almeida (1998), a instrução poderia trazer-lhes um novo direcionamento. Assim,

[...] a necessidade de instruir-se e educar-se constituía um dos principais anseios para sua libertação e uma forma de alterar um destino imposto pela sociedade moralizadora que se erigia nos padrões de uma época resultante de um acelerado processo de urbanização. (ALMEIDA, 1998, p. 33).

A princípio, a educação foi voltada para filhas de famílias ricas. Essas moças deixaram de ser mães de família “ignorantes” para serem mães de família educadas, dentro do princípio da moral cristã. A Lei de 15 de outubro de 1827, a primeira no Brasil que rege sobre o ensino de meninas, diz: “Art. 11. Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.” (BRASIL, 1827).

A referida legislação ainda destaca como será a formação das professoras que educarão essas meninas:

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º.

Art. 13. As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres (BRASIL, 1827).

Embora essa Lei, em seu artigo 13, afirme que não haverá diferença entre o ordenado de mestres e mestras, ao excluir geometria da formação feminina automaticamente deixa menor o salário delas, pois quem ensinava essa disciplina tinha direito a nível maior de remuneração. A diferença curricular acarreta a diferença salarial e, por conseguinte, ainda reforça diversos valores sociais implícitos. Além disso, essa diferença curricular não se limita à disciplina de geometria, pois as meninas deveriam ter aulas de bordado e de culinária e, para as filhas das famílias ricas, de piano, francês.

Nesse primeiro momento, para ser uma mestra, segundo Louro (2000), era necessário ter uma moral inatacável e viver em um ambiente decente e saudável. Estes preceitos reforçam o perfil esperado para as

educadoras da época e, ainda que a educação feminina pudesse ser uma forma de buscar a liberdade, ela veio representar, de fato, a extensão do lar.

A primeira educação dos filhos é reservada às mulheres, que, portanto, precisavam de melhor instrução para fazê-la. A elas é destinada a formação moral de suas crianças e, com isso, há também um aumento da responsabilidade por suas ações.

Fica evidente que a formação da mulher durante o período do Brasil Império (1822-1899) assumiu o papel de formação da esposa perfeita, segundo as normas religiosas difundidas pela Igreja Católica.

A maioria das mulheres no Império vivia em situação de dependência e inferioridade, com pequena possibilidade de instrução. Em algumas famílias mais abastadas, às vezes elas recebiam noções de leitura, mas de dedicavam sobretudo às prendas domésticas, à aprendizagem de boas maneiras e à formação moral e religiosa. O objetivo era sempre prepará-las para o casamento e, quando muito, procurava-se dar um “verniz” para o convívio social, daí o empenho em lhes ensinar piano e línguas estrangeiras, sobretudo o francês (ARANHA, 2006, p. 229).

Com a chegada da família real e da corte portuguesa ao Brasil no final de 1807, muitos costumes foram mantidos, mas houve também influências significativas que acabaram transformando a situação reinante na colônia.

A partir da intensificação do processo de urbanização, o cotidiano da mulher pertencente à elite dominante no país começou a modificar-se. Para Saffioti (1979), ela deixou de ter a sua vida restrita à casa-grande. Passou a frequentar festas, teatros, ir à igreja e teve o seu círculo social aumentado. Contudo, sua instrução permaneceu desvalorizada, já que a expectativa social era de que ela fosse educada e não instruída.

Ademais, observamos também uma redefinição dos papéis entre os membros da família moderna. Houve uma aproximação das relações e a criança assumiu um lugar de destaque. A família se entrelaçava ao redor da criança e a mulher era incumbida da educação dos filhos e das atribuições da casa. Esta nova definição do papel da mulher na família foi desenvolvida tendo como base a maternidade.

Além do discurso de valorização da mulher em decorrência do papel materno, outro aspecto importante está relacionado com o perfil do trabalhador brasileiro que se constituía. A formação de uma nova identidade do trabalhador brasileiro fazia parte do projeto de moralização da sociedade brasileira nas primeiras décadas do século XX. Estamos

diante de um trabalhador dócil, submisso e economicamente produtivo. Para Rago (1985), havia a vontade de excluir a diferença, de normalização do outro. Nesta perspectiva, a família se tornou um elemento fundamental neste projeto e, a partir de então, se fez necessário disseminar um imaginário de mulher.

Durante a República Nova, na década de 30, as mulheres ganharam de espaço no cenário político nacional ao receberem o direito ao voto, garantido pelo Código Eleitoral de 1932. No período compreendido entre as décadas de 1930 e 1969, embora tendo sido reconhecido por Getúlio Vargas seu direito ao voto, a expressão de movimentos de luta e contestação das mulheres era dificultada pelos ideais corporativistas do Estado Novo. Neste contexto, o entendimento do poder público era de que a educação deveria continuar a ser oferecida de modo diferenciado para os homens e as mulheres. “Assim, se o homem deve ser preparado com têmpera de teor militar para os negócios e as lutas, a educação feminina terá outra finalidade, que é o preparo para o lar.” (SCHWARTZMAN et al., 2000, p. 123).

Segundo Schwartzman et al. (2000), a educação feminina era somente parte de um projeto mais amplo, integrando um plano mais audacioso que, com o argumento de oferecer proteção à família brasileira, tinha em suas raízes mais profundas a relação com a política de previdência social, com o papel da mulher na sociedade e com a política populacional do país.

Como exemplo deste plano podemos destacar o projeto de um decreto-lei intitulado “estatuto da família”, que seria assinado por Vargas em 7 de setembro de 1939, elaborado pelo ministério de Capanema, mas que, em função de severas críticas de Francisco Campos e Oswaldo Aranha, não foi promulgado. Tal projeto reunia duas ideias essenciais: aumentar a população do país e consolidar e proteger a família em sua estrutura tradicional.

Este projeto de lei abordava questões próprias do núcleo familiar, mas também propunha medidas de repercussões mais pontuais. Como destaque, ele afirmava que,

[...] o Estado adotaria medidas que restringissem a admissão de mulheres nos empregos públicos e privados, ou seja, não poderiam as mulheres ser admitidas senão nos empregos próprios da natureza feminina, e dentro dos limites restritos da convivência familiar (SCHWARTZMAN et al., 2000, p. 128).



A divisão de papéis e responsabilidades entre o homem e a mulher era destaque para a restrição ao trabalho feminino e também tinha impactos no campo educacional.

À mulher cabia ter características como a docilidade, a delicadeza, a fragilidade e a maternidade: “Ser mãe, esposa e dona de casa era considerado o destino natural das mulheres. Na ideologia dos Anos Dourados, maternidade, casamento e dedicação ao lar faziam parte da essência feminina; sem história, sem possibilidade de contestação.” (PINSKY, 2006, p. 609).

Com o aumento da urbanização era perceptível o aumento gradativo do nível de escolaridade da população em geral, com destaque para as mulheres.

A educação escolar das mulheres passa a ser mais valorizada ao lado das concepções arraigadas de que as mulheres devem dedicar-se preferencialmente ao lar e aos filhos, fazendo com que o trabalho da mulher continue cercado de preconceitos e sendo visto como subsidiário ao do chefe de família. Muitas das distâncias entre homens e mulheres diminuem com as transformações urbanas: novas formas de lazer, novos pontos de encontro surgem nas cidades. Modificam-se regras e práticas sociais que vão do convívio nas ruas ao relacionamento familiar (PINSKY, 2014, p. 28).

Por outro lado, ainda sobrevivem aspectos tradicionais das relações de gênero, como a separação de obrigações sociais com base no sexo, a valorização da castidade para a mulher e a moral sexual diferenciada para homens e mulheres.

A transformação nos modos e costumes concebida nos anos dourados proporcionou maior reflexão sobre o papel da mulher na sociedade e possibilitou uma diretriz para que o feminismo aos poucos se traduzisse em um movimento de maior força e representatividade. Apesar dos fortes impactos sociais da ditadura militar, as mulheres se organizavam e questionavam o papel historicamente construído no seio familiar e social. Os ideais de esquerda se uniram com os anseios de maior liberdade e participação social das mulheres e, com isso, houve uma maior abertura ao diálogo sobre as questões propostas pelo movimento feminista, como a busca por maior escolarização e a luta por melhores condições no mercado de trabalho.

No rastro das reivindicações e conquistas femininas, movimentos emergentes, que tinham em sua agenda a superação das desigualdades e injustiças sociais, organizaram-se em objetivos comuns, buscando principalmente retirar da invisibilidade

segmentos sociais até então acobertados sob o manto da ignorância e do preconceito, em busca do reconhecimento e, por consequência, de um mundo mais humanizado (ALMEIDA, 2004, p. 62).

Em conjunto a inserção feminina num espaço profissional representado pela educação na infância, há de se considerar que este cenário foi também o momento em que se dispersavam movimentos relacionados com diversas questões defendidas pelas mulheres, como as reivindicações de igualdade jurídica, direito a voto e acesso à instrução difundidos por mulheres do Reino Unido e dos Estados Unidos. Esses movimentos levaram a permissão do voto às mulheres a partir de 1918 no Reino Unido e em 1919 nos Estados Unidos.

Segundo Almeida (1998), neste cenário de conquistas sociais, as mulheres não foram estudar apenas para se prepararem para o casamento. A questão da feminização do magistério vai muito além do matrimônio, pois foi uma luta feminina na busca de independência e de liberdade dentro da sociedade.

### **A formação das professoras alfabetizadoras em Minas Gerais**

Durante a análise dos trabalhos, encontramos apenas um homem atuando no ensino primário e, em apenas uma pesquisa sobre a Escola Normal, encontramos um homem que foi aluno. Conforme afirma Neves, “O curso Normal recebeu apenas mulheres, com exceção da turma matriculada no ano de 1952 que teve um aluno entre as doze alunas restantes.” (NEVES, 2005, p. 149).

A ideia de que a mulher era a pessoa ideal para educar as crianças foi aos poucos sendo constituída socialmente, tendo a Igreja Católica como uma forte aliada e com uma função muito importante nesse processo. Ela foi a maior disseminadora dos cursos de formação de professores para mulheres por meio de internatos, semi-internatos e externatos.

As Escolas Normais eram a única possibilidade de estudo das mulheres durante um longo período, pois elas eram educadas para serem mães de família. “Por que você escolheu esse curso? Porque naquela época a mulher sempre caminhava pela área da Educação, ou você era casada ou você era professora ou as duas coisas ao mesmo tempo.” (CARVALHO apud CUNHA, 2011, p. 153).

Nestes cursos era oferecida às alunas formação para atuar no ensino e, principalmente, para cuidarem de uma casa, dos filhos e do marido. Ser professora não era a primeira opção de formação para muitas estudantes. Algumas queriam fazer medicina, outras, engenharia. Contudo,

seus pais só lhes permitiram realizar o curso Normal, e assim, para não ficarem somente em casa ou sem estudar, elas o cursavam, como podemos perceber na fala da alfabetizadora Resende (2014):

[...] era a proposta da época, para moça era mais a Escola Normal, não é? Aí a gente foi fazer a escola Normal, a opção que tinha aqui era a Escola Normal. Todo mundo fazia a Escola Normal e logo casava, e assim a gente fez.

Não, não[...] não tinha moço fazendo Curso Normal porque até então não usava na época, eles faziam mais opção por contabilidade.

A minha opção sempre foi de comércio, mas como não tinha outra opção, e também pai, naquela época, pai era muito assim, mandava muito assim nesse sentido e nós seguimos o que tinha (RESENDE apud MORAES, 2014, p. 273).

Conforme Ferreira, o Colégio Normal de Patrocínio representava o ideal de ensino almejado pelos pais para suas filhas.

[...] o colégio tinha como objetivo formar a professora ideal. Segundo os dirigentes mineiros e, especialmente, os patrocínenses, a professora ideal era aquela que fosse abnegada, que encarasse a profissão como um sacerdócio, que possuísse uma sólida formação religiosa, que tivesse frequentado o Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio, onde aprendera os métodos de ensino e os conhecimentos exigidos pela lei (FERREIRA, 2006, p. 175).

Além disso, o Decreto nº. 2836, de 31 de maio de 1910, restringe a frequência às escolas Normais ao sexo feminino.

“Art. 2. As escolas normaes, sob a forma de externatos, serão frequentadas exclusivamente por allumnas, às quaes será dada a educação intellectual, moral, physica e profissional, necessária ao preparo de professores primários com as qualidades indispensáveis ao magistério” (MINAS GERAIS, 1910, 152).

Desta forma, ao pensar na identidade dos alfabetizadores do período pesquisado, a realidade que encontramos é de que essa área de atuação era feminina, portanto constituída de alfabetizadoras. Tal fato corrobora o objetivo geral desta pesquisa, que foi analisar a formação de professoras da Escola Normal e do Magistério observando como o ensino feminino foi sendo socialmente idealizado como dom, bem como a relação entre a feminização e o exercício do magistério.

A Constituição do ser professor está permeada das concepções de moral, civismo e higiene. No período pesquisado, o Brasil viveu a política do Estado Novo, com Getúlio Vargas na presidência e nele houve duas grandes reformas educacionais: a Reforma Francisco Campos e a Reforma Gustavo Capanema. Dessa última constaram a reforma do Ensino Primário e do Ensino Normal, que se refletiram diretamente na formação e na prática dos alfabetizadores.

As ideias difundidas nos colégios Normais construíram os saberes dessas professoras. Podemos perceber essa afirmação na fala de uma alfabetizadora que diz que o colégio foi muito importante para sua constituição:

O Colégio possuía, naquele tempo, um Manual de Boas Maneiras. Continha condutas e maneiras em todas as circunstâncias da vida, inclusive da vida política. Isso muito me ajuda hoje como atuante na vida política de minha cidade. Hoje não se fala em civilidade com pais, filhos, marido e esposa, patrões e empregados, alunos e professores. Nós tínhamos que decorar as regras de cortesia, de moral e até de passear, de fazer visitas (PORTO apud FERREIRA, 2006, p. 210).

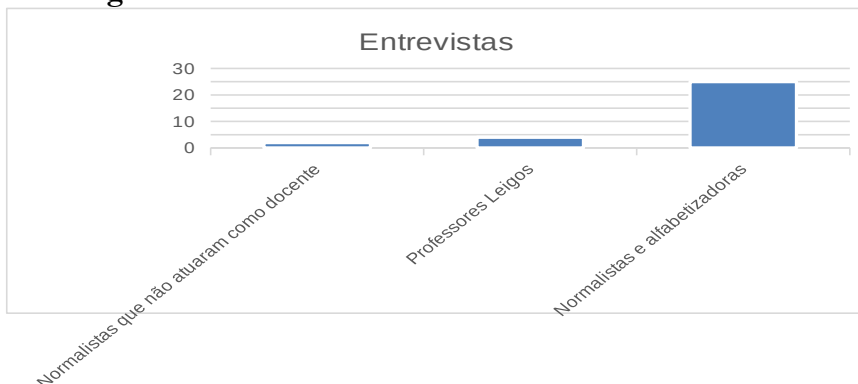
Depreendemos que o local de formação dessas professoras influenciou suas práticas e sua constituição como alfabetizadoras. O ideal de mulher que era apregoado nos cursos normais e no magistério refletiu na sua prática e na proporção numérica de mulheres atuando no magistério do ensino primário.

### **As professoras alfabetizadoras nas teses e dissertações**

Nos trabalhos que analisamos há relatos e descrições de algumas normalistas, alfabetizadoras e professoras. Dentro do corpus de análise, encontramos algumas alfabetizadoras e apenas um alfabetizador. Dos 20 trabalhos, 08 utilizam a História Oral e disponibilizam as entrevistas, enquanto outros 07 usam as entrevistas como técnica.

Sendo assim, apresentaremos a análise dos trabalhos que utilizaram a entrevista como metodologia (História Oral). Neles, identificamos 30 professoras alfabetizadoras e 01 professor alfabetizador. Normalistas e professores, professores leigos e apenas normalistas como demonstra o gráfico a seguir.

**Figura 1.** Dados sobre as alfabetizadoras e normalistas



**Fonte:** Elaborada pela autora com os dados encontrados em 08 trabalhos de mestrado e doutorado.

Pelo gráfico constata-se que 25 normalistas se tornaram alfabetizadoras, o que significa que 80,64% das entrevistas encontradas nos trabalhos analisados são de alfabetizadoras, mas ele também nos revela que a normalista podia escolher outras áreas para atuar além da alfabetização.

A partir das análises, constatamos que 56% das normalistas realizaram o curso Normal em escolas confessionais e 44% em escolas consideradas laicas. Porém, na análise dos trabalhos, podemos identificar um traço religioso na fala de todas as normalistas, o que se justifica em parte pelo decreto-lei 8.530 de 1946: “Art. 15. O ensino religioso poderá ser contemplado como disciplina dos cursos de primeiro e segundo ciclos do ensino normal, não podendo constituir, porém, objeto de obrigação de mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos” (BRASIL, 1946).

Como vivíamos um momento em que a religião ainda influenciava a formação dos professores, quando o decreto afirma que “a educação moral e cívica não deverá constar de programa específico, mas resultará do espírito e da execução de todo o ensino”, acaba por deixar escrito em lei como a moral deve perpassar todas as disciplinas. Nessa pesquisa compreendemos que a moral difundida nas escolas Normais era pautada nos princípios religiosos e na definição de um papel para a mulher na sociedade.

## Considerações Finais

Com a pesquisa, evidenciamos que a escolha das professoras pelo magistério não foi sempre motivada pelo desejo ou sonho pela profissão. As normalistas / professoras alfabetizadoras eram para ela direcionadas

em decorrência de elementos relacionados ao contexto familiar, principalmente a vontade dos pais, a falta de condições financeiras e a força da imposição moral vigente a partir dos valores cristãos disseminados nas Igrejas.

Nas entrevistas de algumas professoras, a justificativa da escolha profissional a partir de certo “dom”, aliado à imposição dos pais, revelou indícios e pormenores de que havia um conteúdo velado a ser observado com maior cautela.

Para Almeida (1998), esse processo de feminização do magistério se deu em função das mudanças sociais que levaram a mulher a pensar e lutar por sua liberdade. Assim, o magistério era, para ela, a opção mais próxima dessa liberdade financeira e intelectual. Portanto, os Cursos Normais não eram apenas lugares para esperar o casamento, mas, sim, um lugar de profissionalização e libertação feminina. No entanto, ao analisar os trabalhos, identificamos que 90% das professoras alfabetizadas / alunas normalistas esperavam casar-se depois de concluir o curso, outras chegaram a abandonar o curso Normal para se casar e algumas terminavam o curso e não trabalhavam porque se casariam. Esse discurso de formar uma mulher ideal para a sociedade foi difundido pelas escolas normais confessionais, assim como pela Igreja Católica, que, diante do movimento renovador, se aproximou da sociedade no intuito de manter a ordem estabelecida.

Nos trabalhos analisados observamos que as Escolas Normais foram redutos de formação de mulheres segundo os preceitos morais católicos, que pregavam a importância da submissão feminina, a doçura da mulher, a paciência e a fragilidade como valores importantes para a criação e a educação religiosa de seus filhos.

A formação das normalistas no período de 1946-1979 se confundia com o papel da mãe e, a partir de então, emergia a ideia de vocação e de que o magistério primário era uma função maternal que se transferia dos filhos para os alunos. O entrelaçamento dos conceitos de mãe, mulher e professora partia de uma construção social em que esta mulher-mãe-professora é iluminada para o saber e a moralidade, destinada a cuidar das frágeis crianças, a orientá-las e transformá-las pela capacidade natural de disseminarem seu dom, sua vocação. Tal encadeamento pode ser observado na fala de uma professora: “Desde menina eu queria ser professora. Desde menina eu tinha vocação para ser professora.” (SILVA, apud LEPICK, 2013, p. 74).

As narrativas apresentadas pelas alfabetizadoras retratam um aspecto da realidade do período pesquisado, abordando diversos elementos para a escolha de sua profissão. Entre eles há de se destacar a falta de opções que elas enfrentavam ao tomar esta decisão. Por ser mulher, os pais

não as deixavam estudar em outra cidade, por isso procuravam as Escolas Normais, única possibilidade profissionalizante existente onde moravam, que formavam mulheres para o magistério. Segundo Antoniali (apud MARTINS, 2009, p. 158), “Com a convivência que eu tinha, busquei uma profissão que era mais indicada na época. [...] Na época, a maioria das mulheres era encaminhada para serem professoras, não tinha faculdade na região.”

Na verdade, a minha paixão naquela época era fazer medicina, eu queria medicina de qualquer jeito. Mas como fazer? Sou de uma família numerosa, uma família de seis homens e três mulheres. Uma família árabe que achava que os homens tinham que fazer, meu pai tinha uma meta na vida. E ele cumpriu. Que todos os filhos dele fariam curso superior. [...] . (DINIZ apud MORAES, 2014, p. 282).

Muitas professoras queriam fazer outros cursos e seguir carreiras diferentes do magistério. Algumas, desde a infância, já foram direcionadas para o ensino. Muitas professoras foram em busca da profissão que era mais aceitável diante dos anseios sociais.

Para as mulheres das classes médias e dominantes, casar-se era a forma, respectivamente, de ascender na escala social ou manter a mesma posição em caso de infortúnio, mesmo que não amassem o futuro marido. Se o casamento fosse difícil de conseguir, precisavam, essas moças, para não serem um peso para a sociedade ou terem de viver da caridade alheia, obter um meio de sobrevivência proporcionado por uma profissão digna, de acordo com o ideal feminino e que não atentasse contra os costumes herdados dos portugueses de manter a mulher no espaço doméstico e no cuidado com as crianças (ALMEIDA, 1998, p. 62).

O exercício do magistério representava, desta forma, um prolongamento das funções maternas de cuidado com os filhos e instruir e educar crianças era considerado aceitável para as mulheres. A docência era uma profissão digna e honrada para as mulheres exercerem, conforme destaca uma alfabetizadora:

A minha mãe me estimulou muito a ser professora. Interessante, Andreia, é [...] o professor, ele era muito respeitado. Muito acatado. Mesmo eu muito nova, eles tinham uma honra, assim um respeito pela minha pessoa. [...] Os professores tinham um verdadeiro status naquela época, quando eu era professora (DINIZ apud MORAES, 2014, p. 283).

Na fala das alfabetizadoras observamos um reflexo do discurso hegemônico que associa a docência primária aos atributos considerados femininos, colocando-a como um dom feminino, já que para exercê-la era essencial ter renúncia, delicadeza, amor às crianças, o que se relaciona intrinsecamente com a maternidade, estando em consonância com Louro (1997), Lopes (1991) e Chamon (2006). A proposta desenvolvida era de uma escola que formasse o professor a partir dos preceitos de caráter, moral e higiene difundidos pela igreja e pelas elites brasileiras.

Apesar de todas as características da formação das professoras alfabetizadoras, não podemos limitar o papel exercido por elas à mera extensão da vida doméstica. Muitas normalistas conseguiram, após algum tempo, seguir outras carreiras, como uma delas que se engajou na vida política de Patrocínio-MG, e outras que, de forma discreta, tentaram ocupar um lugar de igualdade de gênero na sociedade sexista nas décadas de 40 a 70.

## Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a Paixão pelo Possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. Mulheres na Educação: Missão, vocação e destino? In: SAVIANI, Dermeval et al. (org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de Aarruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral e do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. **Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império**. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – primeira parte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1878, p. 71-73.

BURKE, Peter. (org.) **A Escrita da História: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e as relações de gênero. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v.1, n.2, p. 77-84, mai/jun/jul/ago. 1996.

CHAMON, Magda. Trajetória de feminização do magistério e a (con)formação das identidades profissionais. VI SEMINÁRIO DE REDESTRADO – REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. 06 e 07 de novembro de 2006. UERJ – Rio de Janeiro.



**Anais Eletrônicos...**, Rio de Janeiro, UERJ, 2006 Disponível em: <[www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/\[...\]/eixo\[...\]/trajetoria\\_de\\_feminizacao.doc](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/[...]/eixo[...]/trajetoria_de_feminizacao.doc)> Acesso em: 20 mar. 2016.

CUNHA, Tania Rezende Silvestre. **História da alfabetização de Ituiubata**: vivências no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado-1957-1971. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

FERREIRA, Hedmar de Oliveira. **Colégio Normal Nossa Senhora do Patrocínio**: um instrumento de educação feminina na Zona do Alto Paranaíba em Minas Gerais/ 1928-1950. Tese (Doutorado em História) Faculdade de História, Direito e Serviço Social – UNESP, Franca, 2006.

GUIMARÃES, Edite. Glória A. **Histórias de alfabetizadores**: vida, memória e profissão. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

LEPICK, Vanessa. **Modos de alfabetizar no grupo escolar Clarimundo Carneiro - 1963 a 1973**. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

LIMA, Michelle Castro. **História de alfabetizadoras uberlandenses**: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus–1955 a 1971. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. **A Educação da mulher**: a feminização do magistério. In: Teoria & Educação. Rio Claro – SP, 1991, v.4, p.22-40.

LOURO, Guaciara Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (org.); BASSANEZI, C. (coord. de textos). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/Ed. UNESP, 2000, p. 443 – 481.

MARTINS, Rosa Maria de Sousa. **Ser professora na república**: modos de pensar, sentir e agir (1930-1950). Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado dos Negócios do Interior. **Decreto nº 2836 de 31 de maio de 1910**. Aprova o Regulamento que reorganiza as escolas normaes do Estado, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122290>> Aceso em 12 jan.

MORAES, Andréia Demétrio Jorge. **História e ofício de alfabetizados:** Ituiutaba 1931 - 1961. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

\_\_\_\_\_. **História e Memória da Formação Docente em Ituiutaba – MG.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

NEVES, Gislene Taveira de Almeida. **A educação feminina no projeto siqueirano: 1939 - 1973.** Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

PINSKY, Carla Bassanezi. Mulheres dos anos Dourados. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto/Ed. UNESP, 2006, p. 443 – 481.

\_\_\_\_\_. **Mulheres dos Anos Dourados.** São Paulo: Contexto, 2014.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes:** mito e realidade. São Paulo: Quatro Artes – INL, 1969.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema.** 2.ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2000.

# FAZERES DE MEDIADORES/ALFABETIZADORES E CIRCULAÇÃO DE MATERIAIS ESCRITOS NA ALFABETIZAÇÃO DOMÉSTICA EM MINAS GERAIS - DÉCADAS DE 50,60 E 70 DO SÉCULO XX\*

*Isabel Cristina Alves da Silva Frade  
Ana Paula Pedersoli Pereira*

## **Introdução**

Tendo como fundamentação os estudos históricos da cultura escrita, do livro e da alfabetização, este capítulo analisa os fazeres de mediadores/alfabetizadores, a circulação e uso de textos manuscritos e impressos e as apropriações feitas por mediadores<sup>1</sup>, no intuito de ensinar a ler e escrever no espaço doméstico. Numa publicação que aborda a história da formação de alfabetizadores, consideramos importante evidenciar como sujeitos que são mediadores e professores, atuando na instância doméstica, mobilizam saberes e usam a formação que têm para alfabetizar outros sujeitos.

Apresentamos dados sobre como seis sujeitos que declararam ter aprendido em casa, foram alfabetizados entre as décadas de 50 e 80, em cidades do interior de Minas Gerais. A investigação trabalhou com indícios e histórias singulares coletadas sob a forma de história oral, que se cruzam com outros dados e estudos sobre a história da cultura escrita.

Os depoimentos dos sujeitos investigados revelam os contextos (casa), os usos da escrita (religioso, comercial), os mediadores (mãe, irmã mais velha e professor/professora contratada) e os saberes/estratégias utilizados por eles para alfabetizarem no espaço doméstico

## **Cultura escrita, alfabetização e socialização familiar em torno da leitura e da escrita**

Os estudos sobre a cultura escrita, sobre as transmissões da leitura e da escrita e sobre as instâncias socializadoras, de modo geral, ainda são recentes em relação à atenção aos diferentes modos de participação dos sujeitos na cultura escrita e tendem a focar nas práticas que acontecem no contexto escolar. Nas palavras de Galvão (2005):

---

\*DOI - 10.29388/978-65-81417-09-3-0-f.187-212

<sup>1</sup> Mediador aqui relaciona-se ao sujeito que exerce o papel de ligação, de ponte entre os objetos de conhecimento e o outro. No caso desta pesquisa, são as pessoas (pais, professoras contratadas, irmãos) que desenvolvem condições favoráveis para aprendizagem da escrita e criam estratégias para ensinar.

Tradicionalmente, as pesquisas que tomam por objeto a história da cultura escrita no Brasil tendem a considerar, como mediadores fundamentais para a inserção dos indivíduos, famílias e grupos sociais no mundo da escrita, a escolarização, as práticas de escrita e o contato com o impresso (GALVÃO, 2005, p. 369).

A cultura escrita “relaciona-se a todas as sociabilidades, ações, valores, procedimentos, instrumentos que permitem à sociedade mover-se no mundo letrado” (FRADE, 2008). Nessa mesma perspectiva, Galvão (2010) ressalta o quanto a cultura escrita<sup>3</sup> é ampla e complexa e heterogênea, ultrapassando as questões relacionadas ao aprendizado das habilidades e capacidades da leitura e a dimensão do letramento: “A cultura escrita é o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade” (GALVÃO, 2010, p. 218).

Considerando estudos históricos de Roger Chartier (2001b) e Galvão (2010), identificamos diferentes “vias de entradas” para a compreensão da diversidade e singularidade dos modos de participações dos sujeitos na cultura escrita, além de apreender o lugar que o escrito ocupa/ocupou em determinado período histórico. Essas vias são: as instâncias/instituições, os objetos, os sujeitos, os suportes e os meios de produção e a transmissão da escrita. Esses autores ressaltam que a compreensão da cultura escrita deve ultrapassar a descrição da dicotomia entre a cultura escrita e a cultura oral, nas palavras de Galvão (2010), deve-se “compreender não a cultura escrita em sua oposição à cultura oral, mas culturas escritas”(GALVÃO, 2010, p. 221).

Chartier (2001a), ao mencionar a dimensão da história da escrita, destaca a importância de situar práticas e objetos que envolvem os sujeitos na cultura do escrito:

[...] Outra dimensão [...] a da história da escrita, pois é claro que não se pode falar de uma cultura do impresso, da leitura dos livros impressos, sem antes situar essa prática ou esses objetos em um marco mais amplo, que é o que define em uma sociedade a cultura do escrito. E a cultura do escrito vai desde o livro ou o jornal impresso até a mais ordinária, a mais cotidiana das produções escritas, as notas feitas em um caderno, as cartas enviadas, o escrito para si mesmo, etc. [...] (CHARTIER, 2001a, p. 84).

---

<sup>2</sup> Segundo Soares (2003), letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita.

<sup>3</sup> Galvão (2010) e Street (2010) em suas pesquisas têm preferido utilizar o termo culturas do escrito, pois consideram que a compreensão da cultura escrita não é homogênea e apresenta diferentes significações.

Considerando estes pressupostos, focalizamos, neste trabalho, a instância familiar, entendendo que, de modo geral, que a família e a escola são as duas instâncias sociais que ao longo da história têm se responsabilizado pela transmissão da leitura e da escrita.

No Brasil, país em que a divulgação da imprensa foi tardia e que ainda apresenta dados que atestam a baixa circulação de livros e de outros impressos considerados legítimos, parece caber, sobretudo à escola, a tarefa de propiciar a entrada e a inserção na cultura escrita. Essa tarefa da escola está diretamente relacionada com a sua configuração histórico-social. A escola é uma instância social de “peso”, legitimada, que se configura como uma autoridade social, em que, para a sociedade, existem os melhores métodos, os melhores materiais e a melhor forma de ensinar e aprender. Tudo isso passa também pela legitimação de saberes de alfabetizadores baseados numa formação escolar dos docentes.

Assim, ciente do peso da escola, cabe perguntar: por que as pessoas/grupos buscam transmitir essa alfabetização fora desse espaço social? Que saberes dispõem para alfabetizar?

Reconhecemos o papel central que a escola adquiriu na sociedade, porém isso não significa dizer que os aprendizados da leitura e da escrita tenham se desenvolvido somente por intermédio da escolarização e isso nos faz compreender, assim como Graff (1990) reforça, que a alfabetização e a escolarização são processos diferentes, o que permite concluir que a alfabetização pode e ocorre em outros espaços sociais. No caso da presente pesquisa, é no lar e anterior ao acesso escolar que as crianças aprenderam as primeiras letras.

Em seu artigo “O mito do alfabetismo” Harvey Graff (1990) ressalta que há um conjunto de motivações que explicam por que as sociedades se alfabetizam. Na “imaginação popular, o alfabetismo é a característica distintiva mais importante de um homem civilizado e de uma sociedade civilizada” (GRAFF, 1990, p. 30). Acrescenta, ainda, que para leigos e estudiosos a noção do analfabetismo está diretamente relacionada a consequências sociais e pessoais terríveis. No entanto, o autor critica essa visão ingênua em relação à escolarização como a principal via de desenvolvimento de uma sociedade e enfatiza que alfabetismo é “profundamente mal entendido” (GRAFF, 1990, p.32). Quando supervalorizamos o alfabetismo por si mesmo, deixamos de lado o contexto sociocultural em que esse ensino e aprendizagem estão inseridos e corremos o risco de não compreender que o alfabetismo não é um fim, mas, sim, uma base.

Apesar dessa forte tendência de primeiro relacionar o processo de alfabetização com escolarização, a escola não é a única guardiã da transmissão da escrita, embora sua “forma escolar” de lidar com a escrita

possa atingir outros espaços sociais, mostrando que são múltiplas as relações entre espaços e sujeitos. Nas palavras de Braslavsky:

El aprendizaje de La lectura y de La escritura, y sobre todo su enseñanza, fueron generalmente considerados como cuestiones privativas de la escuela. Desde otros puntos de vista, la alfabetización respondería a una interpretación más amplia, como una práctica cultural compleja que trasciende a la escuela (BRASLASKY, 2003, p. 83).

Considerando os estudos de Frade (2011a), reconhecemos o peso que a escola exerce na sociedade brasileira na transmissão da cultura escrita e “não podemos desconsiderar que temos maior facilidade em recuperar fontes para a história da alfabetização escolar” (FRADE, 2011a, p. 182). Entretanto, percebemos que para a construção da história da alfabetização é preciso extrapolar o espaço escolar, reconhecendo a circulação do escrito e os diferentes modos de transmissão da leitura e da escrita em outros espaços sociais.

Nesse sentido, as questões relacionadas à escolarização da escrita e da alfabetização são de natureza complexa e suas formas de transmissão são deslocadas de espaços para espaços e (re) significadas conforme a sociedade, os usos e contextos (FRADE, 2010). Desse modo, é possível refletir que existem diferentes motivações em torno da transmissão da leitura e da escrita como, por exemplo, no Antigo Egito, em que circulação social da leitura e da escrita estava fortemente ligada a interesses políticos e religiosos. No século XVIII e XIX, havia índices muito diferenciados de alfabetização em países da Europa, sendo que em alguns deles, sobretudo alguns católicos, como Portugal, Espanha e Itália, tiveram uma alfabetização mais tardia que outros. Estas diferenças não se explicam apenas pela presença da escola. (GOMÉZ, 2004).

Ao reconhecermos os diferentes modos de participação dos sujeitos nas culturas do escrito, estamos percebendo diferentes instâncias de socialização, o que permite ampliar o diálogo com os modos de socialização da leitura e da escrita na escola e apreender uma perspectiva social da linguagem, ou seja, entender as relações entre linguagem, sociedade e escola. Nas palavras de Soares (2002), essa perspectiva social:

[...] é indispensável a uma prática de ensino que, fundamenta-se em conhecimentos sobre as relações entre linguagem, sociedade e escola, e revelando os pressupostos sociais e linguísticos dessas relações, seja realmente competente e comprometida contra as desigualdades sociais (SOARES, 2002, p. 6).

Pensando no século XX, a ideia de alfabetização progrediu e resultou não apenas em possibilitar, mas em assegurar um desenvolvimento letrado adequado aos cidadãos, assim, a alfabetização deixa de ser um objetivo individual e torna-se um “direito básico institucionalizado” (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 45). Nesse modo, a chave da mudança de ideologia da alfabetização do século XX está no fato da transformação de uma alfabetização moral e social para uma alfabetização relacionada também ao desenvolvimento de habilidades cognitivas. E assim o desenvolvimento de um ensino nacional de educação pública e um padrão nacional de alfabetização permitiu à escola ser um local específico e organizado para determinadas finalidades, como por exemplo, ser um lugar que seleciona o conhecimento a ser transmitido (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 50).

Reconhecemos que há uma relação de poder entre os saberes da escrita adquiridos na casa e na escola, uma vez que em alguns depoimentos dos sujeitos que investigamos, a escrita aprendida em casa, sustenta-se com a escola que legitima o aprendizado doméstico, ou seja, o momento que uma entrevistada ressalta que sua mãe sempre recorria à escola para saber o que se aprendia lá para passar para a professora caseira, mostra que a escola se configura não só como um local de poder, mas que sua linguagem é a legitimada perante a sociedade. Nas palavras de Chartier (2001a):

[...] Aqui aparece uma dimensão da escrita do poder, ou do poder por meio da escrita, expressada não no cotidiano da prática burocrática ou administrativa e de controle, mas na da dominação simbólica da escrita (CHARTIER, 2001a, p. 24).

O trecho, a seguir, do depoimento de um dos sujeitos da pesquisa demonstra de maneira bem marcada a legitimação da forma escolar de ensinar a ler e escrever, em que a mãe recorre à escola para saber se o ensino em casa está de acordo com a mesma, além disso, é a escola que legitima e dá valor ao que se apreende e ensina no lar:

Mãe Nemir: [...] E as meninas de vez em quando iam na escola da cidade para fazer umas provas [...] eu conhecia a diretora e ela sempre me falava o que estava sendo feito na escola aí eu passava para a Lenir (a professora da casa) passar para as meninas. [...] Ah! mas mesmo eu conhecendo a diretora pedia a professora para ir a escola para pegar todas as instruções para ensinar, tudo que dava lá (escola) eu ficava pedindo a professora para copiar tudo que as professoras da escola fazia com os alunos [...] (trecho da entrevista – outubro de 2011)

Destacamos que há a circulação de práticas escolares em outros espaços justamente pela forte crença de que o modo escolar de transmitir saberes é o melhor, desse modo, reconhecemos que situações de aprendizado da leitura e da escrita em casa assemelham-se ao processo escolar (CASTANHEIRA, 1991, p. 116). Utilizando a expressão dessa mesma autora, que investigou o final da década de 80, a escola lança seus “tentáculos” para outros espaços e com isso reconhecemos a cultura e os modos de fazer escola além dos muros dela, além disso, em alguns casos a autora destaca uma preparação para a posterior entrada na escola:

[...] a relação das crianças com a escrita se faz através da mediação da modalidade da escrita escolar, que é transportada para a socialização primária das crianças pelos familiares que direta ou indiretamente, já vivenciaram essa modalidade [...] Existem momentos em que a escrita é tomada deliberadamente como objeto que precisa ser decifrado – aí o acaso dá lugar a uma ação mais planejada e incisiva. Os pais se ocupam de ensinar os filhos, as crianças se ocupam com suas aulinhas. Na brincadeira das crianças o ensinar a quem não sabe é uma diversão[...] (CASTANHEIRA, 1991, p. 75-77).

Nessa mesma perspectiva, ressaltamos que a alfabetização é fenômeno socialmente construído, assim, compreendemos que a alfabetização é um processo construído na vida diária em diferentes contextos, seja o doméstico, o religioso, o escolar. Segundo Cook-Gumperz (1991), “a alfabetização não é somente a simples capacidade de ler e escrever: possuindo e manejando esta habilidade exercitamos talentos socialmente aprovados e aprováveis. Em outras palavras, a alfabetização é um fenômeno socialmente construído” (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 11). E, que a experiência com a leitura e a escrita em casa pode, de alguma maneira, apresentar relações com a futura escolarização. Nas palavras de Cook-Gumperz, “[...] a experiência trazida de casa e das comunidades pelos alunos já os preparou de algum modo para a escolarização” (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 17).

Nesse sentido, inspiradas nos estudos de PETRUCCI( 1999), compreendemos a família, como uma instância primeira de socialização de práticas de leitura e de escrita. Nas palavras do autor:

Ante todo, La familia constituyó muy a menudo el lugar de la primera enseñanza de la lectura y a veces también del escribir, tanto a nivel alto a niveles más bajos por transmisión didáctica interna de un miembro a outro de la comunidad familiar, de padre a hijo, de madre a hijo o hija, de hermano adulto a hermano menor. Em



este sentido constituyó también el lugar de complejas estrategias de distribución (y, a la vez, y no contradictoriamente, de la limitación y de censura) de las capacidades alfabéticas, privilegiando a los varones en perjuicio de las mujeres, a algunos varones en perjuicio de otros, eligiendo los tipos de escritura (y, por eso, los tipos de educación y de instrucción) adecuados para cada componente (varón) destinado a la alfabetización (PETRUCCI, 1999, p. 50).

Através dessa significativa citação, podemos compreender outros momentos históricos e outros países em que a alfabetização se deu fora do espaço escolar (em especial, no seio familiar), seja ela no sentido mais relacionado ao aprendizado da técnica de ler e escrever, ou relacionada ao aprendizado dessa técnica em diferentes práticas sociais.

Em determinados momentos históricos, aprender de modo informal ou fora da escola é uma condição muito mais significativa. No século XIX, por exemplo, o ensinar e o aprender a leitura e a escrita de modo não escolar teve grande importância, uma vez que a educação escolar era uma alternativa à falta de educação realizada em casa pelas mães. Assim, é fundamental indagarmos sobre quem na casa seria o mediador esperado. Nesse sentido, segundo discursos da época (século XIX) evidenciados por Vasconcelos (2005), “é fora de dúvida que a educação deve começar no regaço da família e por intermédio da mulher, que tem no coração uma torrente de amor, carinho e sentimento, à sombra da religião[...].” (VASCONCELOS, 2005, p. 185). Porém, trazendo essa discussão para o período investigado, podemos pensar na possibilidade de vários mediadores do processo de ensino-aprendizado da leitura e da escrita, como por exemplo, os irmãos e outros parentes que frequentam a casa. Esses são os alfabetizadores que identificamos e vários são os fatores que complexificam o que chamamos de história de formação de alfabetizadores.

Embora possamos desconfiar que parte do ensino doméstico ocorresse pela ausência de uma escola para todos ou por uma opção da família que tinha intenções específicas e podia considerar que seus modos eram mais adequados do que o da escola, o ensinar em casa no século XIX, era uma prática muito comum, em que qualquer um que dominasse certas habilidades poderia exercer esse ensino em casa, com um parente. Cabe ressaltar que, no momento que essa pessoa não se via mais capacitado para tal tarefa, recorria-se a um mestre-escola. Vilella (2010) ressalta esse ensino em casa com base na obra do médico Manuel Antônio de Almeida, Memórias de um sargento de milícias, contando a história de um padrinho que queria ensinar ao seu afilhado a ler e escrever, pois acreditava que o menino tinha jeito para o clérigo.

O padrinho tentar ensinar-lhe em casa, e o fato aparece de forma tão natural no enredo que nos sugere ser prática comum, sobretudo se levarmos em conta que o modelo escolar ainda não estava rigidamente internalizado e qualquer um que dominasse alguma habilidade (leitura, escrituração, cálculos, etc.) certamente não se sentiria constrangido em retransmiti-la no âmbito doméstico. Ele só recorre ao “especialista”, um mestre-escola “dos mais acreditados na cidade” quando reconhece a falência e os limites de sua missão (VILELLA, 2010, p. 99).

## **Dialogando com as motivações, práticas e mediadores de uma alfabetização doméstica**

Conforme vários estudos citados, não podemos naturalizar a formação de alfabetizadores como sendo aquela que se deu nos cursos normais. No entanto, são as escolas normais que “substituem definitivamente o ‘velho’ mestre-escola pelo ‘novo’ professor do ensino primário” (VILELLA, 2010, p. 101), e que supostamente vão formar o alfabetizador para uma prática que ocorrerá no espaço mesmo da instituição escolar.

Em nossa pesquisa sobre a década de 50, 60 e 80 do século XX, ainda há certa ambiguidade sobre a quem cabe a tarefa de ensinar ou sobre o papel da família na transmissão da escrita e para qual idade, pois há famílias que preparam os filhos para chegarem à escola em idade regular, outros ministram o ensino em casa e alguns depoimentos atestam que há pais que, não conseguindo mais ensinar aos filhos, pelo acúmulo de afazeres domésticos e por dificuldades em não saber mais qual atividade realizar para ensinar, usam o recurso de “contratar” uma pessoa que soubesse ler e escrever para dar continuidade aos ensinamentos da leitura e da escrita em casa. O trecho a seguir exemplifica a substituição de pessoas:

**Mundica:** Minha mãe que começou tudo, ensinava o ABC, mas lembro que depois ela não continuou, mas tinha um senhor que comprava ovos lá da região, ele morava perto de Crucilândia que é uma cidade próxima de Piracema. Aí, minha mãe ficou preocupada, pois não tinha tempo e nem sabia direito como ensinar a gente. E a minha mãe queria que a gente soubesse ler e escrever direitinho. Aí minha mãe perguntou para ele se ele não conhecia uma pessoa que pudesse ensinar a gente, que ela ia pagar. Aí, ele era muito pronto e já falou com minha mãe que conhecia sim[...] Ele arrumou uma pessoa para minha mãe, ela era uma pessoa muito

simples. Ela chamava Maria da Consolação (Trecho entrevista – Mundica – dezembro de 2011).

Nas décadas de 1960 e 1970, por exemplo, conforme PEREIRA (2010), há singularidades nos modos de condução das estratégias familiares em relação aos processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita desenvolvidos em casa. Constatam-se motivações diferentes que explicam as mobilizações das famílias em torno da transmissão da leitura e da escrita, explicados por dimensões de disciplina familiar ou por suposição de lacunas no sistema educacional do período. Isso pode tornar-se mais complexo quando verificamos que nem sempre houve intenções ou motivações apenas relacionadas ao conhecimento *per si* da tecnologia da escrita: aprender a ler para executar pautas musicais e como castigo e aprender a ler para resolver problemas de ensino em classes multisseriadas, o que coloca em dúvida se o foco inicial foi mesmo no ensino das próprias habilidades necessárias para a leitura de iniciantes.

A seguir, apresentamos um quadro com a síntese de algumas características dos sujeitos da nossa pesquisa para melhor compreensão dos leitores e sobretudo sobre os mediadores.

**Quadro 1.** Comparativo entre os sujeitos da pesquisa

Nome	Ano de nasc.	Idade atual	Idade em que foi alfabetizada em casa	Cidade/Região onde foi alfabetizada	Mediador do processo de ensino-aprendizagem	Profissão
Maria Fátima	1947	63 anos	7 anos (1954)	Gonçalves – Sul de MG	Irmã mais velha	Professora
Mundica	1953	58 anos	6 anos (1959)	Piracema – MG	Mãe e duas “professoras contratadas”	Costureira
Antônio	1955	56 anos	6 anos (1961)	Piracema – MG	“Professora contratada”	Agricultor
Ventura	1955	56 anos	6 anos (1961)	Barra Longa – MG	Mãe	Faxineira
Vera	1965	46 anos	7 anos (1972)	Guanhães – MG	Irmã mais velha	Professora
Nemir	1967	44 anos	6 anos (1973)	Piracema – MG	Duas “professoras contratadas”	Professora

**Fonte:** elaborado pelas autoras.

Considerando no quadro acima, apenas os tipos de mediadores, constatamos que embora três sejam caracterizados como professores, são as mães, irmãos e professores contratados que convivem com outras profissões como costureira, faxineira e agricultor. O exercício de ensinar

no espaço doméstico, faz com que esses mediadores possam ser reunidos de outra forma, como se verá na descrição de suas práticas.

### **A circulação e uso de textos manuscritos e impressos e as apropriações feitas por mediadores**

Nesse tópico vamos descrever os diferentes modos e estratégias que as famílias e os alfabetizadores, utilizam para os processos de ensinar e o aprender a ler e escrever em casa, através da circulação e uso de textos manuscritos e impressos. Destacamos que para esse tópico selecionamos três sujeitos dos seis para problematizarmos seus mediadores, ou seja, seus alfabetizadores, os modos de fazer e a circulação de materiais escritos em seus lares.

No caso específico da caracterização dos mediadores, cabe destacar que independente de estarem mais ou menos associados ao mundo da escrita e de seu nível de escolarização, esses utilizam estratégias variadas para alcançar o objetivo de transmitir os ensinamentos da leitura e da escrita.

No caso de Nemir, destacamos que sua mãe contratou um professor da cidade para ensinar a filha com 6 anos. Nemir relata inclusive que mesmo estudando em casa, em alguns momentos, realizava provas na escola da cidade para saber como estavam os aprendizados na casa. Assim, reconhecemos a força da organização escolar que ultrapassa o seu espaço e chega a outras instâncias sociais, como a família, além disso, há a forte crença dos sujeitos de ser a escola um lugar onde se ensina de maneira correta e com os melhores métodos (FRADE, 2011b; LAHIRE; THIN; VICENT, 2001). No trecho a seguir, percebemos melhor essa organização:

**Nemir:** Lembro muito de uma coisa[...] era sempre as letras e depois íamos juntando para formar sílabas ou palavras[...] tudo começou quando eu tinha quase sete anos, pois lembro que minha mãe falava que com sete eu ia para a escola e mesmo a gente estudando em casa eu lembro que íamos fazer provas na escola de Piracema, não sei te falar de quanto em quanto tempo[...] mas a gente ia e a minha mãe falava que era para ver se a gente estava caminhando junto com a escola. E eu nunca esqueço que quando fui fazer um dessas provas e a professora de lá me pediu para ler umas palavras e consegui ler: mandioca, milho e pipoca. E quando eu li a palavra milho, eu não esqueço que ela falou que eu já estava bacana[...] (trecho entrevista- Nemir – janeiro de 2012).

Vera, de modo semelhante teve uma mediadora no seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita em casa, porém diferente de ter uma professora contratada, era a sua irmã mais velha que lhe ensinara as primeiras letras. Conforme seu depoimento:

**Vera:** Lembro que tudo começou lá em casa[...] eu estava com sete anos e foi a minha irmã mais velha ela é 14 anos mais velha então ela tinha 21 naquela época. Sei que minha irmã era casada, mas ela ficou lá em casa um tempo até arrumar a casa dela[...] Eu lembro muito pouco de como ela me ensinou. Eu sei que tinha lápis e caderno era isso que tinha, lembro também de uns livrinhos pequenos, mas nem sei o nome e nem lembro como eles eram, sei que eram pequenos. A minha irmã me ensinou todas as letras[...] e me ensina depois os nomes das sílabas[...] lembro dela escrevendo todas as letras no meu caderno, as letras do alfabeto e depois começou a juntar essas letras e depois eu que tinha que escrever o que ela me falava. E só depois ela me ensinou as palavras[...] E hoje vejo que ela utilizou princípios do método alfabético<sup>4</sup>. E eu era muito esperta[...] rapidinho eu aprendi a ler[...] Eu lembro que um dia minha irmã falou que ia começar a me ensinar a ler e escrever[...] ela falava que como a escola era muito longe e ela há algum tempo atrás havia ensinado outras crianças lá na fazenda ela ia me ensinar e foi assim. Começou tudo com as letras[...]. Ela me ensinava todos os dias, eu copiava e falava sempre as letras e depois algumas palavras[...] e logo eu já sabia ler porque ela me falava agora você já está pronta, já sabe ler e escrever[...] Depois que já sabia um pouco, ela dava ditado[...] era sempre assim, depois que eu decorei todas as letras ela começou a ditar essas letras e eu tinha que escrever no caderno e ela fez isso com as sílabas também, aí depois juntava as sílabas e me colocava para formar as palavras e depois tinha ditado das palavras também[...] Era ditado de letras e depois de palavras[...] (trecho entrevista – Vera – Fevereiro-2012).

Mesmo não recordando dos nomes dos livros, Vera destaca que esses foram dados pela fazendeira, com quem sua irmã e mediadora do seu aprendizado havia morado. Acrescenta ainda que copiava algumas palavras que estavam nos livros para seu caderno. Conforme seu depoimento:

**Vera:** Esses livrinhos que te falei, foi a fazendeira que tinha dado para minha irmã, pois antes ela ficava era lá na casa dela, morava lá e ensinava outras crianças. Eu lembro pouco, só lembro que ela

---

<sup>4</sup> Ressalta-se que a entrevistada é professora e faz uma análise pedagógica da atuação do mediador

pegava algumas palavras do livro e eu tinha que copiar várias vezes no caderno e depois eu lia essas palavras no livro[...] Lembro também que depois que eu aprendi a ler algumas palavras eu ficava olhando o que tinha nesses livrinhos que eu já sabia. Eu sei que depois que eu aprendi a ler, ela me falava para ler algumas coisas nesse livro, eu sei que eram histórias, mas não lembro nada dessas histórias[...] o que eu lembro mesmo foi do livro Os três porquinhos, lá na escola. Ah! Sabe uma coisa que minha irmã fazia muito era pegar uma palavra e me pedir para escrever uma frase da minha cabeça[...] (trecho entrevista – Vera – Fevereiro-2012).

Ventura, outro entrevistado, iniciou seu processo de aprendizagem em casa, aos sete anos de idade, em 1962, a tendo a mediação da mãe. O modo de fazer de sua mãe se assemelha aos de outros sujeitos já mencionados. Nesse sentido, verificamos que todos os mediadores no contexto da pesquisa, inicialmente, desenvolveram estratégias parecidas, seguiram caminhos/princípios semelhantes, mas não perderam ao longo desse processo os traços de singularidade de suas práticas.

A singularidade é manifestada tanto nos usos com fins religiosos e comerciais, como nos modos que são inventados para ensinar, para dar mais sentido ao aprendizado, tais como a dramatização, pelo uso da cantiga cantada à noite, em contexto de deleite e relaxamento, que vira cópia no outro dia, o uso de cartas entre irmãs, como no modo como os livros chegam a cada casa e são usados na alfabetização.

Do ponto de vista das semelhanças, o trecho a seguir ilustra o caso de Ventura:

**Ventura:** Eu lembro de uma coisa e isso lembro claramente que ela escrevia no nosso caderno as letras, a do alfabeto, sabe? A, b, c[...] e depois pegava na nossa mão e eu tinha que passar o lápis por cima do que ela escreveu, por cima da letra, e isso era sempre[...] Depois ela escrevia tudo de novo, as mesmas letras, eram muitas letras só que dessa vez ela não ajudava, ela não pegava na nossa mão, ela escrevia no caderno e aí a gente tinha que copiar tudo de novo e muitas vezes[...] [...] tinha que saber todas as letras[...] (Trecho entrevista – Ventura – Fevereiro – 2012).

Podemos dizer que a estratégia da professora de Nemir, a irmã da Vera e a mãe da Ventura, assemelham-se ao método alfabético, o que vigorou no Brasil até século XIX e continuou a ser praticado, fora de uma “pedagogização inovadora da alfabetização escolar”, por muitos professores e mediadores informais, inclusive nas transmissões de uma alfabetização popular. Frade (2010) acena com a possibilidade da tipificação

aprendida e a facilidade com que se repetem os procedimentos, o que tornam esse método, assim como o uso de cartas do ABC, fácil de ser aplicado por mediadores não escolares. Nesse método, inicia-se com o aprendizado do alfabeto e depois aprendem-se unidades maiores, como sílabas, palavras e frases.

Nemir também relata que todas as noites havia um momento de oração e ensinamento dos dez mandamentos, porém não existia nenhum livro, o que também reforça a existência de uma tradição oral nas casas. As orações eram faladas pela mãe e todos tinham que decorar. E depois, quando ela já estava mais velha e morando na cidade com sua avó, recorda ter feito novamente o catecismo só que na Igreja e com o livro de catecismo. Em suas palavras:

**Nemir:** [...] lembro que todas as noites tinha o momento de oração. E era a minha mãe que fazia. Lembro que minha mãe sempre ensinava a gente a rezar, não líamos nada, não tinha nenhum livro ou folhinha, nada do tipo, mas minha mãe falava a oração e tínhamos que decorar todas as orações que ela queria[...] a gente tinha que saber os dez mandamentos também e de cor, ela falava e a gente ia repetindo até decorar, a gente não lia nada e nem ela. A minha mãe falava sempre que a gente estava aprendendo o catecismo[...] e quando eu mudei para Piracema, e fui morar com minha avó, ela também ficava ensinando orações e contando histórias. Não era de livro nenhum também, era tudo da cabeça da minha avó.

Eu lembro que todos os domingos a gente ia à missa. E depois eu fiz o catecismo na Igreja de Piracema, eu já morava com minha avó. E eu já sabia ler tudo, então foi tudo muito fácil e eu até gostava, pois conseguia ler todas as orações e mandamentos que eles passavam para a gente (Trecho de entrevista – Nemir – Fevereiro – 2012).

Caso similar ao de Nemir, é a prática que acontecia na casa de Ventura, em que havia quase todas as noites o momento da oração e essa prática não contava com nenhum material escrito, utilizava-se apenas a memória da mãe ao realizar as orações e depois todos deveriam decorar a oração daquele dia. Nas palavras de Ventura:

**Ventura:** a minha mãe gostava muito de rezar, todas as noites tinha o momento de oração, e essa reza era toda da cabeça da minha mãe, não tinha livro nem nada, a minha mãe ia falando e a gente tinha que repetir até chegar o momento de todo mundo saber de cor[...] o estudo tinha dia que faltava, mas a reza era quase todos os dias, era muito difícil não ter a reza[...] Eu só lembro das

ladainhas que ela fazia[...] era mais ou menos assim[...] Ela falava Arca de Noé, aí a gente falava[...] rogai por nós! A gente rezava o terço todos os dias, sem falhar um dia[...] tinha vez que a gente começava a cochilar e era as partes da oração aí minha mãe falava a parte errada bem alto para a gente repetir[...] por exemplo, era para falar ave Maria e a gente falava Santa Maria aí ela falava bem alto: Ave Maria!!! [...] Não era muito bom não, a gente queria brincar e tinha que trabalhar, desde cedo trabalhei[...] e à noite a gente queria dormir e tinha que rezar muito tempo antes de dormir (Trecho de entrevista – Ventura – Fevereiro – 2012).

Constatamos, então, que, no momento do aprendizado do catecismo em casa, tanto no caso de Nemir, quanto de Ventura, existia uma leitura decorada e um reconhecimento de trechos, e isso nos permite retomar as questões do autodidatismo e da literatura de cordel, embora não se possa, em todos os casos, fazer uma relação entre o catecismo e a leitura autônoma ou a escrita: as práticas de ensinar a ler e escrever e as religiosas cruzam-se apenas no espaço e não nas mesmas intencionalidades ou estratégias.

Problematizando a prática do “ensino” dos catecismos ou das rezas e o autodidatismo e a literatura de cordel, ressaltamos que, no autodidatismo, os aprendizados apresentam uma organização própria em relação ao aprendizado da leitura e da escrita (HÉBRARD, 1996). Em relação, à de cordel, Galvão (2006) demonstra que existia uma decifração de algo que já se sabia de cor: as histórias impressas na literatura de cordel eram oralizadas/decoradas e “lidas”, em diversas situações, por pessoas que não sabiam ler nem escrever. Semelhante a essa situação é o caso dos entrevistados da pesquisa que, em sua maioria após decorar os livros, quando estavam presentes na interação ou na casa, esses livros não eram objeto de leitura pelos entrevistados, porém seu conteúdo era memorizado e às vezes, quando solicitado pela mãe, era “recitado” aos familiares.

Em relação à materialidade envolvida no processo de ensino-aprendizagem na casa, Vera recorda a presença de alguns materiais utilizados pela irmã para lhe ensinar e seus usos.

**Vera:** Eu sei que tinha lápis e caderno, era isso que tinha, lembro também de uns livrinhos pequenos, mas nem sei o nome e nem lembro como eles eram, sei que eram pequenos. [...] Eu lembro que ela escrevia no meu caderno, eu tinha um caderno só para aprender[...] Então, minha irmã escrevia a letra no meu caderno e ia falando um tanto de vezes o nome daquela letra e quando eu decorava ela passava outra letra e depois que eu decorei tudo aí eu tinha escrever a letra que ela me falava no caderno[...] E só depois



disso que ela juntava as letras e falava as sílabas[...] e isso tudo era só no papel[...] não tinha nada[...] tinha uns livrinho também, mas não recordo (trecho entrevista – Vera – Fevereiro-2012).

Por este depoimento é possível reconhecer que não somente os modos e as organizações escolares ultrapassam o espaço escolar, mas também as materialidades próprias da escola ocupam outros espaços (LAHIRE; THIN; VICENT, 2001). Nesse caso, destacam-se os cadernos e seu uso, assim como livros que não são lembrados. Nesse sentido, acrescentamos um depoimento de Nemir, muito significativo sobre a materialidade, os modos de fazer do professor que apesar de não ser uma prática sistemática, mistura princípios metodológicos dos métodos alfabéticos, silábicos e global, uma vez que, em determinados momentos, utiliza a leitura de um texto e propõe atividades de compreensão e, em outros, há o ensinamento das sílabas e do alfabeto. Além disso, destaca-se a presença do ensinamento da oração:

**Nemir:** [...] o primeiro professor lá de casa, o Sr. Aquim, nem fez muita coisa com a gente, pois como falei, rapidinho meu pai tirou ele e chamou outra professora a Lenir, mas lembro que ele tinha um livro. Tinha um livrão antigo, eu lembro de um livro da bruxa. Que os meninos perderam na floresta, se não me engano chamava João e Maria[...] Isso mesmo, ou melhor, eu acho. Ele que levava esse livro. Nossa. Lembrei disso agora. Nossa!!! Isso mesmo, eu até me emocionei. Eu gostava dessa história. O livro era todo velho e a bruxa era muito feia[...] Ele contava a história e depois fazia muitas atividades sobre a história que ele contava. Ele contava uma história e passava a atividade no caderno para gente. Eu lembro que eu era doida para escrever no livro, pois tinha os espaços, mas o livro era dele, então ele copiava os exercícios em nosso caderno. E como ele dava aula para mais pessoas ele sempre levava o livro embora. Eu lembro também que ele desenhava uma bola e escrevia a palavra bola e pedia a gente para copiar várias vezes a palavra no caderno. Mas antes, ele ensinou o ba, be, bi, bo, bu... aí ficava toda vida em bola, bola, bola... Tinha a palavra bala também. Ele desenhava e a gente copiava... Ele começou com o B da Bruxa, isso eu lembro direitinho. Ah! Mais uma coisa. Ele que ensinou o alfabeto para gente. Todos os dias a gente tinha que escrever várias vezes o alfabeto no caderno. O Sr. Aquim ficou uns cinco meses. Ele foi o início de tudo. [...] Ah! O Sr. Aquim fazia todos os dias a oração do Pai Nosso em Latim e a gente ficava rindo. Lembro disso também[...] E a gente tinha que acompanhar, mesmo sem entender nada. (trecho entrevista – Nemir – Fevereiro – 2012).

Sobre a Lenir, a outra professora contratada pela família, Nemir, recorda que havia o livro dos “Os Três Porquinhos, e que este fora emprestado pela diretora da escola da cidade e, assim mais uma vez, reconhecemos que livros e práticas que circulavam na escola entram para a casa.

**Nemir:** [...] lembro dela com o livro Os Três Porquinhos. Eu lembro que meu pai conhecia a diretora e ela emprestou dois livros para a gente. Ela sempre falava assim: hoje nos vamos começar a historinha dos três porquinhos. Ela sempre começava e ia só até um certo ponto e falava que amanhã a gente ia terminar. Eu lembro que eu ficava doida para saber o final. Aí quando ela parava ela falava que ia ensinar essa parte para depois irmos para frente. Ela lia as histórias e começava a mostrar as letras separadas, o A, o E[...] e depois juntava essas letras para formar as sílabas e depois as palavras, para depois aprendermos as histórias completas. (trecho entrevista – Nemir – Fevereiro – 2012).

Neste depoimento percebemos algo interessante, apesar de a professora utilizar o livro Os Três Porquinhos, de autoria de Lúcia Casasanta, publicado em 1954 pela Editora do Brasil (MACIEL, 2010), que se fundamenta no método Global de contos ou de historietas denominado assim na década de 1930 (FRADE, 2007), e que tem por princípio metodológico partir do todo (texto) para as partes e, só passar para a lição seguinte quando a anterior estivesse memorizada, ela faz o contrário, pois para ela, o texto é a última etapa de compreensão e/ou memorização. Assim, a alfabetizadora se apropria de forma diferente dos métodos analíticos que “procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. Buscando atuar na compreensão, estes defenderam a inteireza do fenômeno da língua e dos processos de percepção infantil” (FRADE, 2007, p. 26).

Nemir relata que tinha um caderno em que realizava as atividades propostas pela professora e que havia exercícios todos os dias e mesmo a professora morando em sua casa havia sempre o para-casa e quem a ajudava era a mãe, Segundo seu depoimento, a mãe se preocupava muito em acompanhar tudo e fazia questão de mostrar ao marido que a filha já sabia alguma coisa, mas o que podemos constatar é que a mãe, com determinadas atitudes, promovia o aprendizado da leitura, ou seja, era uma mediadora. Além disso, esse momento de ensino-aprendizagem em casa, segundo o depoimento, acontecia de segunda a sexta “no mesmo horário da escola”, em uma varanda que o pai organizou com duas cadeiras e uma mesa para ela e a irmã e também um quadro negro. O trecho a se-

guir ilustra essa rotina. Acrescentamos, ainda, um depoimento da mãe que chegou ao final da entrevista:

**Nemir:** Tínhamos um caderno, cada uma tinha o seu (referindo-se à irmã). E tinha exercício todos os dias. E mesmo ela ficando aqui, pois ela morava em minha casa, a gente tinha para-casa todos os dias. Era a minha mãe que ajudava. Mas quando ela não podia era sozinha mesmo. A minha mãe sempre que ia ajudar falava que ela também tinha que ter a parte dela na ajuda com os exercícios.

**Mãe Nemir:** Eu sempre acompanhava tudo, tudo mesmo, eu falava que eu era a diretora. Eu olhava os cadernos todos os dias no final da tarde[...] no final da aula das meninas.

**Nemir:**[...] Estudávamos de segunda a sexta, em uma varanda que meu pai arrumou para isso. Tinha uma mesa com duas cadeiras, uma do lado da outra. Ah! Tinha um quadro também. [...] a gente aprendia no horário da escola. Quando a aula começava lá a gente começava aqui. Lembro da professora falando isso: a aula na escola já começou então precisamos começar aqui também. [...] eu lembro também que minha mãe escrevia palavras em umas folhas e falava para a gente ler para meu pai à noite. E isso era sempre. Quando ela não mostrava no livro, ela escrevia algumas palavras na folha e a gente lia para o papai. Era sempre à noite, pois meu pai precisava ver. Não sei por que, mas acho que naquela época a mulher precisava mostrar tudo para o marido (trecho entrevista – Nemir- fevereiro – 2012).

Vera também destaca práticas que sua irmã, outra mediadora/al-fabetizadora, realizava no momento do aprendizado em casa que se aproxima da cultura escolar, em suas palavras: “a minha irmã corrigia tudo, igual professora mesmo. Dava nota nas atividades que me pedia para fazer[...] dava para-casa. E sempre quando eu acertava as atividades, escrevia parabéns e até colocava estrelinhas[...]”.

Com estes dados reconhecemos como a organização/rotina da casa tornou-se tão própria da cultura escolar, fazendo com que sua organização entrasse para a organização do ensino em casa, ou seja, os procedimentos escolares estendem-se por toda a sociedade (VIDAL, 2005). Todavia, percebemos uma singularidade na prática doméstica: mesmo no período de férias escolares, o ensino-aprendizagem em casa continua. Esse relato é da mãe da entrevistada que chega no momento da entrevista e ressalta:

**Mãe Nemir:** A Nemir tinha seis anos quando tudo começou e depois de dois anos ela foi para a segunda série com oito anos. Tudo começou com o Sr. Aquim, que inclusive ensinou o pai dela

a ler e escrever em casa. Ah! E lá em casa não existia férias, mesmo a escola entrando de férias, as meninas continuavam fazendo as mesmas coisas com a professora. Era todos os dias depois do almoço, no mesmo horário da escola, e eu marcava de perto[...] E tinha um local separado. Era na varanda[...] [...] E as meninas de vez em quando ia na escola da cidade para fazer umas provas[...] eu conhecia a diretora e ela sempre me falava o que estava sendo feito na escola ai eu passava para a Lenir (a professora da casa) passar para as meninas.

[...] Ah! mas mesmo eu conhecendo a diretora pedia a professora para ir à escola para pegar todas as instruções para ensinar, tudo que dava lá (escola) eu ficava pedindo a professora para copiar tudo que as professoras da escola faziam com os alunos[...]

[...] eu também ensinava, ajudava muito. Até a professora (Lenir) me perguntava as coisas, ela me perguntava se estava tudo certo, eu dava uma olhada e sempre falava: vai lá na escola e vê o que as professoras estão fazendo (trecho entrevista – Nemir – Fevereiro-2012)

Em relação à rotina e à organização dessa transmissão da escrita em casa, Vera também destaca em seu depoimento que havia horário determinado e local específico, acrescentou ainda que sempre a irmã a chamava dizendo: “Vamos lá, aprender os nomes das letras”. O trecho a seguir exemplifica essa rotina:

**Vera:** Lembro direitinho disso[...] Eram todas as noites, depois das seis horas, pois antes, ela tinha que fazer um tanto de coisa lá em casa e quando ia ficando escuro, era a luz da lamparina que iluminava a gente[...] Ela sempre falava assim comigo: Vamos lá, Vera, para eu te falar os nomes das letras. Ah! E sempre pedia para eu pegar o lápis e o caderno. E lembro que depois que eu já sabia os nomes de todas as letras e já sabia as sílabas e algumas palavras aí ela falava comigo[...] vamos lá, aprender a ler. Ah! E a gente ficava sentada no chão mesmo no canto da sala, pois como era à noite o único lugar que tinha mesa era a cozinha e minha mãe sempre estava fazendo alguma coisa lá. Então sentávamos no chão mesmo[...] nem tinha sofá. Lá em casa era tudo muito pobre[...] não tinha quase nada[...] os colchões eram de palha[...] (trecho entrevista – Vera – fevereiro – 2012).

Nessa mesma perspectiva, destacamos o modo de fazer da mãe de Ventura em relação à organização e espaços utilizados para desenvolver o processo de alfabetização em casa. Segundo ela não havia uma sistematização e nem horário determinado, estava sempre relacionado as ta-

refas da mãe, quando havia muitos afazeres domésticos, o ensino ficava para o outro dia. Os trechos a seguir exemplificam essa organização:

**Ventura:** [...] Eu lembro que minha mãe colocava a gente sentado em uma mesa grande que tinha na sala e ficava passando ao redor dessa mesa ensinando a gente, as coisas que estavam em nosso caderno. Eu tinha um caderno. Depois de um tempinho, só eu que aprendia em casa, pois minhas irmãs foram para a escola numa cidade próxima e eu como tinha problema na perna continuei em casa com a minha mãe.

**Ventura:** Oh! Eu lembro que não eram todos os dias. Pois sempre tinha muita coisa para fazer e todos lá em casa tinha que ajudar. A gente tinha que socar café à noite. O momento de ensinar era sempre à noite que a gente ficava lá na mesa aprendendo, mas tinha dia que a minha mãe falava ‘hoje não vai ter estudo não, vamos ter que socar café (ou arroz)[...] O dia da minha mãe era muito agitado, tinha coisas da casa, tinha criação para cuidar e ela costurava também[...] era muita coisa, então não dava para ensinar todos os dias. E quando ela ensinava que não eram todos os dias, ela ficava umas duas horas fazendo isso, ensinando, e lembro muito dela falando que agora a gente ia parar para não cansar muito. Ela falava que criança cansava rápido e não podia demorar muito, pois, senão, ao invés de aprender ia dar tudo errado. Ah! Lembro de uma coisa também, tinha um livro que falava de uva[...] Tinha a uva, lembro direitinho do cacho de uva bem roxinho[...] tinha alguma coisa sobre uva, ovo, Ivo, Eva, vovô[...] Lembro que eu escrevia muito a palavra uva e depois tinha fazer frases com a palavra uva[...] isso eu lembro, mas não lembro do nome do livro (trecho entrevista – Ventura –março 2012).

Ventura ressalta, também, que sua mãe utilizava esse livro para passar algumas atividades. Segundo ela, a mãe utilizava esse material, que ela chamava de cartilha, para mostrar as palavras e, posteriormente, ela deveria copiá-las várias vezes no caderno, além disso, a mãe mostrava alguns desenhos e pedia a ela para escrever o que ela estava vendo. Cabe destacar que isso só acontecia depois que a filha aprendia todos os nomes das letras do alfabeto. Ventura reforça o quanto o aprendizado em casa com sua mãe a favoreceu no momento da sua entrada na escola e demonstrou que, de alguma maneira, o que se ensinava em casa equivalia com o que se ensinava na escola. O trecho a seguir nos faz compreender melhor o modo de fazer da mediadora/alfabetizadora e as relações com o modo escolar:

**Ventura:** A minha mãe, com esse livro que ela falava que era cartilha, ela ficava mostrando a palavra no livro, e mostrava também o desenho, aí depois, eu tinha que copiar essa palavra. Lembro da palavra: UVA. No caderno eu lembro que eu copiava um tanto de vez, eram muitas vezes mesmos e só parava quando já sabia escrever a palavra sem olhar do livro[...] E depois ela falava assim, agora pega o V de uva e vamos escrever vovô[...] E aí fazia tudo de novo[...] Primeiro pegava na minha mão e eu ia passando o lápis na palavra que ela escreveu e depois escrevia sozinha, olhando dessa cartilha a palavra e depois era escrever sem olhar, aí já sabia[...] Aí já estava pronto. Isso só acontecia depois que eu já tinha decorado todas as letras, o a, b, c[...] [...] primeiro minha mãe inventava as palavras e a gente tinha que ler primeiro e depois escrever um tanto de vez, só depois que ela pegava as palavras dessa cartilha[...] Eu só sei de uma coisa[...] a minha mãe me ensinou muito bem. Pois, quando entrei na escola eu já sabia ler e escrever, até a professora falou com minha mãe, aí fui direto para o segundo ano (trecho entrevista – Ventura – Março-2012).

Segundo a memória da entrevistada, a mãe operava com um modo conjugado: o da escola e o da sua invenção, uma vez que introduz palavras de fora do livro, mas permanece a cópia como mecanismo de memorização.

Nesse sentido, ao analisarmos os depoimentos dos sujeitos, reconhecemos a presença de materiais escritos e os diversos usos e apropriações que os sujeitos desenvolvem em torno da escrita e da leitura. A partir de alguns depoimentos, reconhecemos que as práticas de ensino e as práticas de uso desenvolvidas nas décadas de 50, 60 e 70 do século XX, mesclavam-se, em um tipo de letramento local (STREET, 2010), situado em atividades comerciais e religiosas, como observou Souza (2009) em estudo em meio rural.

Especialmente, destacamos que todos os sujeitos relataram o uso da Folhinha de Mariana, com um “instrumento” para o processo de ensino-aprendizagem das primeiras letras, bem como, para conhecimento, assuntos mais relacionados à igreja católica, já que tal folhinha é um impresso católico:

**Ventura:** Eu lembro que tinha a Folhinha Mariana, era da igreja. Lá em casa sempre tinha essa folhinha. E os nomes das minhas irmãs, tinha o nome do santo do dia que elas nasceram, a minha irmã chama Avair Jorge, pois nasceu no dia de São Jorge[...] Eu ficava olhando as datas da lua, os dias dos Santos[...] [...] A minha mãe mostrava as coisas na folhinha. Ela ficava pedindo a gente para olhar as coisas, por exemplo, fases da Lua e lembro que

quando não conseguia ler o nome do Santo a minha mãe ia lá e ajudava, ou senão pedia uma irmã que já sabia ler bem para me ajudar. Isso eu lembro bem. Ah! E as vezes minha mãe pedia para escrever coisas que estavam na folhinha (trecho entrevista – Ventura – Março 2012).

Além disso, os sujeitos relatam também presença de revistas variadas, jornais e ainda temos depoimentos de práticas sistematizadas de contação de histórias de temas gerais e outras bíblicas:

**Nemir:** Lembro que tinha um momento de historinha, que não era a dos Três Porquinhos. E quem comprava esses livros era minha mãe, e minha mãe, à noite, quase todas as noites, contava ou lia alguma história para a gente[...] lembro muito de uma história que fala da Raposa e da Garça. Eu lembro que eles fizeram uma sopa[...] A Raposa chamou a Garça para ir à sua casa e ela foi e fez uma sopa e serviu no prato só para a Garça era difícil, não tinha jeito. Aí um dia, a Garça convidou a Raposa para tomar sopa em sua casa e deu o troco, serviu a sopa em uma taça com a boca bem fina[...] mas não lembro direitinho o final[...] (trecho entrevista – Nemir – Fevereiro 2012).

**Ventura:** Sabe o que lembro também? Eu lembro que minha mãe contava muitas histórias da bíblia, não era sempre, mas muitas vezes, ela sentava e contava algumas histórias da bíblia para todo mundo lá de casa. Eu não sei direito qual era, mas sei que ela contava e a bíblia ficava perto dela, mas ela nem olhava, pois já sabia de cor tudo. Além disso, tinha muito jornal lá em casa. Meu pai sempre trazia jornal. Meu pai pegava esse jornal quando viajava e era ele que levava a notícia para todo mundo[...] Meu pai viajava muito, vinha muito para Belo Horizonte, e comprava jornal e vendia para todo mundo lá da cidade. Vendia sapato também. Tinha uma caderneta e eu anotava quem estava devendo e quem pagava (trecho entrevista – Ventura – Março 2012).

Na mesma perspectiva de uso de materiais religiosos, o depoimento de Vera destaca a presença da Folhinha Mariana em sua casa e acrescenta, relembando uma prática muito interessante em seu espaço doméstico, a escrita de cartas. Uma vez que sua mãe não sabia ler nem escrever, Vera se tornou sua escriba. Além disso, a sua irmã também escrevia cartas ao farmacêutico em nome de vários moradores que não sabiam escrever.

**Vera:** Lembro muito da Folhinha Mariana[...] Todo mundo tinha essa folhinha[...] Era distribuída pela Igreja[...] A gente olhava as fases da lua[...] A minha mãe sempre pedia a gente, pois ela era analfabeta, não lia nada, nada mesmo. Então lembro muito dela me pedindo para olhar as fases. Ah! lá em casa tinha uma coisa muito interessante. A minha mãe sempre pedia a gente para escrever cartas para ela enviar aos irmãos e aos meus irmãos que moravam fora[...] E ela ficava pedindo a gente para parar e ler tudo desde o início e aí ela falava se estava bom ou não e tinha vez que eu tinha que apagar tudo e começar de novo, pois minha mãe resolvia mudar tudo[...] Antes, ela pedia só a minha irmã e depois que eu aprendi a ler e escrever eu que sempre escrevia para ela[...] Lembrei de uma outra coisa aqui. No interior tinha muito disso[...] não levava no médico, fazia tipo uma carta de informação ao farmacêutico sobre o que a pessoa estava sentindo para ele escolher o remédio certo e era a minha irmã que fazia para quase todo mundo lá da redondeza (trecho entrevista – Vera – Fevereiro 2012).

Uma prática similar à de Vera é a de Ventura, que também se tornou escriba da mãe, o que difere é que a mãe de Ventura sabia ler e escrever, porém pedia a filha para escrever como forma de treinamento e/ou por estar atarefada e não poder parar para escrever. O trecho a seguir demonstra essa prática:

**Ventura:** Ah! Lembrei-me de mais uma coisa que eu fazia lá em casa. Era escrever carta, a minha mãe sempre pedia a gente para escrever para os irmãos que moravam em São Paulo. A minha mãe que ensinava a gente a escrever, falava para gente colocar a data, tudo direitinho e tinha vez que ela até ia ditando para gente escrever o que ela queria e às vezes a gente escrevia o que quisesse mesmo. Ah! A gente escrevia também para nossa tia que era freira, com a qual eu fui morar depois[...] Lembro-me da minha mãe falando que isso era bom para a gente treinar a escrita, mas tinha vez também que ela falava que estava com muita coisa da casa para fazer e falava para a gente escrever o que quisesse aos nossos irmãos, mas não poderia esquecer de perguntar como as coisas estavam por lá[...] (trecho entrevista- Ventura – março 2012).

Com esses dados, destaca-se que os materiais, associados ao tipo de mediação para a alfabetização ou exercício da leitura e da escrita, reforcem aprendizados da tecnologia da escrita e dão o verdadeiro sentido do aprender a ler e escrever, pois são realmente praticados. Eles extrapolam os do ambiente escolar, revelando usos específicos do espaço do-



méstico e rural, notadamente os religiosos e comerciais, tão presentes na cultura escrita, como já foi destacado por Harvey Graff (1990) e vários outros autores, quando mencionam os pilares de sustentação dos usos da escrita no ocidente.

## **Considerações finais**

Tendo em vista os dados apresentados, constata-se que os materiais e estratégias utilizadas pelas famílias e outros mediadores/alfabetizadores dialogam com experiências familiares com a escrita, seja na escola ou fora dela, mas o espaço e rotina da casa reconfiguram as relações de ensino-aprendizado.

As experiências domésticas de transmissão dialogam com materiais e métodos escolares e não escolares, mas também foram apreendidos aspectos singulares que mostram a invenção de maneiras de transmissão/mediação para a alfabetização, e a relação desse aprendizado com os diversos usos que as famílias faziam da leitura e da escrita, seja com fins de atividade de ensino, de atividades comerciais, religiosas, ou para outros usos específicos. Assim, reconhecemos diferentes usos e apropriações do escrito na casa – usos que se mesclam em práticas de ensino e práticas sociais (profissionais, religiosas, comerciais), além de, em alguns momentos, esse uso estar diretamente relacionado a um uso bem específico, como, por exemplo, a leitura mais ritualizada envolvendo o santo do dia na Folhinha Mariana, que faz parte do uso cotidiano que as famílias têm desse material.

Problematizando o modo de ensinar em casa e as possíveis relações com a cultura escolar, ou com outras instâncias sociais, destacamos que o comportamento tipificado da igreja e da escola – as repetições das estratégias de ler, escrever ou dizer os textos, implementadas pela igreja e pela escola apresentam sentido ritualista importante para desenvolver nos sujeitos o conhecimento e compreensão de modos de transmissão da escrita, o que possibilita que reproduzam (ao mesmo tempo em que também inventam) tanto um modo de funcionamento social, quanto os modos de ensinar e aprender. Assim, essa tipificação, essa organização, que parece algo repetitivo que a escola faz, auxilia os mediadores a aumentarem suas competências e estratégias para desenvolver no espaço familiar, a transmissão dos saberes relacionados ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

O modo não convencional de ensinar em casa muito nos ajuda, pois compreendendo as estratégias, podemos desnaturalizar ou desmontar as competências pedagógicas valorizadas pela pedagogia e pela escola.

Ao analisar os dados, percebemos que, para transmitir os saberes no espaço doméstico, as famílias dos sujeitos “usam” o que dão conta para conseguir ensinar e que talvez nem haja sistematização, rotina e/ou uma organização mais explícita de ensino. Isso nos permite compreender que, nesse caso, não são os métodos, procedimentos e metodologias utilizadas que possibilitam diretamente o aprendizado, mas o contexto criado no seio familiar que favorece o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, podemos nos perguntar: que formação tiveram os que ensinaram a ler e escrever no espaço doméstico? Imitaram o que a escola fazia, usaram modelos a partir dos quais tinham vivenciado o papel de alunos? Inventavam e misturavam novas estratégias?

O trabalho que apresentamos pode ajudar a pensar pedagogias não escolares, pois embora haja modelos e materiais escolares presentes em algumas casas, as rotinas, os modos de relacionar trabalho de dia e estudo à noite, o diálogo com os escritos a partir do oral, com crenças e textos religiosos, literatura oral e comerciais, faz com os alfabetizadores que atuaram em casa tenham que negociar saberes e práticas. Outro aspecto de relevância, que foi lembrado por alguns sujeitos, é a presença das escritas ordinárias, as escritas do dia a dia na roça, como forma de controle da retirada do leite e as anotações em blocos das vendas realizadas para serem acertadas posteriormente. Isso nos permite dizer como a escrita apresenta diferentes significados em relação às apropriações feitas pelos sujeitos, sejam os aprendizes ou os mediadores/alfabetizadores. Nesse sentido, não há como pensar a transmissão de uma tecnologia da escrita fora do contexto do letramento.

## Referências

BRASLAVSKY, Berta. **¿Primeras letras o primeras lecturas? – Una introducción a La Alfabetización Temprana.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Entrada na Escola, saída da escrita.** 1991. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.

CHARTIER, Roger. Textos, impressos, leituras. In: CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações.** Lisboa: DIFEL, 1990.

COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. A escolarização da cultura escrita: processos de ensino e de aprendizagem. In: TRAVERSINI, Clarice; EGGERT, Edla; PERES, Eliane; BONIN, Iara. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores**. Belo Horizonte: MEC/Ceale, 2005. 72p.

\_\_\_\_\_. Livros para ensinar a ler e escrever: uma pequena análise da visualidade de livros produzidos no Brasil, em Portugal e na França, entre os séculos XIX e XX. In: BRAGANCA, Aníbal; ABREU, Márcia (Org).

**Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.) **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2010.

\_\_\_\_\_. **Cordel – Leitores e ouvintes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMÉZ, Antônio Castillo. **Historia Mínima Del libro y la lectura**. Madrid: Siete Mares, 2004.

GRAFF, Harvey J. O mito do Alfabetismo. **Revista Teoria e Educação**. vol. 2, 1990.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar: como Jameray – Duval aprendeu a ler. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

PEREIRA, Ana Paula Pedersoli **Memórias de alfabetização no espaço doméstico: mobilizações e estratégias familiares em torno do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em casa (Minas Gerais, 1950, 1960 e 1970)**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2013.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17 ed. São Paulo. Ática. 2002. 85 p.

SOUZA, Maria José Francisco de. **Modos de participação nas culturas do escrito em uma comunidade rural no Norte de Minas**. 2009. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas Escolares – Estudos sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas: Autores Associados, 2005.

VILLELA, Heloisa de O. S. O Mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al (Orgs). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

# O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA HISTÓRIA DE VIDA DA PROFESSORA ALFABETIZADORA “EURIDES PEREIRA DE SOUZA”\*

*Kellen Cristina Costa Alves Bernardelli*

Este capítulo é parte da pesquisa de doutoramento da autora, intitulada “Eurides Pereira de Souza: a singularidade de ser professora no ensino rural de Uberlândia – MG, 1966 – 1997”. A pesquisa está inserida no campo da História da Educação e tem como objeto de estudo a história de vida, formação e as práticas educativas da professora alfabetizadora Eurides Pereira de Souza.

Investigamos a trajetória de vida da professora primária no Ensino Rural de Uberlândia no período de 1966 a 1997, enfocando suas práticas educativas, enquanto mediadora cultural, desenvolvidas principalmente em escolas rurais do município de Uberlândia – Minas Gerais.

Quando pesquisamos trajetórias de vida de professoras alfabetizadoras, além da tentativa de reconstituirmos suas histórias, estamos também recompondo a de um grupo social e a de lugares em conjunto. O grupo social em questão se faz por uma docente, que atuou como professora alfabetizadora, em um lugar especial: zona rural. O processo de formação docente de Eurides Pereira de Souza teve uma marca acadêmica da Fundação Helena Antipoff, em Ibirité, Minas Gerais. Por meio de cursos de “qualificação profissional” várias professoras nos anos 70 e 80 passaram de leigas à portadoras do diploma de Magistério, “equacionando” um problema de formação para o professorado no país. Antes não habilitadas, estas professoras se tornaram um modelo de urbanidade para o campo.

## **Eurides Pereira de Souza: de leiga a normalista**

Eurides Pereira de Souza, parda e pobre, muda-se para Uberlândia ainda criança com a família em busca de emprego. Com 24 anos, após trabalhar como copeira e doméstica ingressou no Magistério como professora leiga em 1966, na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, em classes multisseriadas na zona rural, na Escola Municipal Lembrança.

Manke (2006), em sua pesquisa, rastreia pesquisadores que abordam a presença de professores/as leigos/as no magistério primário e aponta alguns autores, como Romanelli (1978), Quadros (1998), Almeida

---

\*DOI - 10.29388/978-65-81417-09-3-0-f.213-242

(2001). Mas ainda são raros os materiais que analisam a atuação desses profissionais.

Em pelo menos dois livros encontramos artigos que tratam especificamente de temas relacionados à docência leiga. Trata-se do livro “Educação e Escola no Campo”, organizado por Therrien e Damasceno (1993), e do caderno SENEb n. 3 que se intitula “Professor Leigo: institucionalizar ou erradicar?”. Nestes dois trabalhos, encontra-se uma ampla abordagem desta temática. No entanto, na maioria das vezes, relacionado a políticas educacionais e abordando aspectos referentes à região Nordeste do país, com estudos específicos sobre os Estados do Ceará, Piauí e Pernambuco (MANKE, 2006, p. 11).

Embora haja escassez dos estudos nessa área, sabe-se que o número de professores sem formação que atuaram em todo o Brasil é bastante significativo, especialmente na década de 60, período que coincide com o início da docência para a professora Eurides. Conforme apresenta Amaral (1991):

O problema dos professores “leigos”, desde a década de 20, foi objeto de preocupação dos “profissionais da educação” e vai-se colocar mais agudamente no final dos anos 40 e, principalmente, nos anos 60. Entretanto, também nas décadas posteriores o problema esteve presente [...]. Segundo dados do CENAFOR (1985), em 1980, dos 884.257 professores existentes no país, 226.247 eram leigos, sendo que destes, quase 70% estavam localizados na zona rural, em precárias condições de vida e de trabalho (AMARAL, 1991, p. 39-40).

De acordo com Lima (2018), a situação dos professores das escolas rurais em Minas Gerais, no final da década de 1940, não se constituía em motivo para comemoração. Ao contrário, conforme estudo realizado por Lourenço Filho (2001, p. 88):

Em 1947, assumiu o posto de Secretário de Educação de Minas Gerais o Sr. Abgar Renault, que dantes havia desempenhado as funções de diretor do Departamento Nacional de Educação. Ao examinar a situação do ensino primário, no Estado, verificou que as escolas rurais, em número superior a 7 mil, estavam na maioria entregues à administração dos municípios; que os mestres, nessas escolas, em 91% delas, eram regentes leigos ou desprovidos de qualquer preparação anterior em escolas normais; e, ademais, que

tais mestres, inteiramente desprovidos de orientação com que pudessem melhorar seu trabalho, recebiam salários ínfimos.

Esta constatação, de acordo com Lourenço Filho (2001), engendrou a criação nesse estado de Normais Regionais para a formação de professores para atuação no meio rural, com o objetivo de qualificá-los. Conforme Campos (2017), a primeira Escola Normal rural foi a instituição idealizada e construída no complexo da Fazenda Rosário, hoje Fundação Helena Antipoff, construída em Ibitaré, *locus* de formação da professora Eurides.

Na mesma ocasião foram propostos cursos de treinamento e aperfeiçoamento para os profissionais em serviço. A iniciativa de pôr essas escolas em funcionamento relacionava-se com as estratégias adotadas por aquele governo com o intuito de minorar o alto índice de analfabetismo vigente no País, sobretudo nas áreas rurais. Outro motivo dessa ampliação das atividades realizadas por Helena Antipoff para o meio rural surgiu em um contexto no qual se observa, no Brasil, o aumento da migração da população para o meio urbano (ANTUNES-ROCHA; MARTINS; AUGUSTO, 2011).

Mesmo com as iniciativas citadas, quando indagamos Eurides a respeito da sua trajetória formativa, deparamo-nos com os dilemas da ausência das políticas públicas para o professorado da época, no município de Uberlândia:

Como eu disse, o primeiro ano como professora foi o pior ano da minha vida nas escolas rurais, porque não tinha assistência de nada, apoio de nada, conforto de nada vezes nada. Contando que eu não tinha experiência, então, se eles me colocaram lá nessa situação teriam, que dar uma assistência maior. “Vamos dar uma assistência maior para a Eurides até ela pegar o fio da meada”. Mas não teve assistência nenhuma (SOUZA, 2018, p. 254).

Como não havia nenhuma orientação por parte da Secretaria Municipal de Educação no seu primeiro ano de atividade (1966) e ela trabalhava solitariamente na Escola Municipal da Lembrança, restava-lhe copiar as atividades de alunos da zona urbana nos finais de semana, quando ia para a cidade.

Pra eu ter uma noção do que eu poderia passar para os alunos, quando chegava sábado e domingo [durante a semana ficava na casa de alunos, porque não havia transporte], que eu ficava aqui na cidade. E copiava dia e noite matéria dos meninos aqui da cidade pra eu passar pros meus lá, porque eu ficava sem orientação da

Prefeitura, da secretária da Educação. Eles ti colocavam lá e falava: “Fica com Deus!” E pronto, virava as costas. Eu pensei: “Vou ter que apelar com Deus, Deus vai ter que me ajudar” (SOUZA, 2018, p. 254-255).

Construía seus saberes baseada no modelo urbano. O currículo efetivado por Eurides era executado pelas escolas estaduais de Minas Gerais. Percebemos que não havia, nesse momento, ações específicas para a zona rural.

Então o que eu fazia pra eu não fazer muita bobagem, não perder muito tempo, não ficar aquele “trem” atrasado, eu fazia era isso: seguia os meninos da cidade, porque os professores tinham assistência. É uma coisa equilibrada e orientada. Ficava dia e noite copiando do caderno dos meninos daqui pra chegar na segunda-feira e levar aquilo pra eu aplicar lá. Era desse jeito (SOUZA, 2018, p. 255).

Nesse sentido, Fonseca (2002) nos aponta a construção dos saberes:

Os sujeitos constroem seus saberes permanentemente, no decorrer de suas vidas. Esse processo depende e alimenta-se de modelos e espaços educativos, mas não se deixa controlar. Ele é dinâmico, ativo e constrói-se no movimento entre os saberes trazidos do exterior e o conhecimento ligado à experiência. Ele é histórico, não se dá descolado da realidade sociocultural (FONSECA, 2002, p. 89).

E ainda temos as colocações de Nóvoa:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1999, p. 13).

Sobre os saberes da experiência,

[...] os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são [...] formados de todos os demais, porém retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido. Os saberes da experiência passaram a ser reconhecidos a partir



do momento que os professores manifestarem suas próprias ideias sobre os saberes curriculares, das disciplinas e sobre sua formação profissional de professor (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 232).

Eu copiava porque a comunidade sabia que eu não tinha experiência de nada, não tinha estudo. Naquele tempo eles admitiam professores que não eram formados, porque muitos prefeitos queriam pagar barato. Professoras leigas recebiam somente 60% do que recebia a professora formada. Então eu ganhava menos, e eu só passei a ganhar mais porque nesse primeiro ano que eu fiquei lá eu já procurei recurso, com a ajuda de Deus. Foi o primeiro curso de forma grandiosa que a Delegacia de Ensino deu. O curso para concurso que eu ti falei. Colocaram nós, professoras leigas, porque nesse ano não tinha nenhuma formada (SOUZA, 2018, p. 255).

A professora Eurides trabalhou como contratada somente no primeiro ano de exercício, pois o recém-chegado Prefeito Renato de Freitas, em 1967, abriu concurso para a ocupação de vagas na Prefeitura, inclusive para a Secretaria de Educação. Junto ao concurso foi oferecido curso preparatório para as provas, para as atuantes nas redes estadual e municipal.

Naquele tempo não tinha concurso. Eu fiz concurso no segundo, no segundo ano que eu estava lá. O primeiro ano foi de contrato. Eu entrei no fim do mandato do prefeito Raul Pereira.

Esse Raul Pereira, quando eu cheguei, ele estava saindo. Nele sair entrou o Renato de Freitas e o Renato já entrou com tudo dentro daquela prefeitura, que foi igual uma ventania brava, uma ventania que sopra assim e que já manda tudo os trens ruins embora; e ele já anunciou que ia dar prova. Mas, só que tem uma vantagem: ele ia dar curso e prova (SOUZA, 2018, p. 245).

Sobre a parceria entre Estado e Município, Souza (2018) afirmou: “Eu sei que ele fez uma parceria com um curso do Estado; a Delegacia de Ensino que estava comandando esse curso para os professores leigos. Então aceitavam muita gente que não tinha formatura de nada. Eu fui uma das primeiras que já fiz minha inscrição” (SOUZA, 2018, p. 245).

Então a Prefeitura arrumou esse gancho pra enturmar com as estaduais e pegar essa beira lá e fazer o curso; que o curso foi espetacular com aquelas mulheres de maior classe possível, as que davam aula pra gente. Pessoas preparadas da Delegacia de Ensino,

de coisas ligadas ao Estado. Aí eu fiquei por dentro. Eu nunca fui tão feliz na minha vida pra fazer esse curso, que o prefeito e a secretaria organizaram com a Delegacia de Ensino. Além de estudar para o concurso, eu aprendia coisas para a escola (SOUZA, 2018, p. 17).

Ainda em relação ao curso preparatório para o concurso, Eurides se felicitava pela primeira formação recebida, a qual reverberava no trabalho pedagógico e pela importância de receber o primeiro diploma enquanto professora.

Então ali, minha filha, eu passei a ser a professora mais feliz do município, quando eu vi aquelas orientações, aquelas coisas maravilhosas, aquelas coisas importantes que as mulheres da Delegacia de Ensino ensinava pra gente. Nossa, eu tenho uma foto que eu estou com o diploma, que foi meu primeiro diploma. Eu com o diploma na mão, foi o primeiro diploma destinado a uma professora (SOUZA, 2018, p. 255).

**Figura 1.** Entrega de diploma do curso preparatório



**Fonte:** Acervo da professora Eurides Pereira de Souza.

Este curso preparatório trouxe para a professora os pilares curriculares da Educação Primária, materializada no programa de ensino. Dessa forma, ela saberia o que os alunos deveriam aprender em cada ano escolar. “Foi no curso que eu descobri que existia o programa de ensino determinado pela lei” (SOUZA, 2018, p. 257). Mas houve resistência pelos pais, que esperavam da escola questões elementares, como aprender a ler e escrever e fazer cálculos matemáticos.

Uma das razões dos embates tinha precedente nas escolas domésticas<sup>1</sup>: os fazendeiros que tinham professores particulares dentro de casa ditavam as regras para as professoras:

Eu quero que ensina isso aquilo e aquilo outro e pagava elas pra fazer. Elas tinham que obedecer. No meu caso eu tinha que obedecer o esquema da lei, pois as supervisoras, no governo do Renato, fiscalizavam o que estávamos dando pras crianças. O Renato falou: “Eu quero que a escola rural seja igual ou melhor do que a escola aqui da cidade”. Então, quem quiser fazer isso, tudo bem, quem não quiser, tá fora (SOUZA, 2018, p. 258).

Após a certificação, chegou a prova do concurso. Eurides foi classificada entre as dez primeiras colocadas. Disse que, além do curso, uma amiga, Silma, ajudou-a muito, porque tinha mais estudo do que ela: “A Silma me ajudou muito a estudar pro concurso. Ela tinha mais estudo que eu, então ela mesmo me passava tudo, ela me ajudava em tudo e me punha pra frente também. Era desse jeito, a gente criou muita amizade.” (SOUZA, 2018, p. 246).

Deus me ajudou tanto que eu fiquei classificada nas dez, os dez primeiros lugares. Dez primeiros lugares, pra quem era atrasada, era um “trem” do outro mundo. O Renato deu a chance de nós trabalharmos dentro da prefeitura. Ele falou que as dez primeiras colocadas, se quisesse vir procurar o serviço dentro da Secretaria de Educação, podia ir. E eu já tinha invocado tanto com as escolas rurais, que eu não quis ir (SOUZA, 2018, p. 246-247).

Nesse período não havia escolas municipais urbanas. A primeira escola urbana foi criada em 23 de abril de 1979, “Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha”. O nome foi dado em homenagem ao ex-prefeito de Uberlândia, Afrânio Rodrigues da Cunha, cujo pleito foi de 1955 a 1959. Com o parecer 503/79 de 17.12.79, do Conselho Estadual de Educação, foi concedida a aprovação prévia para a sua criação. Dessa

---

<sup>1</sup> Vasconcelos, M. C. C. A educação doméstica no Brasil de oitocentos. **Revista Educação Em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, p. 24-41, jan./jun. 2007.

forma, Eurides deveria optar por trabalhar na Secretaria Municipal de Educação ou por uma escola da zona rural.

Poderíamos resumir que o concurso citado foi um concurso para “leigos”. De acordo com Manke (2006), em sua pesquisa de mestrado em Pelotas, no Rio Grande do Sul, intitulada *Docência Leiga: História de Vida Profissional de Professoras Primárias Leigas (PELOTAS, 1960-1980)*, o Estado contratava professoras leigas, por não haver número suficiente de professoras formadas – o que não parece diferente de Minas Gerais.

A justificativa apontada, a partir do relato das professoras, para a contratação de professoras leigas, dá-se pelo fato de não haver um número suficiente de profissionais formadas no mercado de trabalho. Observa-se, no entanto, que além de haver um pequeno número de professoras formadas, o Estado absorvia a grande maioria destas profissionais, principalmente por oferecer melhores salários. Assim, restava aos municípios recrutar pessoas sem formação para preencherem as vagas existentes, especialmente para as zonas rurais (MANKE, 2006, p. 49).

Apesar da oportunidade, a professora Eurides resolveu ficar na zona rural.

Eu pensei assim: “Eu não vou mexer com prefeitura, não, porque agora eu já estou entrosando com as escolas, já estou começando a aprender algumas coisas sobre as escolas e não vou largar pelas metades e ir pra lá. Chego lá e vou começar de novo a aprender uma outra coisa que eu ainda não sei. Escolhi essa sina pra mim” (SOUZA, 2018, p. 247).

No ano em que Eurides ingressou como contratada, 1966, na Escola Municipal da Lembrança, a Escola Municipal Saudade estava em construção. Essas escolas faziam parte de uma vizinhança próxima. A novidade, de certa forma, também influenciou a escolha da professora: “Se Deus ajudasse que eu fosse trabalhar nessa escola nova, era a Escola da Saudade. Eu já fiquei namorando a escola antes dela ficar pronta.” (SOUZA, 2018, p. 268).

Então era só você e Deus, então, esse ano [1966] foi o ano mais infeliz da minha vida escolar na zona rural, porque, além do lugar que eu ficava eu tinha que copiar a matéria dos meninos da cidade pra eu não ficar tão sem rumo [...] . Então foi desse jeito. Aí foi o pior ano da minha vida, que eu me dei mal foi nesse primeiro ano de 1966 e a escola funcionava num rancho de pau a pique. O teto

era com aquelas folhas de coqueiro. Só o chão que era melhorzinho, cimentado. Não tinha mais nada de nada. Então, quando eu vi que estavam construindo a Escola da Saudade, eu fiquei rezando o ano inteiro, pensando: “Deus podia ajudar que eu passasse pra aquela escola, Deus podia me ajudar”. Aí eu falei isso o ano inteiro e Deus escutou! (SOUZA, 2018, p. 268-269).

Além da falta de assistência administrativo-pedagógica, Eurides sofria com a péssima infraestrutura da sua primeira escola e com as relações estabelecidas na casa onde tinha que se hospedar. Ali se estabeleceram os primeiros confrontos culturais.

Chegava de noite, que a gente não tinha nada pra fazer naquele tempo, que nem televisão não tinha na zona rural, não tinha nada pra gente fazer. Era aquela morte, a gente ficava sentada lá, caladinha. Elas não puxavam um papinho comigo (a senhora e as filhas da casa). Aí sentava ela e as meninas – eram duas meninas [...] . Eu quase caí de costa quando eu fui puxar assunto com ela pra puxar amizade. Qualquer coisa. Aí, quando eu pensei, eu vi o rádio. Eu vou conversar sobre o rádio, aí falei assim: “A senhora segue aquela novela tal que tem na Rádio Educadora?” Quando é fé, a mulher virou pra mim com uma cara bem ruim, como se diz: “Quem que você acha que eu sou?”. “Sagrado coração!” Dei bandeira [risos], aí ela olhou pra mim com uma cara bem ruim, bem arruinada, mesmo, e falou pra mim: “Não, eu num vejo essas coisas” (SOUZA, 2018, p. 268).

Os modos de ser e fazer (CERTEAU, 2003) eram diferentes entre o urbano e o rural.

Eu pensei: “Pronto, o que que eu fiz, o que que eu falei?”. Depois, mais pra frente, eu vim a saber pelo povo do lugar que mulher de roça que assistisse novela não prestava. Só mulher que não prestava, mulher preguiçosa, vagabunda, ordinária. Todos os defeitos essa mulher tinha, mulher que visse novela. Porque eu pensei foi assim: “Se elas segue as novelas, eu posso também seguir as novelas com ela”. Seria um modo de eu me distrair naquele tédio que eu ficava lá. Eu não era acostumada com roça. Pronto, eu tenho é que ficar calada [risos] (SOUZA, 2018, p. 268).

Destarte, o pesquisador constitui como problemática os embates e as tensões do urbano e do rural, como apresentado pela professora em suas narrativas. Assim como Sousa (2015) também abstrai, do memorial de Nevinha Santos, as dificuldades encontradas pelas moças da cidade ao

trabalharem em lugares distantes da urbanidade, situações vivenciadas pelas normalistas. “O preço da autonomia dessas jovens professoras era a solidão resultada do afastamento geográfico de seus familiares” (SOU-SA, 2015, p. 95).

Passado este primeiro ano difícil para a docente, em 1967 o sonho da escola nova se efetiva, junto com a aprovação no concurso. Eurides ingressaria na escola que virou sinônimo de seu nome, um caso de metonímia: “Escola Municipal Saudade”.

A Escola Municipal Saudade foi criada pela Lei Municipal nº 1.214, de 16 de junho de 1964, inaugurada em 1966 e nucleada em 1989 para a Escola Municipal Olhos D’Água. O prédio da citada escola se situa na Fazenda da Saudade, no município de Uberlândia. A área de 756 m<sup>2</sup> foi doada ao município por uma família da região, os Rodrigues. A área construída de 92 m<sup>2</sup> é composta de duas salas de aulas, 42 e 30 m<sup>2</sup>, respectivamente; dois banheiros externos (1 masculino e 1 feminino); um banheiro para professores (todos os banheiros com escoamento para fossa séptica); e uma cozinha. Nunca teve instalação elétrica e o abastecimento de água era feito por meio de cisterna.

A área da extinta Escola Municipal Saudade ainda pertence ao governo municipal. O prédio foi abandonado e atualmente abriga animais dos pastos ao seu redor.

A professora Eurides se inseriu na área educacional, mesmo sendo leiga<sup>2</sup>, ou seja, sem a formação acadêmica esperada de um professor. Foram anos ministrando aulas sem o Magistério. Fato similar a muitas outras professoras do mesmo período, no Brasil (MANKE, 2006).

Alencar (1993) justifica a sujeição de uma pessoa sem a formação ao cargo de professora:

Objetivamente, uma jovem ou dona de casa se candidata ao cargo de professora para satisfazer, fundamentalmente, uma dupla necessidade: uma de natureza econômica, consciente, individual; outra de caráter social, coletiva, culturalmente sentida embora não explicada. Profissionalmente desqualificada, aceita passivamente as condições que lhe são propostas e impostas (ALENCAR, 1993, p. 187).

Mediante esse contexto, como Eurides se tornou professora normalista? Diferentemente de outros pesquisadores que fizeram estudos biográficos, como Maciel (2001), não encontramos disponível um acervo particular da professora Eurides para a pesquisa, como o de Lúcia Casa-

---

<sup>2</sup> Manke (2006, p. 10) utiliza o termo “leigas” como indicativo de professoras que não possuem uma formação básica para lecionar.

santa, tampouco os documentos de sua formação na escola de Ibitaré, Minas Gerais, ou planos de aulas, cadernos de alunos[...] A busca por pistas e indícios se fez necessária. Para tanto, seguimos as orientações de Ginzburg (1989) sobre o rastreamento de vestígios e podemos afirmar que realmente uma fonte nos leva a outra.

Na origem, há sempre um achado proveniente das margens de investigações inteiramente diversas. [...] Em cada circunstância, tive a súbita sensação de ter encontrado alguma coisa, talvez até alguma coisa de relevante; ao mesmo tempo, tinha consciência aguda de minha ignorância. Às vezes, uma resposta relampejava [...] . Mas não sabia qual era a pergunta. Somente a pesquisa permitiu formulá-la (GINZBURG, 2004, p. 11-12).

Nos anos 70, sem se lembrar precisamente, a professora tem acesso à informação de um curso de férias que habilitaria para o Magistério na cidade de Ibitaré, Minas Gerais, hoje, região metropolitana de Belo Horizonte.

[...] eu fiquei sabendo de um curso que ia ter lá em Ibitaré, que é coladinho em Belo Horizonte. Que pertence ao estado também, e lá tinha a escola igual aqui tem o Colégio Agrícola, que é fora da cidade. O colégio que chamava... Helena Antipoff. Era, era tipo de um internato. Tinha quarto, banheiro, comida. Tinha tudo. A gente passava dia e noite lá. Eu fui pra lá. Foi o curso melhor da minha vida que eu já vi, com aquelas mulheres de classe, da Secretaria do Estado que dava aula lá pra nós (SOUZA, 2018, p. 256).

A Fundação Helena Antipoff está localizada a 28 quilômetros de Belo Horizonte, na zona rural do distrito de Ibitaré, município de Betim, Minas Gerais. Chamada primeiramente de Fazenda do Rosário, o imóvel foi adquirido em 1939 para o estabelecimento de várias ações relacionadas à Sociedade Pestalozzi<sup>3</sup> de Minas Gerais.

A sociedade Pestalozzi [...] visava atuar sobre diversos focos de exclusão social, provocados seja por problemas de miséria e abandono, seja por questões de deficiência mental no sentido estrito.

---

<sup>3</sup> Com os testes psicológicos encomendados pelo poder público, o sistema público de ensino se tornava cada vez mais seletivo, o que proporcionou a Antipoff pensar em alternativas diversificadas para o atendimento das crianças recusadas pelo ensino formal, sendo uma dessas alternativas a criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, em 1932, na cidade de Belo Horizonte. Mesmo continuando os trabalhos centralizados em Belo Horizonte, em 1939, ocorreu a ampliação da Sociedade Pestalozzi, com a criação do Complexo Educacional Rural da Fazenda do Rosário, no município de Ibitaré (DUARTE, 2017).

Em todos os casos, tratava-se de procurar resguardar os direitos das crianças em situação de risco social (CAMPOS, 2003b, p. 26).

Segundo Antipoff, a localidade possuía as características ideais para isso, pelo aspecto bucólico característico do campo e, ao mesmo tempo, o fácil acesso aos centros urbanos (CDPHA, 1992, p. 72; PINHO, 2009, p. 57). Em menos de dez anos, as atividades ampliaram-se significativamente e o complexo da Fazenda do Rosário se tornou referência na elaboração de políticas voltadas para o desenvolvimento da educação no meio rural.

A fundadora psicóloga-educadora Helena Antipoff nasceu na Rússia, em 1892, e, tendo feito sua formação em Psicologia e Educação em Paris, no Laboratório Binet-Simon (1911) e em Genebra, no Instituto Jean-Jacques Rousseau (1912-1915), participou de alguns dos primeiros ensaios de aplicação da Psicologia científica à Educação, na Europa.

No Brasil, seu trabalho como pesquisadora e psicóloga seguiu diversas vertentes. Nos anos de 1930, no Laboratório de Psicologia, realizou extenso programa de pesquisa a respeito do desenvolvimento mental das crianças mineiras em idade escolar, padronizando para a população local testes de inteligência e de personalidade. Em 1932, liderou a criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, a partir da qual iniciou sólido trabalho de assistência a crianças excepcionais e abandonadas. Nos anos de 1940, o trabalho da Sociedade Pestalozzi se ampliou, através da criação da Fazenda do Rosário, escola modelo para a educação de excepcionais, que depois incluiu também a preparação de professores rurais e a formação de psicólogos, com a vinda de especialistas estrangeiros para cursos de especialização (ANTIPOFF, 1975; CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002 *apud* CAMPOS *et al.*, 2017, p. 867).

A pesquisa de doutoramento de Maciel (2001) revelou os esforços do estado de Minas Gerais para a constituição do corpo docente da Escola de Aperfeiçoamento<sup>4</sup>, qualificação das normalistas nos Estados Unidos, como Lúcia Casasanta e a “importação” de estudiosos europeus,

---

<sup>4</sup> Criada pelo Decreto n. 8.987, de 22 de fevereiro de 1929, a Escola de Aperfeiçoamento tinha como principal objetivo “*dar aos professores primários uma técnica moderna de ensino, no decorrer de dois anos*”. Era um curso pós-médio, destinado a professoras que estavam no exercício do magistério e que, ao final de dois anos, retornariam às suas escolas de origem, como elementos multiplicadores das teorias e metodologias aprendidas no curso. O Secretário Francisco Campos e o Inspetor de Instrução Pública Mário Casasanta, tinham pressa para consolidar seu projeto educacional. Assim, solidificavam as bases da educação com a criação da Escola de Aperfeiçoamento, tendo à frente um corpo docente especializado, cuja formação teórico-prática tinha sua origem nos Estados Unidos e na Europa (MACIEL, 2001, p. 17).



como Helena Antipoff, na efetivação da Reforma Francisco Campos, nos anos 1930.

O corpo docente da Escola de Aperfeiçoamento era constituído, de uma parte, pelas professoras brasileiras que tinham realizado estágio no *Teacher's College*, da Universidade de Colúmbia, para ali estudar os princípios e métodos da escola ativa; de outra parte, por professores europeus convidados para o ensino da Psicologia e das Artes aplicadas. Entre as primeiras, estão Alda Lodi, Lúcia Casasanta, Amélia de Castro Monteiro, Ignácia Guimarães e Benedita Valadares; entre os últimos, Theodore Simon, de Paris; Leon Walther e sra. Artus Perrelet, de Genebra, professores do Instituto J. J. Rousseau; Helena Antipoff, assessora de Claparède, em Genebra, e Jeanne Milde, da Academia de Belas Artes de Bruxelas (MACIEL, 2001, p. 82).

Os resultados dos testes psicológicos de Antipoff subsidiavam o trabalho metodológico de Casasanta.

A pesquisa quantitativa ligada ao processo de aprendizagem teve papel de destaque no decorrer dos anos 30/50, sobretudo porque a homogeneização dos alunos era considerada o fator principal para a facilitação da aprendizagem. O levantamento estatístico dos resultados de testes aplicados às crianças, assim como os resultados de aprovação dos alunos na alfabetização interessavam diretamente às professoras Helena Antipoff e Lúcia Casasanta. Os estudos comparativos dos resultados de alunos, submetidos à aprendizagem pelo método global e por outros métodos davam à professora Casasanta suporte para avançar em sua proposta metodológica, e definir cada vez mais claramente as fases do Método Global de Contos. (MACIEL, 2001, p. 120).

De posse dessas informações a respeito da fundadora da “Fazenda do Rosário”, e da relação das educadoras citadas, entramos em contato com a Fundação Helena Antipoff em Ibitité-MG para marcamos uma visita. As servidoras responsáveis pelo Memorial Helena Antipoff foram muito receptivas desde o nosso primeiro contato.

Foram duas viagens à Ibitité em 2018, em busca de documentos, como: Livro de Matrícula, Programa de Ensino, Estrutura e Funcionamento do Curso, Diários, Registro de Notas e Frequências, Fotos, qualquer indício que confirmasse a passagem de Eurides Pereira de Souza por lá e que nos revelasse a trajetória de sua formação. A professora em questão não se lembrava do ano, nem do nome do curso que participou. Muitas indagações a serem respondidas.

Marcamos a primeira visita ao complexo para 19 de outubro de 2018. Convidei a professora Eurides para ir comigo, pesquisadora, pensando que a visita *in loco* abriria o “baú de memórias” da docente. Ela aceitou prontamente e se sentiu feliz em retornar a um lugar que chamou de “melhor curso da minha vida” (SOUZA, 2018).

O pessoal que nos acolheu, nos orientou começarmos pela pesquisa aos Diários<sup>5</sup>, que são, na verdade, uma espécie de cadernos de memórias das aulas. Por conta de mudanças de prédios, de perda de material, etc., não há uma sequência de diários de todos os anos, de todos os cursos já oferecidos. Nesse sentido, Magalhães (1999, p. 75), afirma:

Com efeito, dada a multiplicação de documentos, ano após ano e dadas as exíguas condições de espaço as instituições tendem a cingir-se ao cumprimento dos prazos legais de conservação. Por outro lado, há cada vez mais documentação conservada em condições precárias, caixas, embrulhos, maços.

Os alunos<sup>6</sup> proponentes ao Curso Normal Rural eram selecionados por meio de uma bateria de testes para que fossem escolhidos aqueles alunos que melhor se adaptariam, conforme a sua personalidade, para dirigir um grupo social, por meio de uma participação espontânea dos seus membros. “Essa seleção baseava-se no princípio de que o rendimento dos alunos seria maior quando estes estivessem interessados, considerando que o professor rural, na qualidade de líder, seria um dos responsáveis para fazer emergir esse interesse nos alunos.” (DUARTE, 2017, p. 246).

De acordo com o pessoal do Memorial Helena Antipoff, os Diários eram a “menina dos olhos”, de tão importantes para ela.

Trata-se do relato diário dos acontecimentos, que ficavam sob a responsabilidade das normalistas, num sistema de rodízio. Esses diários eram lidos em público durante o jantar e corrigidos quanto ao aspecto gramatical por algum professor. Além disso, eram ava-

---

<sup>5</sup> Para mais informações, ler CAMPOS *et al.* (2017). *Escrita e leitura de diários na formação de professoras para escolas rurais em Minas Gerais* (1948-1974). Andrade (2008, p. 110) ressalta que “obrigando as alunas a escrever o que se passava a cada dia, os diários desenvolviam nelas a capacidade de observar o próprio processo de formação”. A proposta da escrita nos cadernos de diários foi pensada por Helena Antipoff no intuito de documentar os trabalhos desenvolvidos na Fazenda do Rosário e comprovar se estava ocorrendo a produção de reflexões sobre o meio, bem como a ação educativa e as técnicas do trabalho escolar, refletindo sobre os trabalhos e diversões para melhor conhecimento da vida rural (DUARTE, 2017, p. 142).

<sup>6</sup> Nas pesquisas analisadas, não encontramos nenhum fator relativo à discussão de gênero. Ora aparece “os alunos”, ora “as alunas”, ou ainda “as normalistas”. Não adentramos este mérito, por não fazer parte dos objetivos da pesquisa.

liados quanto à exatidão e à extensão da descrição das atividades realizadas. Dessa forma, não se constituem em documentos pessoais das alunas, mas faziam parte da prática pedagógica desenvolvida na escola normal, sobre a qual discutiremos adiante. Os diários foram escritos ao longo dos 25 anos de funcionamento da instituição, estando reunidos em cadernos. (CAMPOS, 2017, p. 866).

Depois de garimparmos todo o material, não encontramos em nenhum dos cadernos a escrita de Eurides Pereira de Souza. A única normalista do Triângulo Mineiro encontrada foi Ione Maria da Silva, do município de Araguari (09/08/67 até o ano de 69). Esse é outro fator que nos intrigou: por que da ausência de pessoas do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba? Seria pela distância, dificuldade no transporte e hospedagem em Ibirité? Falta de recursos? E por que Eurides, de forma solitária, se aventurou a essa formação? “Eu quis ir. Era oferecido, mas não era obrigado. Uai, da prefeitura que estava lá, só eu. Eu não vi ninguém. E na prefeitura tinha monte de professoras nessas condições, de não saber nada de nada, vezes nada. Esse curso foi equivalente ao Magistério.” (SOUZA, 2018, p. 256).

Depois dos Cadernos, foi-nos sugerido apelar para as fotos. Percebemos, nos registros escritos e iconográficos, a importância dada às atividades culturais, como dança, teatro, música; e o estreitamento com a natureza. Muito trabalho feito em terra, argila e barro.

Como nenhum vestígio da professora Eurides foi encontrado, partimos para a Escola Estadual Sandoval Soares de Azevedo, em busca do arquivo “morto”, o qual poderia conter ao menos o Livro de Matrícula com o nome dela, indicando o nome do curso e o período estudado. Atualmente, a escola faz parte do complexo Fundação Helena Antipoff e, nos anos 50, 60 e 70, alojava as cursistas nos cursos de férias.

A gente tinha aula manhã, tarde e noite. Tinha a aula da manhã, depois saía pro almoço, almoçava, voltava pra sala e de tarde saía pra jantar e voltava à noite pra aula. Então, foi um curso que não foi, assim, de muito tempo, mas que foi de muito tempo por dia. A gente não tinha refresco, não, era puxado (SOUZA, 2018, p. 256).

Uma pessoa do memorial nos acompanhou até a secretaria da escola citada. Apesar de termos explicado nosso objetivo, não nos foi autorizada a nossa entrada no arquivo e nem disponibilizado um servidor para nos acompanhar. Saímos da fundação de certa forma frustradas:

como provar a passagem de Eurides nesta instituição? De que forma se tornou professora normalista?

Retornamos no dia seguinte para Uberlândia, com mais inquietações do que quando fomos. Mas como duvidar da seguinte narrativa, na qual Eurides conta com detalhes as idas e vindas a Belo Horizonte?

Foi mais de ano, bem mais de ano, porque eu ia nas férias do meio do ano de junho, ia nas férias do fim de ano, era assim. Nesse tempo, nem a tia Inês não morava em Belo Horizonte ainda, eu ficava na casa de uma tal de Anita. Essa mulher já morou aqui em casa quando ela casou. [...] Eu pegava ônibus, ia pra lá nos finais de semana, passava na casa dela, e o resto da semana toda lá no colégio, que era igual ao Colégio Agrícola, afastado, assim, da cidade (SOUZA, p. 2018, p. 256).

Nesse sentido, perguntada sobre sua atuação após a formação no Magistério, no que se refere ao planejamento, metodologia e avaliação, Eurides não fala de detalhes de sua ação pedagógica, mas volta a afirmar que seguiu as orientações recebidas. “Depois que eu fiz esse curso, eu já passei a seguir os esquemas, tudo do jeito que foi orientado lá. O curso melhor que eu tive na minha vida, que aquilo lá merecia ser gravado pra passar pros outros que ainda não fez curso nenhum, pras pessoas alertar e procurar enquanto é tempo.” (SOUZA, 2018, p. 256).

Retornamos à casa de Eurides em busca de mais pistas. Não existe um arquivo da sua trajetória acadêmica, nem profissional, mas desta vez encontramos mais fotos e duas, em especial: Eurides em frente à Fundação Helena Antipoff e uma foto com diploma (Figuras 2 e 3).

**Figura 2.** Eurides em frente à Fundação Helena Antipoff (anos 70)



**Fonte:** Acervo da professora Eurides Pereira de Souza.

O nome inscrito na placa da instituição, “Fundação Estadual de Educação Rural”, nos dá pistas do período em que Eurides estudou, pois Duarte (2017) nos informa que: “Em 1970, o ISER foi transformado em Fundação Estadual de Educação Rural (FEER) e dedicou-se à formação de especialistas de ensino primário e professores primários para a zona rural, passando em 1978, após a morte de Helena Antipoff, a denominar-se Fundação Helena Antipoff (FHA).” (DUARTE, 2017, p. 20).

**Figura 3.** Eurides com diploma de Magistério



**Fonte:** Acervo da professora Eurides Pereira de Souza.

Diante desses indícios revelados pelas fontes iconográficas, mas sem a cópia do certificado e com a seguinte afirmação: “Passei a ganhar o cem por cento, porque antes era sessenta por cento, quando eu entreguei esse diploma lá, que equivaleu ao Magistério, aí eu já passei a receber o normal.” (SOUZA, 2018, p.257), recorreremos ao acervo da prefeitura a procura de sua pasta funcional.

De acordo com a Área Administrativa de Recursos Humanos, a professora Eurides teria que autorizar a retirada e a cópia da pasta na

Prefeitura Municipal de Uberlândia. Mais uma vez, temos o privilégio de a docente pesquisada participar da garimpagem de fontes complementares.

Fomos bem recebidos pela citada Área Administrativa de Recursos Humanos e um servidor nos foi disponibilizado para acompanhar a apreciação e a cópia do material selecionado. Felizmente, obtivemos o documento tão procurado: o Certificado de Conclusão do Curso de Qualificação Profissional, nível de 2º Grau, para o Magistério de 1ª à 4ª Séries de 1º Grau.

**Figura 4.** Frente do “Certificado de Conclusão do Curso de Qualificação Profissional, nível de 2º Grau, para o Magistério de 1ª à 4ª Séries de 1º Grau”



**Fonte:** Pasta funcional de Eurides Pereira de Souza.

Em relação ao currículo formativo da professora Eurides, as únicas pistas são relativas às disciplinas registradas no verso de seu diploma: Fundamentos da Educação; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Didática (incluída a instrumentalização de Educação Geral); Prática de Ensino; Experiência Profissional.

Logo após encontrarmos este material na Área Administrativa de Recursos Humanos, a Sra. Míriam, do Memorial da Fundação Helena Antipoff, nos convida (pesquisadora e professora Eurides) para um encontro, em dezembro de 2018, de ex-alunos da instituição. Motivo de alegria, por nossa pesquisa ter despertado no pessoal daquele lugar o interesse em possibilitar mais informações/formações para nossos estudos. Segundo a Sra. Míriam, a presença de uma ex-professora (Elza Moura – professora aposentada com idade centenária), poderia alavancar lembranças em Eurides, ou alguém reconhecê-la.

Esse encontro caracterizou nossa segunda visita a Ibirité. Primeiramente, nos dirigimos à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) para conhecermos o Acervo Helena Antipoff, na Biblioteca Central da Universidade.

A legislação e os documentos administrativos de caráter oficial/institucional possibilitaram compreender as prescrições curriculares, os programas dos cursos, os fluxos de docentes e discentes, caracterizando um ambiente escolar idealizado. Esses documentos estão localizados principalmente no acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), situado na Universidade Federal de Minas Gerais, e no acervo do Memorial, localizado na Fundação Helena Antipoff, em Ibirité, Minas Gerais (CAMPOS *et al.*, 2017, p. 865).

O contato com a professora Dra. Regina Helena (UFMG) possibilitou-nos a informação desse acervo, assim como um artigo seu e material fruto de duas pesquisas de suas orientandas, que versam sobre o assunto a respeito da obra de Helena Antipoff<sup>7</sup>.

Fomos recebidas por uma bolsista da Fae (Faculdade de Educação), na recepção da Biblioteca Central, a qual nos levou ao Acervo Helena Antipoff, organizado pelo grupo de pesquisas e bolsistas da professora Dra. Regina Helena. É um acervo vasto e organizado. Debruçamos nas pastas relativas ao Ensino Rural. Não encontramos nenhuma citação relacionada ao nome da professora Eurides Pereira de Souza, mas

---

<sup>7</sup> DUARTE, Adriana Otoni Silva Antunes. **Psicologia na formação de professores – interligação entre teoria e prática nos cursos da Fazenda do Rosário (1948 - 1974)**. (Tese de Doutorado), UFMG, 2017.

CASSEMIRO, Maria de Fátima Pio. **Formação de professores para a Educação Especial: a experiência de Helena Antipoff e seus colaboradores na Fazenda do Rosário na década de 1960**. (Tese de Doutorado), UFMG, 2018.

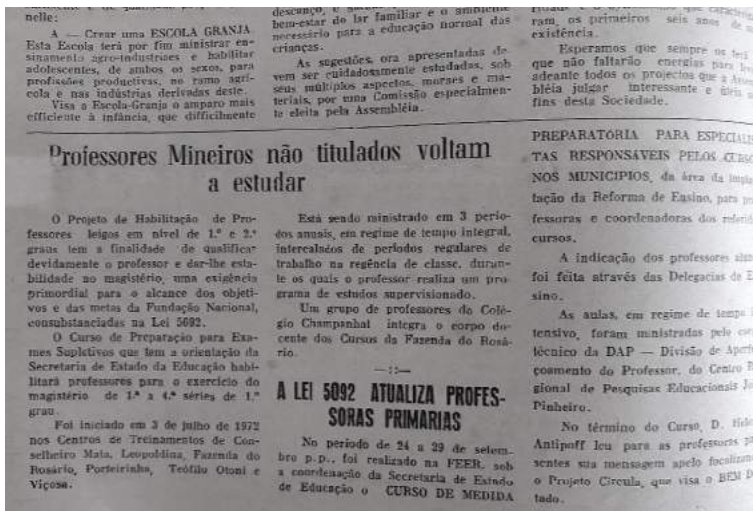
CAMPOS, Regina Helena de Freitas; JINZENJI, Mônica Yumi; LUZ, Iza Rodrigues da. Escrita e leitura de diários na formação de professoras para escolas rurais em Minas Gerais (1948-1974). **Revista Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 863-878, jul./set., 2017.

nos deparamos com algumas reportagens dos cursos de férias para professoras leigas, como retrata a imagem da Figura 6.

Temos a hipótese de Eurides ter participado desse projeto, sendo certificada da forma já citada anteriormente: “Certificado de Conclusão do Curso de Qualificação Profissional, nível de 2º Grau, para o Magistério de 1ª à 4ª Séries de 1º Grau”.

De todo o material levantado, o recorte foi o único indício do curso citado.

**Figura 5.** Recorte de reportagem sobre Curso de Habilitação de Professores leigos em nível de 1º e 2º graus



**Fonte:** Acervo Helena Antipoff.

Terminamos a pesquisa nos documentos do acervo no final da tarde e a saga continuaria no próximo dia, na Fundação Helena Antipoff, no encontro de ex-alunos. Partimos na manhã do dia 12 para o complexo, antes da comemoração, pois ainda tínhamos a esperança de encontrar, no arquivo “morto” da Escola Estadual Sandoval Soares de Azevedo, um Livro de Matrícula que contivesse algum registro da professora Eurides.

Nós já havíamos entrado em contato por telefone, no início do mês de dezembro, para agendar uma nova visita. Dessa vez, a chefia da secretaria escolar cedeu uma assistente para nos acompanhar. Conseguimos visualizar todas as pastas referentes ao Curso Normal Rural, de 1948 a 1971. Ninguém da fundação soube onde os documentos de anos posteriores poderiam estar. Dessa forma, seguimos adiante, para o en-



contro da ex-alunas no anfiteatro, próximo ao Memorial Helena Antipoff.

Um encontro recheado de saudosismo, de alegria, de memória. A fundação é um lugar onde paira a presença marcante da educadora e psicóloga Helena Antipoff, por onde fomos e com quem fomos.

### **Apontamentos sobre a formação em Ibirité**

Toda a discussão colocada nos aponta a formação recebida pela professora Eurides na Fundação Helena Antipoff. São apenas indícios, porque não tivemos a oportunidade de abstrair, das narrativas, detalhes da formação, como: metodologia, planejamento, avaliação, conteúdos trabalhados, entre outros. Também não conseguimos ter em mãos documentos referentes ao curso que a certificou: “Certificado de Conclusão do Curso de Qualificação Profissional, nível de 2º Grau, para o Magistério de 1ª à 4ª Séries de 1º Grau”.

Para tanto, utilizamos pesquisas recentes realizadas sobre os Cursos Normais Rurais: Duarte (2017) e Campos et. al. (2017), no período de 1948 a 1974. Acreditamos que, embora Helena não estivesse mais presente na gestão pedagógica (morreu em 1974) e os cursos regulares tenham acabado, os cursos ofertados posteriormente se basearam no currículo dos cursos regulares, de forma sucinta, por serem cursos de férias.

As instituições e seus respectivos cursos existentes no Complexo Educacional Rural da Fazenda do Rosário possuíam um currículo e práticas pedagógicas concebidos segundo as ideias propostas da Escola Nova, preocupando-se com a preparação para o trabalho e adaptação ao meio. A partir de suas instituições, a Fazenda do Rosário tornou-se uma “escola modelo para a educação de excepcionais que mais tarde incluiu, também a preparação de professores rurais” (CAMPOS, 2003b, p. 150).

Por influência de sua formação psicológica, do seu *metié* de convivência na Europa e dos princípios escolanovistas, Helena Antipoff compõe o Curso Normal baseada nos grandes expoentes psicoeducacionais da época, como: Claparède, Rousseau, Piaget, Dewey e Freinet.

Helena Antipoff, por sua formação, reúne influências das duas tendências acima identificadas. Como aluna de Claparède e como uma das primeiras educadoras a atuar na Maison des Petits (escola experimental anexa ao Instituto Rousseau), conheceu em profundidade as propostas da educação funcional e da escola ativa. Cla-

parêde propunha o que ele chamava de revolução copernicana, na educação, inspirada nas ideias de Rousseau: a escola deveria ser centrada no educando, em seus interesses e necessidades de desenvolvimento. Por outro lado, Antipoff conhecia muito bem as propostas de Dewey (a escola-comunidade) e de Freinet (a escola popular democrática). Mais que isso, compartilhava com Jean Piaget a ideia de que a educação deveria enfatizar o autogoverno e a cooperação, no sentido de educar sujeitos comprometidos e aptos a atuar em uma sociedade democrática. (PARRAT-DAYAN; TRYPHON, 1998, p. 876).

O grande princípio formativo era influenciado pela Escola Nova: a aprendizagem pela experiência, o uso de materiais concretos, imagens; papel ativo do aluno na aprendizagem.

A aprendizagem pela experiência, um dos pilares da Escola Nova, está no cerne da proposta pedagógica do Ginásio Normal. Essa proposta alinhava-se com os princípios do método intuitivo, baseado nas propostas pedagógicas de Froebel e Pestalozzi e que foi introduzido no Brasil, em fins do século XIX, nas escolas primárias. Afinado ao movimento escolanovista de crítica ao excessivo verbalismo na educação, tal método introduz a inovação no uso de objetos, materiais concretos e imagens, que façam com que a aprendizagem se torne ativa, baseada na observação e na ação. (VALDEMARIN, 1998 *apud* CAMPOS *et al.*, 2017, p. 872).

Nesse sentido, quando Campos *et al.* (2017) cita um relato das cursistas de uma viagem pelo Rio São Francisco, para que as alunas sentissem as coisas estudadas, remetemo-nos às práticas pedagógicas de Eurides. A professora também realizava tais ações, levando seus alunos a experienciar a cidade: para conhecer teatro, ir ao cinema, visitar museus, realizar viagens históricas, entre outros. Quando Eurides não levava os alunos, trazia para a escola as fotos e filmagens de viagens para eles conhecerem os lugares visitados por ela. Trazemos essa afirmação abalizada na experiência da pesquisadora em ser ex-aluna da professora em questão.

Outro fazer pedagógico inovador para a zona rural, possivelmente concebido na formação apreendida por Eurides, era o trabalho com rótulos e embalagens de produtos usados pelos alunos, para alfabetizá-los.

Em todo o material pesquisado e por suas narrativas, destacamos que a formação do Magistério alcançada por Eurides sofreu mais influências no trato com a criança, na concepção de infância, no zelo com o lu-

gar, e menos com questões metodológicas referentes à alfabetização. Isso se justifica no seu ensino silábico.

Ao ser indagada sobre como alfabetizava os alunos, ela se remete à soletração:

Naquele tempo usava bater o alfabeto. Era a primeira coisa que fazia, bater o alfabeto: “A, b, c, d[...] tan, tan, tan, tan”, cantava isso direto. Era desse jeito, mas, como eu te falei, no início não tinha orientação, não tinha nada, porque eu ficava procurando desse jeito. Depois que fiz o curso já clareou mais um pouco. A gente já ficou mais entusiasmada. Porque facilitou muito, mas, mesmo assim, a gente começava com o alfabeto (SOUZA, 2018, p. 258).

Conforme Maciel (2001), o método de soletração foi rejeitado em favor do método silábico, desde a Reforma João Pinheiro, no início do século XX.

No que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita, a Reforma João Pinheiro, em determinava que os professores deveriam *abolir em absoluto o método de soletração* em favor do método silábico. *O método de soletração*, também conhecido como o *método do be-a-bá*, muito utilizado no Brasil, já era criticado desde o século XVII, na Didática Magna, de Comênio (MACIEL, 2001, p. 94, grifos nossos).

Posteriormente, o método sintético silábico foi inserido:

Silábico foi mais pra frente um pouquinho. Primeiro houve aquele batido pra eles aprenderem as letras. Depois das letras, que foi indo mais devagar sobre as sílabas. Tinha uma ordem, por exemplo, cada letra tinha sua família. A gente estudava aquela família da letra tal. Era desse jeito (SOUZA, 2018, p. 258).

Novamente, a narrativa da professora Eurides vai na contramão das orientações do Estado, pois, desde os anos 30, o Estado de Minas propunha uma nova fase no processo de alfabetização das crianças, "decretando" o fim do uso das cartilhas de marcha sintética, ou seja, os silábicos e/ou o método silábico.

Francisco Campos, ao decretar o uso do método analítico, estava, de certa forma, legalizando uma metodologia que já era utilizada por muitos professores. As cartilhas *Primeira Leitura para crianças*, de Artur Joviano, e *Cartilha Analítica*, de Arnaldo Barreto, são consideradas por seus autores como manuais representativos dos mé-

todos analíticos, isto é, partem do princípio de que a aprendizagem da leitura ocorre do todo para as partes, ou seja, iniciam as lições com as sentenças, que posteriormente se decompõem em palavras, sílabas, até se chegar aos fonemas, orientação metodológica oposta à que o método sintético propõe. (MACIEL, 2001, p. 71).

Os cursos para formação de professoras normais rurais da Fundação Helena Antipoff estavam em consonância com as orientações de Lúcia Casasanta (MACIEL, 2001), no que tange à metodologia da alfabetização: o uso do *Método Global de Contos*. A marca do curso, conforme uma narrativa extraída por Duarte (2017),

Nossa, o ensino marcou mesmo viu. Olha eu levei o pré livro que não existia. O pré livro eram os Três Porquinhos. Quando eu cheguei na escola, eles não usavam os Três Porquinhos, o pré livro e eu aprendi muito com a professora de Didática a usar o pré livro. Cada um tinha o seu pré livro e era utilizado para colar no caderno. A gente destacava, você podia destacar as folhas e pregava no caderno dos meninos. A gente pregava cada folha, cada dia a gente entregava uma folha. Os meninos não podiam ver o livro. Era uma surpresa. Eu tive até muita dificuldade de introduzir, porque a mãe falava que eu estava estragando o livro do menino. Mas foi um custo, mas com muita dedicação eu consegui. (D.M.S., 30/06/16) (DUARTE, 2017, p. 255).

Por conta do exposto e em virtude de a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia estar subordinada à 40ª Superintendência Regional de Ensino do estado de Minas Gerais, deve acatar suas orientações. Presumimos, assim, que a metodologia utilizada pela professora Eurides se pautava em um modelo “artesanal”<sup>8</sup>, ou seja, de formação na prática. Segundo Villela (2005), a permanência do modelo artesanal de formação de professores poderia ter sido uma das razões da fragilização da manutenção das Escolas Normais no século XIX.

Dessa forma, podemos questionar: a prática pedagógica da professora Eurides exprimia a formação da Escola Normal Rural?

Teríamos duas respostas: uma negativa, quando tratamos sobre o método de ensino<sup>9</sup>; e uma resposta positiva, quanto à formação a respei-

---

<sup>8</sup> Villela (2005). Do Artesanato à Profissão. Representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. II: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

<sup>9</sup> Os cursos do Complexo Educacional Rural da Fazenda do Rosário baseavam-se em um ensino no qual os alunos seriam levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas que fossem apresentadas. Para

to de democracia, coletividade, acesso à cultura, liderança rural (referência na comunidade).

Duarte (2017) acredita que, aliada à metodologia proposta pelo psicólogo russo Alexandre Lasoursky (1874-1917) sobre a experimentação natural, Helena Antipoff também utilizava a metodologia da Educação Ativa de Genebra, onde a atividade era sempre suscitada por uma necessidade ou um interesse dos alunos e pelo Modelo Piagetiano de Educação. Com tantas influências de teóricos da Psicologia da Educação, entendemos a razão do peso maior dessa disciplina e de toda gestão pedagógica se voltar para essa área de estudo.

Obviamente, ao longo da sua trajetória profissional, enquanto docente, Eurides também recebeu outras formações, como as oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, construindo assim, sua rede de saberes.

Inclusive a gente recebia uma apostila da supervisora. Mandavam uma apostila e na apostila estava tudo esquematizado. A gente seguia aquela apostila da supervisora, a matéria do bimestre. Então vinha tudo esquematizado na apostila, que até cego dava conta de dar aula daquele jeito. E de um jeito melhor, porque aprendemos a ampliar. Mais do que aquele batente que a gente tinha pra trás (SOUZA, 2018, p. 258).

Assim como menciona Tardif (2007), os saberes docentes estão enraizados na história de vida e na experiência do ofício de professor, o que os torna atores competentes e sujeitos ativos. A prática dos professores é “um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor” (TARDIF, 2007, p. 234).

O tempo também é um fator que contribui para modelar a prática docente, pois é somente após um certo tempo da vida profissional “que o Eu pessoal vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna um Eu profissional.” (TARDIF, 2007,

---

tanto, a metodologia proposta nesses cursos pautava-se nas pesquisas realizadas pelo psicólogo russo Alexandre Lasoursky (1874-1917) sobre a experimentação natural. A partir do método de experimentação natural, Antipoff utilizava os dados de observação para avaliar as tendências e para poder saber o que fazer nas situações que apareciam no ensino realizado no Complexo Educacional Rural da Fazenda do Rosário, por meio de situações realizadas em grupo. Considerava que esse método deveria ser aplicado nas escolas pelos professores, na tentativa de tornar o trabalho docente mais interessante e mais fecundo, porque, dessa forma, o ensino de todos os dias serviria para a instrução do próprio professor sobre seus alunos. O objetivo em utilizar essa metodologia era a organização de um ambiente educativo que permitisse o florescimento da democracia, ao mesmo tempo em que prevalecesse o respeito à liberdade e autonomia de educandos e educadores. (DUARTE, 2017, p. 85-86).

p. 108). Esse seria um tempo de travessia da formação artesanal para a formação profissional.

Assim como demonstram as narrativas da professora Eurides, os saberes produzidos pelos professores sustentam-se em suas experiências de vida, sua história profissional e suas relações com os alunos e outros profissionais com os quais tiveram contato nas escolas por onde passaram. Dessa forma, o professor carrega as marcas de sua própria atividade, caracterizada por sua atuação profissional, que se modifica com o passar do tempo.

Após termos discutido a formação acadêmico-institucional da professora Eurides Pereira de Souza pela Fundação Helena Antipoff, dando o licenciamento da condição de professora leiga para normalista, compreendemos a trajetória formativa na vida da docente.

Os apontamentos dispensados demonstram as apropriações escolanovistas e a continuação da formação artesanal, ou melhor, dos saberes das experiências, não colocados no *status* acadêmico, relativos à metodologia de alfabetização, condizente com a teoria da Escola Nova.

## Referências

ALENCAR, José F. de. A professora “leiga”: um rosto de várias faces. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria N. (Coords.). **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papirus, 1993.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Vozes esquecidas em horizontes rurais**: histórias de professores. Dissertação de Mestrado. UFRGS/PPEDu, 2001.

AMARAL, MARIA T. M.. Políticas de habilitação de professores leigos: a dissimulação da inocuidade. In: GARCIA, Walter; THERRIEN, Jacques; NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **Professor Leigo**: institucionalizar ou erradicar? São Paulo: Cortez, (Cadernos SENEb 3), 1991.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. M. ; AUGUSTO, R. C. . **Helena Antipoff e a educação rural**: um olhar sobre o passado. Cultura, direitos humanos e práticas inclusivas em Psicologia e Educação. 1ª ed. Belo Horizonte: PUC Minas, 2015.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, 2003.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Social Comunitária**: da solidariedade à autonomia. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2017.

CASSEMIRO, Maria de Fátima Pio. **Formação de professores para a educação especial: a experiência de Helena Antipoff e seus colaboradores na Fazenda do Rosário na década de 1960.** (Tese de Doutorado), UFMG, 2018.

CDPHA. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (Org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff: educação rural.** v. 4. 1. ed. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes do fazer.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

DUARTE, Adriana Otoni Silva Antunes. **Psicologia na formação de educação rural na obra de Helena Antipoff: um olhar sobre o passado Educacional Rural da Fazenda do Rosário (1948 - 1974),** UFMG, Belo Horizonte, 2017.

FONSECA, Selva Guimarães. Saberes da experiência, histórias de vida e dormação docente. In: CICILLINI, Graça Aparecida e NOGUEIRA, Sandra Vidal (Orgs.). **Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas.** Uberlândia: EDUFU, 2002, p. 85 – 102.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais.** Trad. Federico Carotti. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: GINZBURG, Carlo. **Nenhuma ilha é uma ilha: quatro visões da literatura inglesa.** Trad. Samuel Titan Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. Eu aprendi e ensinei também ao mesmo tempo: professores leigos na história da escola rural. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 27, n. 65/1, p. 405-423, maio/ago. 2018.

LOURENÇO FILHO, Manoel, B. **A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação.** Brasília, DF: INEP, 2001. (Coleção Lourenço Filho, 4. Organizador: Ruy Lourenço Filho).

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

MAGALHÃES, Justino. Contributo para a história das instituições educativas – entre a memória e o arquivo. In: FERNANDES, Rogério; MAGALHÃES, Justino (Orgs.). **Para a História do Ensino Lical em Portugal.** Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895). Universidade do Minho, Braga, 1999, p. 63-78.

MANKE, L. S. **Docência leiga**: história de vida de profissional de professoras primárias leigas (Pelotas, 1960-1980). (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pelotas, Pelota, 2006.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, 1999.

PARRAT-DAYAN, Silvia; TRYPHON, Anastasia (Org.). **Jean Piaget**: sobre a pedagogia. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

QUADROS, Claudemir de. **A educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963)**: Nenhuma criança sem escola no RS. (Exame de Qualificação). UPF/PPEdu. 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Ed. Vozes Ltda, 1978.

SOUSA, Jane Bezerra de. **Ser e fazer-se professora no Piauí no século XX**: a história de vida de Nevinha Santos. Uberlândia: EDUFU, 2015.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude, LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & educação**. Porto Alegre: V. 4, 1991.

\_\_\_\_\_. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8a edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VALDEMARIN, Vera T. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, Rosa F.; VALDEMARIN, Vera T.; ALMEIDA, Jane S. de. **O legado educacional do século XIX**. 1. ed. Araraquara: Unesp, 1998.

VASCONCELOS, M. C. C. (2007). A educação doméstica no Brasil de oitocentos. **Revista Educação Em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, p. 24-41, jan./jun. 2007.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. Do Artesanato à Profissão. Representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. II: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.



## **Fontes orais**

SOUZA, Eurides Pereira de. Entrevista concedida à pesquisadora Kellen Cristina Costa Alves Bernardelli. Uberlândia-MG, 14 fev de 2018.

SOUZA, Eurides Pereira de. Entrevista concedida à pesquisadora Kellen Cristina Costa Alves Bernardelli. Uberlândia-MG, 16 fev de 2018.

SOUZA, Eurides Pereira de. Entrevista concedida à pesquisadora Kellen Cristina Costa Alves Bernardelli. Uberlândia-MG, 21 mar de 2018.



# FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORAS PARA EJA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FAE/UFMG - 1996-2006\*

*Vanessa Lepick  
Sônia Maria dos Santos*

Este capítulo apresenta um recorte de uma investigação realizada na pesquisa de doutorado<sup>1</sup> que visou analisar e compreender como era a formação das alfabetizadoras para atuarem na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Para esse fim, realizamos um levantamento da estrutura dos cursos de Pedagogia das universidades existentes no Estado de Minas Gerais, tendo como marco temporal 1996 a 2006. A primeira data justifica-se a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, até a aprovação da Resolução do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno n.º. 1, de 15 de agosto de 2006, responsável por instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia das IES.

Contudo, aqui, diante do espaço proposto, discutiremos somente sobre uma das universidades investigadas. Sendo assim, optamos por expor os resultados obtidos sobre o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG (FAE/UFMG), justamente, por este ter sido o único curso dentre os pesquisados que de fato assumiu a formação inicial das alfabetizadoras para a Educação de Jovens e Adultos.

Antes de começar as análises, julgamos necessário explicitar os tipos de fonte a que tivemos acesso. Um dos documentos que acreditávamos que poderia responder aos nossos questionamentos de uma maneira mais eficaz seria os projetos dos cursos em questão, pois uma das características desse documento que persistem pelo tempo e a presença de seus currículos. Entretanto, se faz necessário compreender um pouco da história deste documento, visto que este, bem como o currículo que traz consigo, sofrem alterações mediante as mudanças ocorridas no Ensino Superior, nas determinações legais que afetaram os Cursos de Graduação e, especificamente ao Curso de Pedagogia.

Retomando aqui, um pouco da trajetória do Curso de Pedagogia, em 1968, por meio da lei n. 5.540/1968, tivemos o advento da Reforma Universitária que trouxe mudança significativa para os cursos de forma-

---

\*DOI - 10.29388/978-65-81417-09-3-0-f.243-266

<sup>1</sup> Doutorado concluído no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia com a tese FORMAÇÃO INICIAL DE ALFABETIZADORAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MINAS GERAIS (1996 -2006).

ção de professores, desta forma, também para o curso de Pedagogia. Assim, o curso deixa de fazer parte da Faculdade de Filosofia e passa a integrar a recém-instituída Faculdade de Educação. Além disso, o curso de Pedagogia passa a, de um lado, dedicar-se ao estudo das teorias da educação e, de outro, às habilitações mais específicas, sendo estas, Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional. Também se incumbem de oferecer na forma de licenciatura a formação para a docência na fase inicial do primeiro grau, ou ensino primário.

No ano seguinte, em 1969, temos a publicação do Parecer CFE nº 252/1969 e como resultante a Resolução 02/1969, fixa os conteúdos mínimos e a duração do curso de Pedagogia e acaba com a distinção existente entre bacharelado e licenciatura. Determinando, dessa forma, que além da formação dos especialistas o curso de pedagogia habilitaria para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores. É importante ressaltar que esta legislação deveria ter duração de 10 anos. Após a regulamentação de 1969, seguida em 1971 pela promulgação da Lei 5.692/71, o MEC, instituiu um processo que consistia na regulamentação, operacionalização e implantação de uma nova política de formação de profissionais para atuarem em um novo modelo de escola de 1º e de 2º graus.

Soares (1995) destaca que em 1979, vencido o prazo determinado para validade do parecer 252/96 o MEC apresentou uma nova proposta de reformulação para os cursos de licenciatura e pedagogia, que foi rejeitada pelos profissionais da área de educação. Diante desse impasse, entre os anos de 1981 e 1983 foi implementado, pelo MEC/SESu, o projeto “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação” e foram realizados sete Seminários Regionais, Encontros Estaduais preparatórios para o Encontro Nacional. Apesar dessa movimentação, debates ocorridos no interior do CFE, estudos coordenados pelo MEC buscando envolver as universidades no debate até meados da década de 1980 pouco se avançou.

Diante disso, o MEC, através da Comissão Central de Currículos (CCC) publica o Parecer n. 161, de 05 de março de 1986 que trata da Reformulação do Curso de Pedagogia. A relatora Eurides Brito da Silva conclui o parecer da seguinte maneira:

[...] Vota a Relatora no sentido de que [...] Sejam incentivadas experiências pedagógicas à luz do artigo 104 da Lei de Diretrizes e Bases (lei 4024/61), podendo as instituições interessadas na reformulação imediata de seu Curso de Pedagogia elaborar projetos com os respectivos planos de curso, levando em consideração, na montagem desses currículos experimentais, a melhoria da qualida-

de na formação do professor, questão tão reclamada pela sociedade [...] (BRASIL, 1986).

Destacamos este parecer, pois diante da indefinição do CFE em relação a determinação de novas diretrizes para o curso de pedagogia, após sua publicação, houve uma abertura para que os cursos de pedagogia pudessem encaminhar propostas de reformulação de seus currículos em caráter experimental, antes mesmo da promulgação da nova LDBEN – Lei 9394/1996.

As discussões sobre a obrigatoriedade da elaboração de projetos pedagógicos como estruturados na atualidade pelos cursos de graduação é um assunto recente quando se considera a história da educação brasileira. Surgem concomitantemente ao movimento de mudanças na educação iniciado com o declínio da ditadura militar nas décadas de 1980 e 1990, ganhando força com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96.

Assim, a LDBEN estabelece, em seu artigo 12 “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica”(p.11) Entretanto, a mesma lei determina quando dispõe sobre a autonomia universitária, no inciso II do Art. 53, que cabe às Universidades: “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”. Portanto, as instituições superiores também (BRASIL, 1996, p.23).

Após a LDBEN vários instrumentos legais que também abordavam a criação do projeto pedagógico nas instituições de Ensino Superior surgiram como:

- Edital Nº 4 /1997 do MEC/SESu, que teve o intuito de convocar as Instituições de Ensino Superior para apresentarem propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores.
- O Parecer n. 776/1997 que tinha como objetivo orientar a construção das diretrizes curriculares dos cursos de graduação;
- o Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências.
- Os pareceres CES/CNE nº 583/2001, Parecer CES/CNE nº 67/2003 e CES/CNE nº 134/2003, com orientações para construção das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação;
- A Resolução CP/CNE nº 2/2002, com fundamento no Parecer CP/CNE Nº 28/2001, que institui a duração e a carga horária dos

cursos formação de professores da educação básica, em nível superior – licenciatura;

- Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, originada da Medida Provisória nº 147, de 15 de dezembro 2003<sup>2</sup>

- A Resolução CP/CNE nº 1/2006, com fundamento nos Pareceres CP/CNE nº 5/2005 e nº 3/2006, que institui as DCN para a licenciatura em Pedagogia;

- A Resolução CES/CNE nº 2/2007 tendo por fundamento o Parecer CES/CNE nº 8/2007, dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.

Portanto, verificamos que a necessidade de os cursos de graduação possuírem um documento que contivesse as especificações do curso, bem como o currículo, grades e descrição das suas disciplinas, já existia bem antes da proposição da organização de projetos pedagógicos pelas instituições na LDBEN 9.394/1996.

Assim, tendo em vista que nosso período de estudo começa em 1996 e termina em 2006, podemos contemplar projetos nos quais as discussões pós LDBEN já estão contempladas, inclusive denominados projetos pedagógicos, ou como a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, determina - Projeto Pedagógico do Curso (PPC), como podemos encontrar documentos organizados de maneira diferente.

A fim de preencher alguma lacuna, também buscamos outras fontes, como pareceres sobre o curso e mudanças curriculares, tanto da própria universidade, como do CFE e pelo seu substituto CNE<sup>3</sup> informações sobre o curso. Encontramos também informações sobre o curso disponível em páginas sobre o vestibular (do período pesquisado) das universidades nas quais havia informações sobre o Curso de Pedagogia de cada instituição. Além disso, buscamos analisar as grades curriculares e ementas das disciplinas que teriam a EJA como eixo central. E ainda, considerando que nosso objetivo principal é a formação das alfabetizadoras da EJA, também procuramos averiguar se havia uma disciplina de alfabetização específica para a EJA, ou se na falta de uma disciplina própria, a EJA era contemplada na disciplina na qual a alfabetização é estudada.

---

<sup>2</sup> Cf. Brasil. Ministério da Educação Instrumento de avaliação de cursos de graduação. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

<sup>3</sup> O Conselho Nacional de Educação é um órgão colegiado integrante da estrutura do Ministério da Educação do Brasil (MEC), que atua na formulação e avaliação da política nacional de educação. Criado pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.

Deste ponto em diante, passaremos as análises do que é proposto pelo Curso de Pedagogia da FAE/UFMG para formação das professoras da EJA e, mais especificamente da formação das alfabetizadoras da EJA. Começaremos com um breve histórico curricular da universidade.

### **Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG)**

O curso de Pedagogia da FAE/UFMG teve sua origem em 1939 na extinta Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) da Universidade do Brasil. Em 1943, o curso de Pedagogia começa a funcionar na Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais (UMG)<sup>4</sup>. Assim, teve seu reconhecimento concedido por meio do Decreto nº 23.841 de 14 de outubro de 1947<sup>5</sup> (UFMG, 2018).

Nesse início o curso pretendia formar professores e pesquisadores das áreas de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Assim, o curso de Pedagogia da UFMG “preparou técnicos em educação e professores para o Ensino Normal até 1968” (p.63). Em 1968, obedecendo a legislação vigente o curso de Pedagogia passou a ser ofertado pela recém-criada Faculdade de Educação (FAE). (DALBEN, apud FREITAS, 2016, p.63).

Em 28 de fevereiro de 1972, o Curso de Pedagogia da FAE é aprovado passa a ser oferecido pela no Campus Universitário da Pampulha. O currículo proposto era condizente com o modelo estabelecido entre as décadas de 1930 a 1960, em nível nacional (FERREIRA, 2014).

O curso nesse momento oferecia dois tipos de formação: licenciatura curta e licenciatura plena. Quanto as habilitações o curso oferecia cinco: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau; Orientação Pedagógica; Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. As duas primeiras habilitações eram oferecidas na licenciatura plena. As três últimas eram oferecidas na licenciatura curta habilitando somente para o 1º grau (5 semestres de curso), ou como licenciatura plena habilitando também para o 2º grau, para isso seria necessário cursar mais 3 semestres.

---

<sup>4</sup> A Universidade de Minas Gerais – UMG, foi criada em 1927 (Lei Estadual nº 956, de 07.09.1927), incorporando escolas e faculdades isoladas existentes em Belo Horizonte. Era uma instituição privada. Foi federalizada pela Lei Federal nº 971, de 16.12.1949. Somente no ano de 1965, por determinação do Governo Federal, passou a denominar-se Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

<sup>5</sup> O Decreto nº 23.841 de 14 de outubro de 1947, artigo único: concede reconhecimento aos cursos de Letras Anglo Germânicas, Pedagogia, Química, Física, História Natural e Didática.

## **Versão curricular 2800 – 19731/ Ano 1973**

### **PEDAGOGIA / LICENCIATURA**

- Administração Escolar 1º e 2º graus
- Administração Escolar de 1º grau
- Inspeção Escolar de 1º e 2º graus
- Inspeção Escolar de 1º grau
- Orientação Educacional- Supervisão Escolar de 1º e 2º graus
- Supervisão Escolar de 1º grau

### **MAGISTÉRIO DAS MATÉRIAS PEDAGÓGICAS DO 2º GRAU**

- Magistério Matérias Pedagógicas de 2º grau - Professor Didática
- Magistério Matérias Pedagógicas de 2º grau-Professor Fundamentos Educacionais
- Magistério Matérias Pedagógicas 2º grau - Professor Estruturas Funcionamento Ensino (FAE/UFMG *apud* FERREIRA, 2014, p.54).

A partir de 1979 começaram a ser discutidas propostas para a reformulação do curso que foi aprovada em 1985 pelo colegiado da FAE e em seguida pela comissão de Ensino e Pesquisa da UFMG, iniciando o novo currículo em 1986. Como indica Ferreira:

A história do processo de reformulação curricular do curso de Pedagogia da FaE/UFMG, no início da década de 1980, se inscreve no interior de um dilema que alcançava uma ampla proporção, uma vez que se distendia por todo o país uma articulação intensa de atividades de professores, alunos e profissionais egressos da área da educação (FERREIRA, 2014, p. 54).

Bedran (1986) relata que apesar das discussões para um novo currículo terem iniciado em 1979, a partir de 1983 que a ideia de reformulação cresceu, tendo o colegiado do curso mobilizado professores, alunos e ex-alunos no processo de reformulação. Promoveram debates, seminários, assembleias que culminaram na proposta aprovada pela Faculdade em setembro de 1985.

Dessa forma, o currículo aprovado em 1985 com início em 1986 previa o seguinte:

O currículo proposto abrange as seguintes habilidades a nível de licenciatura plena: Magistério para o 1º Grau (1), Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau (2), Educação de Adultos (3), Educação Pré-Escolar (4), Administração Escolar de 1º e 2º Graus (5), Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus (6) e Orientação Educacional (7).



Com exceção de Educação de Adultos e Educação Pré-Escolar, as demais têm currículo mínimo fixado pelo Conselho Federal de Educação. A criação dessas duas novas áreas, além de responder a uma demanda de alunos e professores, apoia-se na Resolução CFE nº 02/69 (fixa os mínimos conteúdos e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia), que prevê a possibilidade de outras áreas serem objeto de habilitação específicas no curso de Pedagogia para o exercício de funções técnicas ou de assessoria, a critério das instituições de ensino superior (Art. 7º).

O pedagogo formado pela Faculdade de Educação obterá, ao término do curso, duas habilitações plenas. Fará, obrigatoriamente, a habilitação Magistério, podendo escolher entre ser professor das matérias pedagógicas do ensino de 2º Grau (curso normal) ou das séries iniciais do 1º grau. Poderá, ainda, optar por uma entre as outras cinco habilitações.

Nesse currículo, o aluno deverá cursar duas disciplinas complementares optativas, num total de 120 (cento e vinte) horas e oito créditos. Ao elaborar o elenco dessas disciplinas, o Colegiado procurou garantir a inclusão de disciplinas que aprofundassem tópicos já estudados (“Métodos e Técnicas de Pesquisa II”, “Didática: Propostas Metodológicas” etc.) ou introduzissem novas temáticas consideradas importantes para o profissional de Pedagogia (por exemplo: “Educação e Informática”, “Educação Rural” etc.).

Esse modelo de formação ampla do educador apresenta, ainda, duas características que devem ser realçadas: a formação semelhante de todos os profissionais e a articulação entre os conteúdos (UFMG, FAE, Proposta de Reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia, 1985, p.10-11).

Como podemos constatar, o currículo do Curso de Pedagogia da FAE/UFMG, apesar de a reforma manter as características implementadas pelo Parecer/CFE nº. 252/1969, mantendo as habilitações técnicas, ou seja, as habilitações em Administração, Supervisão, Orientação escolar. Mantendo também, o Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau (Magistério das disciplinas pedagógicas para lecionar na Escola Normal). Entretanto, o currículo tem ainda outras três habilitações inovadoras, não previstas no parecer, sendo estas: habilitações Magistério para o 1º Grau (séries iniciais), Educação Pré-escolar e Educação de Adultos. Além disso, havia a obrigatoriedade da formação em uma das habilitações relativas ao magistério, “podendo escolher entre ser professor das matérias pedagógicas do ensino de 2º Grau (curso normal) ou das séries iniciais do 1º grau” (UFMG, FAE, Proposta de Reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia, 1985, p. 11).

Desta forma, o aluno ao término do curso, além de optar por uma habilitação do magistério de 1º ou 2º Grau, ainda tinha a oportunidade de escolher mais uma dentre as outras cinco habilitações propostas no currículo: Educação de Adultos, Educação Pré-Escolar, Administração Escolar de 1º e 2º Graus, Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus e Orientação Educacional.

Outra característica importante é o fato de nesse currículo a FAE/UFMG ter abolido a licenciatura curta, só havendo possibilidade de formação em licenciatura plena. De acordo com Bedran (1986), essa definição já estava posta desde as discussões promovidas em 2003 quando o Colegiado do curso decidiu coordenar o processo de reestruturação curricular.

[...] a extinção da licenciatura de curta duração; o repúdio à pulverização configurada nas habilitações oferecidas; o compromisso com a formação do professor; a importância da vinculação teoria-prática. [...] Tal decisão considerou a forma de organização que o trabalho pedagógico tem assumido nas escolas mineiras de 1º e 2º Grau, sobretudo na rede pública porém sem que isso significasse uma aceitação incondicional do modelo, e posicionamento a respeito de questões colocadas como prioritárias para os educadores. Finalmente, não havia interesse em uma proposta de vanguarda; o novo currículo deveria refletir as condições efetivas e as possibilidades de a Faculdade executá-lo a contento e expressar seu posicionamento a respeito de questões colocadas como prioritárias para os educadores (BEDRAN, 1986, p.75).

Dessa forma, a construção desse currículo tinha a preocupação de ir além do cumprimento do proposto nos documentos legais e pela faculdade e chamou a escola para dentro do processo para ouvir quais eram as suas prioridades.

Diante disso, verificamos que nessa versão do currículo do Curso de Pedagogia da FAE/UFMG, a base era a docência, tendo em vista que a licenciatura era uma habilitação obrigatória. E após cursarem a primeira parte do currículo, comum a todos os estudantes (carga horária de 2.790 horas), o aluno poderia optar por uma habilitação destinada à formação do especialista, ou por mais uma outra habilitação ligada ao magistério (UFMG, FAE, Proposta de Reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia, 1985, p. 11).

Outro aspecto importante e inovador desse currículo é o fato de incluir as habilitações para formação do professor para atuar na Educação de Adultos, Educação Pré-Escolar. Apesar da relevância da habilitação proposta em Educação Pré-Escolar, como esse não é o alvo das nos-

sas análises, daremos enfoque a habilitação em Educação de Adultos. Primeiro é preciso lembrar que o termo Educação de Jovens e Adultos passa a ser utilizado a partir da LDBEN – Lei 9394/1996. Portanto, Educação de Adultos era a forma como se referia a essa categoria nesse momento da história.

O Curso de Pedagogia da FAE/UFMG é um dos primeiros cursos a oferecer a habilitação em Educação de Adultos no Brasil. Sendo que a primeira instituição de ensino superior a criar uma habilitação com ênfase na educação de adultos no Curso de Pedagogia foi a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, localizada no município de Juazeiro na Bahia. Essa habilitação era denominada Magistério para Educação de Adultos e começou a ser ofertada no ano de 1985, quando o Curso de Pedagogia da instituição foi criado (UNEB, 2011).

Apesar de tantas inovações no currículo, problemas também foram apontados. Conforme Eiterer e Gomes (2006) apresentam, em 1992, o Diretório Acadêmico dos Estudantes de Pedagogia da FAE promove uma pesquisa com os estudantes a fim de verificar qual era a opinião deles sobre o currículo proposto. O resultado revelou críticas em relação ao currículo, apontando-o como desatualizado e inadequado à realidade. De acordo com os alunos, o currículo não levava em conta as demandas emergentes dos profissionais da educação e a formação não oferecia habilitações que atendessem as novas exigências do sistema educacional.

Eiterer e Gomes (2006) relatam ainda que na mesma época também foi realizada outra pesquisa com os professores do curso que evidenciou outros problemas como: pouca flexibilidade, articulação insuficiente entre disciplinas, quantidade reduzida de disciplinas optativas, conteúdos superpostos e manutenção de habilitações já obsoletas diante da realidade educacional presente.

Soares e Simões realizaram uma pesquisa em 2003 que buscou com egressos do curso de Pedagogia da UFMG que optaram pela habilitação de educação de adultos no período de 1986 a 2002, ou seja, tendo como marco inicial a primeira oferta da habilitação na FAE/UFMG. Como expõe os autores, essa investigação buscou analisar a relevância da formação desse professor e o significado da formação inicial em EJA para os egressos e para os professores da habilitação e a inserção dos formandos na vida profissional. O resultado da pesquisa apontou que os egressos acreditavam que existe a necessidade de uma formação diferenciada para atuar na EJA (SOARES & SIMÕES, 2005).

Essa afirmação baseia-se na constatação, identificada nas respostas aos questionários e às entrevistas, do despreparo do profissional para lidar com questões distintas do ensino fundamental – ou do

dito “ensino regular”. Os egressos citaram, ainda, a importância de uma discussão mais ampliada do conceito de educação levando em conta as características dos sujeitos atendidos. Ao serem questionados sobre os recursos didáticos utilizados no trabalho com jovens e adultos, assinalaram, também, a inadequação curricular quando se pensa na prática com esse público. Perguntados sobre as razões pelas quais não atuavam na EJA, afirmaram que não haviam conseguido emprego na área. Na rede pública, apontaram, como principal motivo para que isso ocorresse, a ausência de curso específico para a EJA. Na rede particular, indicaram que as escolas tendem a aproveitar os professores que nela já trabalham. Outros disseram ter se deparado com uma visão negativa, uma desvalorização, do campo de trabalho voltado para esse público, que se vale, em muitos casos, do trabalho voluntariado (SOARES, 2016, p. 52).

Outro aspecto significativo apontado pela pesquisa foi a crítica recorrente dos egressos em relação a ausência na formação de preparação para alfabetizar adultos, o que ocasionou “posteriormente, em 2003, a introduzir no currículo do curso de Pedagogia a disciplina Alfabetização e Letramento para EJA” (SOARES, 2016, p.52).

Além das críticas ao currículo por parte de alunos e professores, Gomes e Eireter (2009) destacam outro fator importante, em 1996, entra em cena a nova LDBEN – Lei 9394/96, que traz várias outras questões que vem impactar o cenário educacional e, o Curso de Pedagogia. A nova lei “torna obrigatória a formação superior para a licenciatura nas séries iniciais do ensino fundamental e põe em cena a figura desconhecida até então, dos Institutos Superiores de Educação” (p.194). Com essa determinação, o mercado do Ensino Superior começa a ofertar um novo curso, o Curso Normal Superior, que passa a habilitar “para a licenciatura nas séries iniciais, em substituição ao Curso Normal de Magistério em nível médio, suplantado” (GOMES & EIRETER, 2009, p.196).

Em meio a tanta turbulência, ainda no ano de 1996 a FAE/UFMG apresenta um projeto de revisão curricular. Esta nova proposta curricular busca acabar com as habilitações oferecidas até então, como a administração, a supervisão, a orientação e inspeção. Desta forma, tem a intenção de promover “uma formação do professor e do pedagogo generalista” (p.194). Assim, esse projeto de reformulação curricular é encaminhado à Pró - Reitoria de Graduação e passa por um processo de revisões (GOMES & EIRETER, 2009).

Um destaque relevante nesse percurso desde a primeira versão do projeto de reformulação curricular até sua aprovação final e início da

nova grade são as diretrizes curriculares que estão em discussão ou sendo aprovadas:

Ao propor uma reforma curricular, temos então que fazer referência a duas diferentes diretrizes curriculares, cuja tramitação tem sido muito diferenciada: e as "Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena" (DCFP), que se encontram em fase final de elaboração, com a aprovação pelo CNE em 8/05/2001, contendo projeto de Resolução. 9 as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (DCCP), cuja proposta inicial foi elaborada e apresentada em maio/99 pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia convocada pelo MEC (Port. SESU/MEC 146/03/98) e que não foi encaminhada para ulterior discussão.

Diante disso, o currículo do Curso de Pedagogia aprovado em 2002 prevê:

A estrutura curricular do Curso de Pedagogia, versão 2000/2002, compõe-se de três "Núcleos de Formação" que se articulam:

I. Núcleo de Formação Específica composto por atividades acadêmicas curriculares obrigatórias e optativas. Consiste na essência dos saberes a serem adquiridos pelo pedagogo/licenciado.

II. Núcleo de Formação Complementar composto por disciplinas que propiciam uma adequação do núcleo de formação específica a um outro campo de saber que o complementa.

III. Núcleo de Formação Livre composto por disciplinas que não fazem parte do currículo pleno do curso de origem e que o aluno poderá escolher / eleger para completar "livremente", dependendo do percurso que optar, a carga horária exigida para a integralização curricular. Essas disciplinas são classificadas no currículo como Disciplinas Eletivas (EL)

Dessa forma o desenho da estrutura curricular do curso de Pedagogia apresenta-se como segue:

**Núcleo de Formação Específica para a Formação Docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:**

1. no curso diurno: 1.740 h em atividades obrigatórias distribuídas em seis períodos, como segue:

- 1.380 h em atividades obrigatórias classificadas como Disciplinas Obrigatórias (OB);
- 120 h em atividades optativas classificadas como Optativas Direcionadas (OD);

- 180 h em atividades práticas denominadas de "Prática Educativa I, II e III" classificadas como Disciplinas Obrigatórias (OB);
- e 60 h de atividade prática denominada "Prática Educativa IV: Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental" classificada como Estágio Curricular (EC).

2. no curso noturno: 1.740 h em atividades obrigatórias distribuídas em seis períodos, como segue:

- 1.380 h em atividades obrigatórias classificadas como Disciplinas Obrigatórias (OB);
- 120 h em atividades optativas classificadas como Optativas Direcionadas (OD);
- 180 h em atividades práticas denominadas de "Prática Educativa I, II e III" classificadas como Disciplinas Obrigatórias (OB);
- e 60 h de atividade prática denominada "Prática Educativa IV: Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental" classificada como Estágio Curricular (EC).

**Núcleo de Formação Complementar** subdivido em:

1) "**Formação Complementar Pré-estabelecida**" com quatro percursos direcionados a) Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica; b) Alfabetização, Leitura e Escrita; c) Educação de Jovens e Adultos; d) Educação Infantil.

a) Formação Complementar em "**Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica**": 840 h em atividades obrigatórias para integralização curricular distribuídas, a partir do sexto período, como segue:

- 420 h em atividades obrigatórias classificadas como Disciplinas Obrigatórias (OB);
- 120 h em atividades optativas classificadas como Optativas (OP);
- 060 h em atividades optativas classificadas como Optativas Complementares (OC);
- 120 h em atividades práticas denominadas de "Prática Educativa V e VI: Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica I e II" classificadas como Estágios Curriculares (EC);
- 120 h em atividades de formação livre classificadas como Disciplinas Eletivas (EL).

b) Formação Complementar em "**Alfabetização, Leitura e Escrita**": 840 h em atividades obrigatórias para integralização curricular distribuídas, a partir do sexto período, como segue:

- 420 h em atividades obrigatórias classificada como Disciplinas Obrigatórias (OB);
- 120 h em atividades optativas classificada como Optativas (OP);

- 060 h em atividades optativas classificadas como Optativas Complementares (OC);
- 120 h em atividades práticas denominadas de "Prática Educativa V e VI: Estágio Curricular Supervisionado em Alfabetização, Leitura e Escrita I e II" classificadas como Estágios Curriculares (EC);
- 120 h em atividades de formação livre classificadas como Disciplinas Eletivas (EL).

c) Formação Complementar em "**Educação de Jovens e Adultos**" 840 h em atividades obrigatórias para integralização curricular distribuídas, a partir do sexto período, como segue:

- 420 h em atividades obrigatórias classificadas como Disciplinas Obrigatórias (OB);
- 120 h em atividades optativas classificadas como Optativas (OP);
- 060 h em atividades optativas classificadas como Optativas Complementares (OC);
- 120 h em atividades práticas denominadas de "Prática Educativa V e VI: Estágio Curricular Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos I e II" classificadas como Estágios Curriculares (EC);
- 120 h em atividades de formação livre classificadas como Disciplinas Eletivas (EL).

d) Formação Complementar em "**Educação Infantil**": 840 h em atividades obrigatórias para integralização curricular distribuídas, a partir do sexto período, como segue:

- 420 h em atividades obrigatórias classificadas como Disciplinas Obrigatórias (OB);
- 120 h em atividades optativas classificadas como Optativas (OP);
- 060 h em atividades optativas classificadas como Optativas Complementares (OC);
- 120 h em atividades práticas denominadas de "Prática Educativa V e VI: Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil I e II" classificadas como Estágios Curriculares (EC);
- 120 h em atividades de formação livre classificadas como Disciplinas Eletivas (EL).

**2. "Formação Complementar Aberta"**. Esta formação complementar será construída a partir de proposição do aluno e deverá apresentar uma conexão conceitual com a linha básica de atuação do curso de Pedagogia. A Formação Complementar Aberta será ativada mediante aprovação do Colegiado, e os alunos que por ela optarem, deverão ser acompanhados por um professor/orientador ou por comissão que responda pela realização da mesma.

Tendo possibilidades variadas de percurso, através de 240 horas de disciplinas eletivas, a saber: a) Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica/Aberta; b) Alfabetização, Leitura e Escrita/Aberta; c) Educação de Jovens e Adultos/Aberta; d) Educação Infantil/Aberta.

a) Formação Complementar em "**Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica / Aberta**": 960 h em atividades obrigatórias para integralização curricular distribuídas, a partir do sexto período, como segue:

- 420 h em atividades obrigatórias classificadas como Disciplinas Obrigatórias (OB);
- 120 h em atividades optativas classificadas como Optativas (OP); 060 h em atividades optativas classificadas como Optativas Complementares (OC);
- 120 h em atividades práticas denominadas de "Prática Educativa V e VI: Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica I e II" classificadas como Estágios Curriculares (EC);
- 240 h em atividades de formação livre classificadas como Disciplinas Eletivas (EL).

a) Formação Complementar em "**Alfabetização, Leitura e Escrita / Aberta**": 960 h em atividades obrigatórias para integralização curricular distribuídas, a partir do sexto período, como segue:

- 420 h em atividades obrigatórias classificadas como Disciplinas Obrigatórias (OB);
- 120 h em atividades optativas classificadas como optativas (OP);
- 060 h em atividades optativas classificadas como Optativas Complementares (OC);
- 120 h em atividades práticas denominadas de "Prática Educativa V e VI: Estágio Curricular Supervisionado e Alfabetização, Leitura e Escrita I e II" classificadas como Estágios Curriculares (EC);
- 240 h em atividades de formação livre classificadas como Disciplinas Eletivas (EL).

b) Formação Complementar em "**Educação de Jovens e Adultos / Aberta**": 960h em atividades obrigatórias para integralização curricular distribuídas, a partir do sexto período como se segue:

- 420 h em atividades obrigatórias classificadas como Disciplinas Obrigatórias (OB);
- 120 h em atividades optativas classificadas como Optativas (OP);
- 060 h em atividades optativas classificadas como Optativas Complementares (OC);



- 120 h em atividades práticas denominadas de "Prática Educativa V e VI: Estágio Curricular Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos I e II" classificadas como Estágios Curriculares (EC);

- 240 h em atividades de formação livre classificadas como Disciplinas Eletivas (EL).

c) Formação Complementar em "**Educação Infantil/Aberta**": 960 h em atividades obrigatórias para integralização curricular distribuídas, a partir do sexto período, como segue:

- 420 h em atividades obrigatórias classificadas como Disciplinas Obrigatórias (OB);

- 120 h em atividades optativas classificadas como Optativas (OP);

- 060 h em atividades optativas classificadas como Optativas Complementares (OC);

- 120 h em atividades práticas denominadas de "Prática Educativa V e VI: Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil Curriculares (EC);

- 240 h em atividades de formação livre classificadas como Disciplinas Eletivas (EL). e II" classificadas como Estágios

**Núcleo de Formação Livre** com carga horária de atividades obrigatórias livres para integralização curricular, classificadas como Disciplinas Eletivas (EL), dependendo de cada "Formação Complementar" como segue:

Para as **formações complementares pré-estabelecidas** atividades obrigatórias livres, classificadas como Disciplinas Eletivas (EL). Os alunos que optarem pela "Formação Complementar pré-estabelecida" não precisarão de acompanhamento por orientador ou por comissão. Tendo a possibilidade de optar dentre os quatro percursos a) Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica; b) Alfabetização, Leitura e Escrita; c) Educação de Jovens e Adultos; d) Educação infantil, devendo cumprir 120 horas de disciplinas eletivas autorizadas pelo Colegiado, mas sem a exigência de proposta prévia.

Para as **formações complementares abertas** atividades obrigatórias livres, classificadas como Disciplinas Eletivas (EL), com percursos ativados mediante aprovação do Colegiado, e os alunos que optarem por essa "Formação Complementar" deverão ser acompanhados por orientador ou por comissão que responda pela realização da mesma. Tendo possibilidades variadas de percursos, a saber a) Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica/Aberta; b) Alfabetização, Leitura e Escrita/Aberta; c) Educação de Jovens e Adultos/Aberta; d) Educação Infantil/Aberta, devendo cumprir 240 horas de disciplinas eletivas devidamente aprovadas e autori-

zadas pelo Colegiado mediante proposta prévia. (PROJETO DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA FAE/UFMG, 2002, p.24-29).

Os traços principais dessa reforma foram: preservar a docência como base da formação do pedagogo, mas que permitisse a esse profissional um trânsito nas diferentes funções do campo pedagógico e, desta forma, sem reduzir suas possibilidades de atuação somente ao magistério. Para isso havia a necessidade de organizar uma base teórica sólida e a interconexão entre teoria, e prática e conteúdo articulados entre os fundamentos da educação e as áreas de formação específica. A proposição de um novo rol de disciplinas envolvendo os Departamentos de Sociologia, Política, Filosofia, Economia e outros, que permitam aos estudantes, condições de compreenderem as questões educacionais, tendo uma base mais ampla de referência. Outro aspecto fundamental era substituir as habilitações: Administração Escolar de 1º e 2º Graus, Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus e Orientação Educacional, por Formações Complementares compatíveis, que atenderiam as novas demandas do mercado de trabalho. Essas Formações Complementares passariam a oferecer aprofundamento de estudos em vários eixos temáticos (COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA FAE/UFMG - PROPOSTA DE ALTERAÇÃO CURRICULAR DA VERSÃO 2001/2002, 2002).

As autoras, Gomes e Eiterer, acrescentam ainda:

Dessa forma, na Fae-UFMG, não nos limitamos à formação de professores para os Anos Iniciais e da Educação Infantil ou à formação de pedagogos capazes de atuar na gestão de processos educacionais escolares e não-escolares. Consideramos essencial, na formação de nossos alunos, desenvolver tanto a dimensão da sala de aula quanto a da escola, como um todo. Consideramos, também, como fundamental, chamar a atenção dos alunos para as relações da escola com a comunidade e das instituições que atuam nessa comunidade. Demonstrando-lhes que essa parceria deve ser feita em prol da aprendizagem dos alunos (GOMES; EITERER, 2009, p.198).

Constatamos, que nessa reforma do Curso de Pedagogia da FAE/UFMG havia a intenção de superar a fragmentação da formação, principalmente ao buscar substituir as habilitações individuais em Administração Escolar de 1º e 2º Graus, Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus e Orientação Educacional por um modelo de formação complementar em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica como uma das possíveis habilitações para a qual o estudante poderia optar após o sexto período. Fica claro ainda, que a docência é a base da formação,

como no currículo anterior, só havendo a adequação para realidade educacional do momento, ou seja, a habilitação principal era para exercício do magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação à habilitação em Educação de Jovens e Adultos - EJA, verifica-se a princípio que além de ser mantida nesse currículo, existe a atualização do termo, incorporando os jovens e, sendo assim, já existe a necessidade de mudanças também nas disciplinas a serem estudadas nesta formação complementar, como veremos mais adiante.

Diante da análise dos dados, constatamos que não há espaço consolidado para a EJA na formação de professores nas universidades mineiras. Acreditamos que isso se deva à própria posição marginal dessa modalidade, tanto na sociedade como nas pesquisas acadêmicas brasileiras. Destacamos que o analfabetismo de jovens e adultos no Brasil é uma estratégia política, nesse sentido, as universidades mineiras acompanharam as crenças da elite negando um espaço de formação para o professor atuar na EJA.

Contudo, ao não assumirem a formação do professor alfabetizador da EJA e professores da EJA, as IES se tornam responsáveis pelos altos índices de analfabetismo e analfabetismo funcional. A única maneira de melhorarmos essa situação é o enfrentamento. Sendo assim, as Faculdades de Educação das universidades Federais, precisam urgentemente assumir essa formação inicial. O Curso que tem condições de assumir o lugar dessa formação oferecendo os subsídios teóricos/práticos necessários ao seu exercício é o Curso de Pedagogia. Afinal é este curso que forma o alfabetizador e o professor para o Ensino Fundamental.

Não queremos dizer com isso que a formação do professor para atuar com crianças na alfabetização e séries iniciais do Ensino Fundamental é a mesma do professor para EJA, de forma alguma. São modalidades de ensino que possuem suas especificidades e precisam de fundamentação teórico/práticas diferentes. Mas as duas formações podem ocorrer no mesmo curso.

Outra questão é o fato da LDBEN – Lei 9394/1996 ter estabelecido a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino, o que na época foi tido como um avanço, pois deixaria de ser tratada com o ensino supletivo, no entanto, verifica-se que isso de fato não trouxe avanços tão significativos para a EJA. No que diz respeito à formação do professor para atuar na EJA, não houve garantia nas legislações futuras de uma formação em nível superior, seja no Curso de Pedagogia, nas licenciaturas ou em qualquer outro curso.

Além disso, a indefinição sobre identidade e características que o Curso de Pedagogia deveria contemplar, que deriva desde sua origem em 1939, passa pelas discussões sobre as novas Diretrizes Nacionais para o

Curso de Pedagogia, que ficou em aberto no período de 1979, quando venceu o prazo do Parecer CEF 252/1969 e sua respectiva Resolução, até 2006 quando finalmente a Resolução 01/2006 é publicada. Essa é também uma das causas dos Cursos de Pedagogia não assumirem a formação do professor da EJA e consequentemente do professor alfabetizador da EJA. Pois se não se tem clareza sobre para que formar no curso, se o especialista ou o professor, ou ambos, fica mais fácil não se comprometer com as áreas ainda não garantidas.

Outro ponto importante é o excesso de habilitações que muitas vezes são incrementadas nos cursos de Pedagogia. Será que realmente é possível formar o professor para trabalhar na Educação Infantil, nas Séries Iniciais, na EJA, alfabetizar crianças, alfabetizar Jovens e Adultos, formar o gestor, formar o Pedagogo, e outras habilitações oferecidas em cursos de Pedagogia? Eu acredito que o caminho oferecido pelo Curso de Pedagogia da UFMG é o mais coerente. Realizar uma formação geral, que forma os professores das séries iniciais e escolher um caminho formativo para adquirir outra habilitação. As faculdades de Educação precisam assumir essa reflexão.

Defendemos que o lócus da formação do professor para atuar na EJA é no Curso de Pedagogia. Entretanto, esse tem que ser um lugar profícuo, estruturado, o que não se faz apenas acrescentando uma habilitação sem o necessário respaldo teórico e prático que essa demanda. Também não ser resolver apenas com a inclusão de mais uma disciplina obrigatória, mesmo que essa contemple uma carga horária razoável, tendo em vista que para se compreender as especificidades da EJA exige tempo e muita reflexão.

O caminho também não é relegar esse campo de estudo somente para os projetos e programas de extensão das faculdades. Essa preparação do professor alfabetizador da EJA precisa começar na formação inicial, ou seja, no Curso de Pedagogia. O egresso do curso, deve ter em mente que a formação continuada precisa acontecer, mas isso não significa que as Faculdades de Educação não devam assumir essa formação na graduação.

Contudo, até 2005, essa era uma realidade muito distante de ocorrer. Soares (2007) realizou uma pesquisa sobre a formação inicial do professor de EJA, na qual em um primeiro momento levantou dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos – INEP sobre quais Cursos de Pedagogia no Brasil ofertavam a habilitação de EJA em 2005. Os dados colhidos revelaram que neste momento havia 1698 cursos de Pedagogia no Brasil, sendo 612 eram oferecidos por IES, dentre estas instituições, apenas:

15 oferecem a habilitação de EJA em 27 cursos: 7 instituições na região Sul, ofertando 19 cursos com a habilitação, 4 no Sudeste, com 4 cursos e 4 no Nordeste, com 4 cursos. Do total de cursos de Pedagogia, apenas 1,59% oferecem a habilitação, sendo que, as regiões norte e centro-oeste não apresentaram nenhum registro. (SOARES, 2005, p. 3).

Como observa Soares, um dado demonstrado neste levantamento, é que as regiões norte e centro-oeste não apresentaram registro de nenhum Curso de Pedagogia com habilitação em EJA. Apesar de ser uma informação relevante, não nos ateremos e ela por não fazer parte do lócus da nossa pesquisa.

Em um momento posterior, dando continuidade a pesquisa, buscaram contato com as instituições que apresentavam habilitação em EJA. O objetivo era compreender como eram estas instituições e como a EJA estava estruturada em seus currículos. Nessa etapa, descobriu que apesar de a UEMG constar dos dados do INEP como instituição que oferecia habilitação em EJA, pelo menos até aquele momento isso não ocorria no Curso de Pedagogia.

Em vista disso, podemos afirmar que a Faculdade de Educação da UFMG além de ter sido uma das primeiras instituições a oferecer o Curso de Pedagogia com habilitação em educação de Adultos (1985)/ Educação de Jovens e Adultos (2002) no Brasil. Em relação ao oferecimento dessa habilitação em Minas Gerais, o Curso de Pedagogia da FAE/UFMG, não apenas foi o primeiro a oferecê-la, mas como até 2005 era o único a oferta-la em Minas Gerais.

Podemos ainda ressaltar o currículo oferecido a partir da Atualização Curricular de 1996, no Curso de Pedagogia da FAGED/UFU, que mesmo longe de ser o que acreditamos ideal, no que se refere a formação do alfabetizador da EJA, demonstra uma sensibilidade com essa área.

Primeiro é preciso lembrar que essa atualização curricular é de 1996, a próxima mudança no currículo ocorrerá para as turmas que iniciarem o curso em 2006, por isso, esse currículo foi aprovado em 1996, portanto foi pensado e concebido antes da promulgação da LDBEN – Lei 9394/1996 e antes do Parecer CEB 11/2000 e sua respectiva Resolução CEB 01/2000 que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.

Dessa forma, o Curso de Pedagogia desta universidade, oferece uma disciplina obrigatória sobre Alfabetização (Princípios e Métodos de alfabetização) com uma carga horária de 120 horas na qual a Alfabetização de Adultos está contemplada na descrição do Programa. Contudo, relatei minha experiência pessoal de em 2007 ter cursado essa disciplina e

essa temática não chegou a ser abordada. Concluímos assim, que nem sempre o que está no programa da disciplina é de fato trabalhado em sala de aula.

Isso demonstra que existe limite para o que podemos encontrar somente a partir das fontes documentais. Não é possível verificar pelas ementas e programas das disciplinas se tudo que ali está foi cumprido. Uma alternativa para desvendar essas lacunas que os documentos oficiais não puderam responder seria o trabalho com a história oral. Por meio de entrevistas a egressos do curso, professores, coordenadores, poderíamos encontrar algumas respostas para as dúvidas que ainda permanecem.

Sendo assim, podemos afirmar, que a única IES Mineira a enfrentar a situação da necessidade de formação do professor da EJA, foi a UFMG. Diante de um cenário que, no período estudado, só encontramos uma Faculdade de Educação dentre as IES que assume a formação do professor alfabetizador e das etapas iniciais da EJA, vemos que essa questão está bem longe do ideal. Sozinho, em Minas Gerais, o Curso de Pedagogia da UFMG, não consegue abarcar essa formação.

Entretanto, como destacamos no texto, o Curso de Pedagogia no currículo proposto em 1985 não oferecia ainda um preparo adequado a formação do professor alfabetizador, tendo sido verificado um descontentamento dos Egressos oriundos dessa habilitação na pesquisa desenvolvida por Soares (2007). E resultando em uma modificação no currículo na reformulação de 2002.

Em relação a construção do currículo dos Cursos de Pedagogia, devemos ainda ter em mente, que essa não é uma simples reprodução do que se encontra nas legislações. Assim como destaca Apple (2000), o currículo não é estruturado com conhecimentos isentos, imparciais. Sua constituição é definida por pessoas, com uma visão de mundo e, que diante disso, elegem os conhecimentos que julgam legítimos. É, portanto, fruto das “tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 2000, p. 59).

Portanto, a definição de que conteúdos entram, permanecem ou saem da grade curricular tem a ver com disputas internas de poder na faculdade, nos departamentos, na universidade e as pressões externas. Segundo Moreira e Silva (2011) é importante evidenciar a forma como os currículos são estruturados e tornados como se fossem naturais.

Desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 40).

Por isso, existe a necessidade de se investigar a construção e organização dos currículos definidos para os cursos, entender quais relações de força estão definindo as estruturas destes. Só compreendendo a história temos condições de superar certas permanências e buscarmos novas alternativas.

Por fim, ressaltamos que ao não assumirem a formação do professor alfabetizador da EJA e professores da EJA, as IES se tornam responsáveis pelos altos índices de analfabetismo e analfabetismo funcional. A única maneira de melhorarmos essa situação é o enfrentamento. Sendo assim, as Faculdades de Educação das universidades Federais, precisam urgentemente assumir essa formação inicial. O Curso que tem condições de assumir o lugar dessa formação oferecendo os subsídios teóricos/práticos necessários ao seu exercício é o Curso de Pedagogia. Afinal é este curso que forma o alfabetizador e o professor para o Ensino Fundamental.

## Referências

APPLE, M.W., Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEDRAN, M. I. S. **A formação do educador na proposta curricular da Faculdade de Educação da UFMG**. Educação em Revista. Belo Horizonte, n. 3, p. 74-83, jun. 1986.

BRASIL. **Lei n. 5.540/1968, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, n. 231, de 29/11/1968 e retificada em 3/12/1968. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm)> Acesso em: 30 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 252/1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969a.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 2, de 11 de abril de 1969**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. Documenta, Brasília, n. 100, p. 113-117, 1969b

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 09 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). **Parecer CEB11/2000** - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 - **Diretrizes curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia** – Licenciatura

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Inep. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília: INEP. 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo>> Acesso em: 06 out. 2016.

CURY, C. R. J.. 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e adultos. In. BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer n.º 11, 7 de junho de 2000**. Brasília: CNE/CEB.

DALBEN, Â. I. L. de F. **Trajetória dos processos de reformulação curricular do curso de Pedagogia da FaE/UFMG - 1943-2000**. Texto utilizado para a reforma curricular do curso de Pedagogia FaE/UFMG 2000-2001. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

EITERER, C. L.; GOMES, M. F. C.. Curso de Pedagogia da FaE/UFMG: um projeto em reconstrução. **Revista: Educação em Foco**. Vol. 10, n. 1 e 2. mar-ago-set, 2005, fev.-2006. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2006.

FAE – Faculdade de Educação. **Proposta de Reforma do Currículo do Curso de Pedagogia**. Documento do colegiado de Pedagogia, FaE/UFMG, 2007.

FREITAS, A. V.. Formação/atuação do professor/alfabetizador da EJA sob perspectivas da educação matemática: um estado da arte. **Revista de Educação (PUC-RS)**, v. 39, n. 2, p. 194-201. 2016

GOMES, M. F. C.; EITERER, C. L. A inserção no mercado de trabalho dos egressos do curso de Pedagogia da FaE-UFMG - 2003 a 2005. **Educação em Foco (Juiz de Fora)** , v. 14, p. 187-209, 2009.

LEPICK, Vanessa. **Formação Inicial de Alfabetizadoras para a Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais (1996 -2006)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2018



MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: Moreira, A. F.; Tadeu, T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOARES, L. 30 anos de EJA na UFMG : extensão, formação e pesquisa. **Revista Teias**. V. 17. (Edição Especial - Práticas nas IES de formação de professores para a EJA) 2016.

SOARES, L. J. G.; SIMÕES, F. M.. **A formação inicial do educador de jovens e adultos**: um estudo da habilitação de EJA do curso de Pedagogia da UFMG.. 2005. (Relatório de pesquisa). Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_antteriores/anais1\\_4/Sem01/C01017.doc](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais1_4/Sem01/C01017.doc)>. Acesso em: 01 ago. 2016



# A ALFABETIZADORA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUA FORMAÇÃO: ATUAÇÃO DO PODER LOCAL EM MINAS GERAIS (2008-2018)\*

*Regina Magna Bonifácio de Araújo  
Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva*

## **Introdução**

A conquista da Educação de Jovens e Adultos (EJA) inserida nas políticas públicas da Educação Básica pós Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394/1996, convoca amplas parcelas do setor educacional a se envolverem com a viabilidade qualitativa do atendimento na rede pública. É certo que a chegada da EJA na escola comum não se faz sem tensão, dúvidas ou dificuldades, as quais caminharam com a própria constituição da área na história da educação brasileira. Tal história é profícua em exemplos de como as esferas de governo lidaram com a escolarização dos públicos acima de 15 anos passando do reconhecimento à desobrigação (BEISIEGEL, 2006).

O final do século passado e o alvorecer deste novo século assistiram a Educação de Jovens e Adultos indagar o campo da formação docente, bem como, o lugar da alfabetização deste público. Isso porque, com características incomuns, a EJA tensiona as práticas da educação escolar comum. De que forma governos locais ofertam educação para as pessoas jovens e adultos? Como este coletivo é atendido nos espaços escolares? Que papel a universidade exerce junto à esfera municipal no atendimento a esta modalidade de ensino?

Este artigo circunscreve a análise na parceria universidade e poder local no que diz respeito à formação alfabetizadoras<sup>1</sup> da EJA em Minas Gerais. Toma-se como exemplo um dos mecanismos de trabalho da ação extensionista UFOP com a Escola denominada de Mesa Permanente com especial atenção a um dos cinco municípios parceiros. Os dados são oriundos de duas pesquisas realizadas na região acrescidos da narrativa escrita da coordenadora pedagógica da localidade em destaque e evidenciam a parceria entre a universidade e o poder local enquanto mecanismo de resistência, de possibilidades, de direito e de responsabilidade pública.

---

\*DOI - 10.29388/978-65-81417-09-3-0-f.267-288

<sup>1</sup> A designação aqui leva em conta o fato de serem classes regidas, majoritariamente, por mulheres.

A abordagem apresenta os sujeitos incomuns da educação de jovens e adultos na região levando em conta se tratar do princípio da formação da alfabetizadora e complementa com apontamentos sobre materiais didáticos, transversalizados pela história da EJA. Após esboçar esse panorama, o artigo apresenta estratégias de formação de alfabetizadoras no município mineiro de Diogo de Vasconcelos e encaminha a conclusão de que a alfabetização na EJA usa pouco seu legado histórico. Com isso, o poder local prescinde elaborar seus parâmetros de forma coletiva como os fóruns e os grupos de estudos capazes de romper consensos históricos de que é “mais fácil, mais simples e mais rápido alfabetizar a adultos do que as crianças”, como diria Lourenço Filho (1952).

## **Educação de Jovens e Adultos<sup>2</sup>: do direito às possibilidades**

O campo de estudos que trata da alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas toma corpo nos últimos 30 anos. Entretanto, as questões que o alimentam estão na secular atenção à alfabetização. Promessas e projetos governamentais têm sido incapazes de distribuir o direito social da leitura e da escrita a 13 milhões da população brasileira de 15 anos ou mais, ainda não alfabetizados (BRASIL, 2010). A preocupação com públicos de baixa escolarização esteve presente paralela à educação das crianças em toda a história da educação brasileira pregressa. Exemplos da indução dos serviços educacionais de jovens e adultos ao poder local permeiam as normativas brasileiras como bem registrou Primitivo Moacyr.

**Cursos noturnos para adultos.** “Em cada uma das escolas públicas de instrução primária do 1.º grau do Município da Côrte, para o sexo masculino, é criado um curso noturno de ensino elementar para adultos, compreendendo nas mesmas matérias que são lecionadas naquelas escolas. [...] Nos cursos noturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos” (MOACYR, 1937, p. 512).

Atualmente, a esfera local segue incumbida de abrir escolas a parcelas da população com habilidades de leitura e escrita inferiores ao exigido pelo desenvolvimento econômico. Cada etapa da educação básica

---

<sup>2</sup> A modalidade da educação básica, Educação de Jovens e Adultos, congrega as temporalidades jovem e adulto. Em se tratando de alfabetização, o número maior de demandantes são adultos e idosos. Manteremos o nome da modalidade, certos de que há jovens na alfabetização, ainda que em número menor que os adultos e idosos. Avaliamos que assim não correremos o erro histórico de atribuir o nome de educação de adultos e ter os adolescentes e jovens subsumidos em sala de aula.

brasileira é pensada a partir de seus demandantes, seguindo lógicas diversas, nem sempre considerando as necessidades daqueles que buscam escolarizar-se. No caso da educação de jovens e adultos, o seu público estudantil é marcadamente diverso. São jovens e adultos incomuns, com histórias de vida e trajetórias distintas, mas que carregam sentidos e significados que marcam a vida e a profissão de cada um.

Do ponto de vista sociológico são estudantes com marcas da vida popular, do trabalho precarizado, da periferia (ARROYO, 2006) e, do ponto de vista cultural, são aqueles e aquelas que passaram da idade considerada “própria” para a aprendizagem escolar. São, especificamente, “não crianças” (OLIVEIRA, 2005, p.61).

Com características incomuns, a Educação de Jovens e Adultos interroga as práticas da educação escolar comum. De que forma governos locais ofertam educação de jovens e adultos? Que papel a universidade exerce junto à esfera municipal? Dentro dessas interrogações sobressaem-se dúvidas relativas à quem são os estudantes da EJA, aos recursos didáticos, à formação do seu professor, ao currículo e financiamento, pelo menos. Respostas às interrogações seguem em construção, mesmo a EJA estando amparada legalmente no direito e na responsabilidade dos governos subnacionais.

### **Alfabetização de jovens e adultos e a parceria pública entre universidade e municípios**

A Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) iniciou seus projetos no campo da alfabetização de jovens e adultos e da formação dos agentes sociais alfabetizadores<sup>3</sup> pelo programa Alfabetização Solidária (1997). O programa de alfabetização idealizado pela Profa. Ruth Cardoso, Alfabetização Solidária, previu a parceria entre o governo, as universidades e o setor econômico<sup>4</sup>. Um dos maiores impasses para a área da EJA pode ter sido o fato de o programa, gestado na Casa Civil, ser desenvolvido sem previsão de continuidade na escola pública. Dos primeiros passos da universidade no programa, resultaram aproximações entre ela e o poder local do nordeste brasileiro e, depois, das cidades do entorno da universidade. A parceria da UFOP com a Alfabetização Solidária chegou a termo em 2008. Entretanto, a colaboração com os municípios vizinhos continuou e ampliou-se.

A partir da experiência extensionista alfabetizadora, no mesmo ano, o setor de extensão da UFOP assumiu ações de formação docente

---

<sup>3</sup> Ver Nunes; Rola (2001).

<sup>4</sup> Análise pormenorizada em Barreyro (2010).

em parceria com a Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, incluindo cinco municípios dessa jurisdição: Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto. A instituição, com seu forte caráter extensionista já realizava outras ações, como a participação em três versões do Programa de Apoio à Educação Básica (PROBASE)<sup>5</sup>, de 2004 a 2006, o que encaminhou a equipe da Pró-reitoria de extensão à época e alguns docentes colabores a pensar em uma forma de reunir todos esses projetos numa única ação (CORREA, 2018).

Ao conjunto de iniciativas denominou-se Programa UFOP com a Escola, criado pela Pró-reitoria de Extensão e que hoje está sob a responsabilidade do Departamento de Educação. Os documentos produzidos estão sob a guarda deste Departamento, nos arquivos do Programa e estão abertos à consulta pública.

Desde então, universidade e municípios, encontram-se mensalmente para tratar das questões concernentes à escolarização e, dentre elas, a formação docente. A reunião com representantes municipais opera por meio do dispositivo centralizado Mesa Permanente (MP) de debates coletivos, formada pelos dirigentes municipais ou seus representantes, além de docentes do Departamento de Educação (DEEDU/UFOP) e de representante da S.R.E. de Ouro Preto e, neste espaço, a formação da alfabetizadora de jovens e adultos consta do rol das prioridades.

Por que ainda tem lugar falar de analfabetismo de jovens e adultos? Primeiro, porque entrar no campo do analfabetismo significa entendê-lo de forma ampla, na perspectiva sociológica do fenômeno, enquanto situação social na qual poder local, universidade e alfabetizadores ater-se-ão. Coincidimos com Freire (1981) que se trata de compreender concepções ao tomar decisões.

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização através da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca (FREIRE, 1981, p. 15).

Ferraro (2004) soma-se à reflexão freiriana, ao trazer a compreensão de que distorções conceituais levam a contínuas exclusões. Exclusões

---

<sup>5</sup> PROGRAMA DE APOIO A EDUCAÇÃO BÁSICA - PROBASE: Fomentado pelo Ministério da Educação em 2004, 2005 e 2006 (PROEXT), esse programa contempla ações de formação e qualificação de professores do Ensino Fundamental.

essas vindas de preconceitos contra o analfabetismo escondendo seus sujeitos. Salva a concepção do trabalho pelo viés sociológico, o segundo ponto que se interpõe na parceria universidade e poder local é o reconhecimento de sua população demandante por meio da realização de determinado censo municipal e a respectiva chamada pública para as classes de EJA.

### **Sujeitos da EJA na região: algumas marcas**

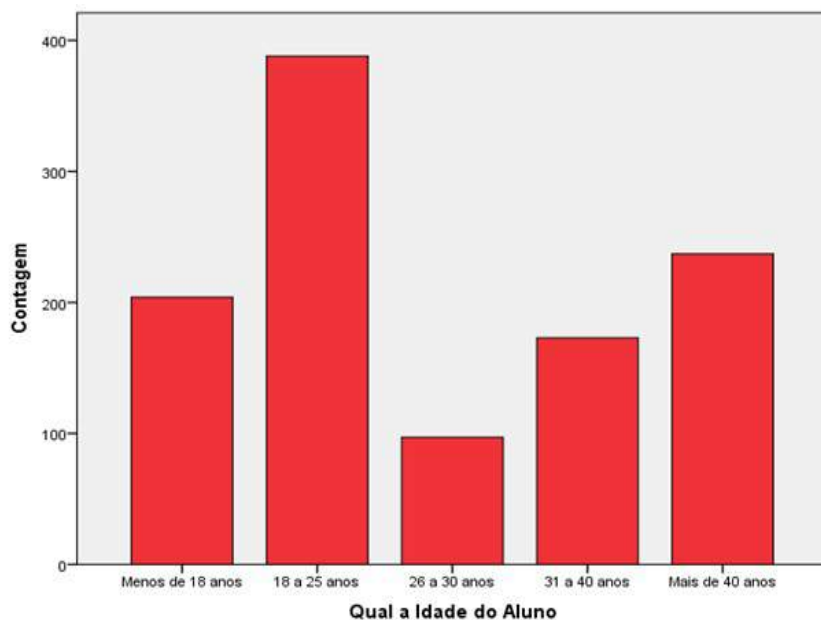
Aos municípios do entorno da universidade solicitou-se tomarem pé do analfabetismo de sua população como fator determinante à implantação da política pública ao setor. O Brasil tem 11,3 milhões de analfabetos, uma taxa de 6,8% de pessoas acima dos 15 anos que não sabem ler ou escrever. O estado de Minas Gerais, ainda que com um percentual abaixo do índice nacional, possui 5,8% de analfabetos, dados de 2018 (IBGE, 2019) e que preocupam ao considerarmos que esses números representam vidas que ainda não se beneficiam de uma sociedade letrada.

À Universidade coube a tarefa de investigar quem são esses sujeitos que estão na EJA, sujeitos alunos e sujeitos professores. E isto foi feito em parceria com os municípios. Num primeiro momento, conhecendo quem são os docentes que atuam na EJA, sua formação e trajetória profissional, suas demandas e expectativas (JARDILINO; ARAUJO; NUNES, 2014).

Em outro momento, seguindo a investigação, buscou-se conhecer quem são os alunos da EJA com a pesquisa *O processo de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos na 25ª SRE de Ouro Preto – MG* (ARAUJO; COUTRIM, 2018). Na primeira etapa contactou todos os alunos da EJA por meio da aplicação de um questionário. Essa pesquisa objetivou conhecer quem são os jovens que integram a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos municípios da 25ª SRE de Ouro Preto - MG, Região dos Inconfidentes, e responder às perguntas: quantos são? De que gênero? Por que procuraram os cursos? Quais suas expectativas? Que relações estabelecem com a escola? Como se dá sua socialização e a identidade de grupo na sala de aula com colegas de diferentes gerações? Quais suas relações com o processo educativo e os professores?. Essa investigação acabou por fornecer informações importantes acerca do cenário da EJA na região. Após a tabulação dos dados, feita mediante o uso do programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), os resultados foram analisados e serviram de elementos-chave para a elaboração de categorias, que foram identificadas e analisadas durante o decorrer da pesquisa.

Participaram da pesquisa os cinco municípios (Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto), totalizando 1.106 alunos,

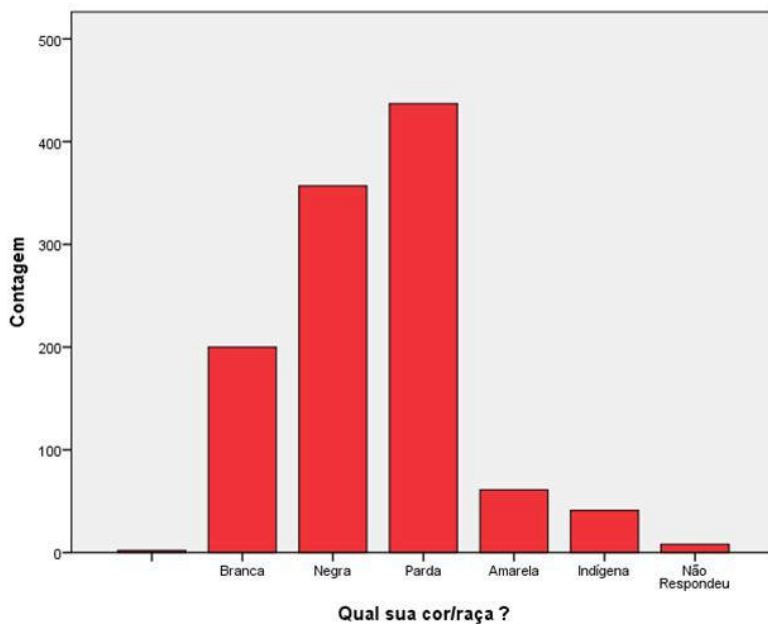
sendo 204 menores de 18 anos, 388 de 18 a 25 anos, 270 com idade entre 26 e 40 anos, e 237 maiores de 40 anos, conforme o gráfico a seguir. Apenas 7 (sete) participantes não informaram a idade.



**Fonte:** Araújo; Coutrim (2018).

Desse total de alunos, que colaboram com a pesquisa, 518 são homens e 588 são mulheres. Quanto a matriz étnica, os participantes se autodeclararam como sendo 220 da cor branca, 257 da cor negra, 437 pardos, 61 amarelos, 41 indígenas e 08 não responderam a esta questão. Os números encontrados a partir da autodeclaração de identificação racial por parte dos alunos apresentaram um dado relevante e condizente com a região na qual tais escolas estão inseridas. Em ambas as faixas etárias temos majoritariamente a presença de alunos pardos e negros. Os pardos chegam a um total de 437 alunos e os negros a 257, e juntos temos 694 alunos, correspondendo a pouco mais de 66% do total de alunos participantes.





**Fonte:** Araújo; Coutrim (2018).

Algumas questões sociais nos chamaram a atenção e, em parte, respondem pela infreqüência dos alunos, a evasão e o baixo aproveitamento nas classes de EJA na região. Um desses fatores está relacionado ao fato de que muitos estudantes enfrentam problemas como a pobreza extrema, o uso de drogas e a violência. A instabilidade financeira, social e familiar na vida dessas pessoas não permite que tenham a Educação como prioridade, o que os levam a abandonar a escola diversas vezes, gerando consequências maiores. E, quando voltam anos depois, são acolhidos pela EJA.

Outro fator é o trabalho. A maioria dos sujeitos que frequentam as turmas de EJA são provenientes das camadas populares, com baixo poder aquisitivo e, portanto, precisam trabalhar para o próprio sustento ou de sua família. A necessidade de compor a renda familiar faz com que muitos alunos deixem o Ensino Fundamental “regular” antes de concluí-lo. A dificuldade de conciliar os estudos com o trabalho faz com que alguns alunos se transfiram para as turmas da EJA, no período noturno. A gravidez precoce é o fator que mais influência exerce entre os/as adolescentes na decisão de abandonar a escola. A chegada do primeiro filho nesta fase afasta muitos da sala de aula, principalmente as meninas, que param de estudar para cuidar dos bebês e, quando conseguem, retornam à escola tempos depois, e são encaminhadas para a EJA. Conhecer aqueles e aquelas que frequentam as salas de aula da EJA, suas trajetórias,

suas dificuldades e expectativas é um importante passo para a formulação de políticas públicas que efetivamente possam contemplar quem delas farão uso.

Buscou-se ao longo dessa pesquisa investigar o perfil e a trajetória do estudante da EJA nas escolas dos municípios da Região dos Inconfidentes. Os resultados obtidos podem auxiliar os órgãos públicos a repensar os programas de formação de professores para a EJA, em especial para as classes de alfabetização nesta modalidade de ensino, reconhecendo a importância de entender a complexidade deste processo para, a partir daí (re)estruturar os cursos de formação inicial e as ações de formação continuada dos docentes. Esses dados, também, auxiliam na constituição de projetos e ações que têm lugar no Programa de Extensão UCAE.

Compreendemos que o papel da gestão municipal nessa discussão é fundamental na proposição de determinações legais que possam auxiliar as escolas que ofertam a EJA e, igualmente, o trabalho de educadores e educadoras em sala de aula. O atendimento às especificidades dos alunos que se encontram na EJA é ponto de partida para a oferta de um ensino com qualidade social.

O município de Diogo de Vasconcelos, majoritariamente distribuído em área rural, foi um dos primeiros a se mobilizar em resposta ao desafio de pensar a EJA na região. Sua equipe gestora procedeu ao mapeamento de sua população jovem, adulta e idosa potencial à alfabetização com apoio da Secretaria Municipal de Saúde, como conta a coordenadora.

[...] a Secretaria de Educação, em conversa com a Secretaria de Saúde, efetivou um plano de visita a todas as casas da comunidade e aplicação de questionários. Estes questionários foram elaborados pela Secretaria de Educação e aplicados pela Secretaria de Saúde, através dos agentes de saúde. Todas as casas foram visitadas e os moradores ouvidos. Os questionários foram devolvidos à Secretaria de Educação, que os tabulou e trabalhou com os dados, posteriormente.

O material produzido com as visitas em domicílio contribuiu para a elaboração de um retrato quantitativo da população demandante de alfabetização e dos seus sujeitos que até então estavam invisibilizados. Diogo de Vasconcelos (re)orientou a oferta de alfabetização nas localidades do município. O Censo 2010 aponta que a população com 15 anos ou mais, em analfabetismo absoluto, somava-se 497 em uma população total de 2.941 pessoas na faixa etária. A pesquisa empreendida por Silva;

Nunes (2017), Especificidades da Educação de Jovens e Adultos e a formação do educador: um estudo na região dos Inconfidentes, detectou que o movimento das matrículas, quando analisado no ano período de 2014 a 2016 pelo viés da reprovação, apresentava as seguintes taxas.

**Tabela 01.** Diogo de Vasconcelos – Taxa de Reprovação 2014 a 2016

Série	2014	2015	2016
1º Ano	0	2,6	0
2º Ano	0	0	0
3º Ano	14,0	23,1	16,7
4º Ano	4,5	0	0
5º Ano	16,2	21,4	18,2
6º Ano	10,8	7,1	4,1
7º Ano	11,7	1,3	3,2
8º Ano	10,3	0	1,2
9º Ano	9,8	1,6	2,8
1º Ano EM	15,8	4,8	5,3
2º Ano EM	20	0	0
3º Ano EM	0	0	0

**Fonte:** Silva; Nunes, 2017. Relatório de Pesquisa. Base de dados QEDu.

Em 2015 e 2016, cinco escolas receberam, respectivamente, 44 e 47 matrículas no Ensino Fundamental I (EF I). O 3º ano do EF I demonstra a retenção acentuada, cuja hipótese para o fenômeno tem na alfabetização insuficiente forte conexão. No interior da escola começa a ser formada a demanda para a EJA a partir do *ranking* dos níveis de leitura e escrita. *Pari passu* à reprovação produz-se a distorção idade série.

**Tabela 02.** Diogo de Vasconcelos – Taxa de Distorção Idade Série em % (2016)

1° Ano	2
2° Ano	0
3° Ano	16
4° Ano	6
5° Ano	17
6° Ano	18
7° Ano	13
8° Ano	32
9° Ano	28
1° Ano EM	40
2° Ano EM	30
3° Ano EM	29

**Fonte:** Silva; Nunes, 2017. Relatório de Pesquisa. Base de dados QEdu.

Os dados reafirmam que a “produção” de jovens é cada vez mais significativa na Educação de Jovens e Adultos, encontrada por Araújo; Coutrim (2018). A questão não está isolada do processo alfabetizador, ou seja, para jovens, adultos e idosos deve-se evitar propostas pedagógicas replicadas do ensino comum. Dentre o conjunto de explicações, assumimos aqui que a reprodução pode incorrer em duplo “fracasso” ao estudante da EJA: um na escola comum e outro na modalidade.

### **A alfabetizadora de jovens e adultos e o governo local: tendências e desafios em Minas Gerais**

Quando, ao longo da história da educação, no setor da alfabetização de jovens, adultos e idosos diferentes entidades se responsabilizaram pelos serviços sem oferecer progressão escolar; o investimento na qualidade da oferta ficou à mercê de fundos contábeis temporários; as propostas pedagógicas (re)utilizavam materiais das crianças e dos adolescentes, a provisão do cargo de professora alfabetizadora não exigiria muito das candidatas e dos candidatos, especialmente se já fossem profissionais do magistério.

O advento do direito de todos à educação pública com a Constituição Federal de 1988 e sua observância na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 encontram o campo da alfabetização de jovens e adultos na semi-institucionalidade. Significa dizer que a alfabetização se espalhou entre interessados do terceiro setor, sobretudo. Se no passado os clubes de leitura, as casas de cultura, os sindicatos, as igrejas se envolviam com a tarefa de alfabetizar as camadas populares, na atualidade são as organizações não governamentais que recebem repasses financeiros do governo federal e ocupam o lugar de executoras (HADDAD e DI PIERRO, 2015).

Colocar em prática os Art 37º e 38º da lei maior da educação não seria simples em um cenário difuso e, sobretudo, pela incipiente experiência da escola comum com o novo público. A proposta curricular do Ensino Fundamental, primeiro segmento, “Educação para jovens e adultos”, elaborada pela Ação Educativa (2001) e assumida pelo Ministério da Educação, reflete a lacuna que havia no setor.

A iniciativa de elaborar esta proposta curricular surgiu no âmbito de Ação Educativa, organização não-governamental que atua na área de educação e juventude, combinando atividades de pesquisa, assessoria e informação. Para realizar esse trabalho, Ação Educativa constituiu uma equipe com experiência na educação de jovens e adultos e na formação de educadores. Contou também com o apoio de várias pessoas e instituições que acompanharam o processo de diferentes maneiras. (AÇÃO EDUCATIVA/MEC, 2001, p. 7).

A preocupação em alinhar uma proposta pedagógica à formação de educadores não é fortuita se levar em conta a construção da EJA na escola pública. Quem seriam os coordenadores e os educadores que assumiram a modalidade no pós 1996? Como parte do nosso processo de investigação solicitamos à profª Angelita Freitas<sup>6</sup> que narrasse<sup>7</sup> sua experiência com a EJA no município de Diogo de Vasconcelos, com especial enfoque nas classes de alfabetização. A educadora relatou que em 2008, quando começou a atuar junto a Secretaria Municipal de Educação, deparou com uma realidade bem difícil, com alto índice de analfabetismo, o

---

<sup>6</sup> A Profª. Angelita Aparecida Azevedo de Freitas é Pedagoga e doutoranda em Educação pela UFMG. Foi coordenadora pedagógica em Diogo de Vasconcelos de 2008 a 2016. Atualmente atua na Secretaria Municipal de Mariana/MG na área da Educação de Jovens e Adultos, no ensino superior e em escolas como coordenadora pedagógica.

<sup>7</sup> Narrativa escrita na dimensão do vivido é aqui entendida segundo Josso (2004), Bueno (2002), Souza (2014).

que impulsionou a busca por estratégias para amenizar tal situação. Em suas palavras,

Foi feita adesão ao Programa Cidadão Nota 10, para alfabetização de adultos. De acordo com o Programa, para ser alfabetizador a pessoa precisava ter ensino médio e envolvimento com a comunidade. E, assim, foi feito. As pessoas interessadas procuraram a secretaria, houve uma busca ativa de alunos nas comunidades do município e o programa iniciou em 2008. Os alfabetizadores recebiam uma bolsa de R\$250,00 mensais, pelo Programa.

A Secretaria realizou encontros mensais de estudo e discussão sobre a prática como uma proposta para viabilizar a formação desses alfabetizadores. Mesmo com o pagamento das bolsas sendo interrompido no ano seguinte, em 2009, a prefeitura continuou assumindo financeiramente o Programa. Paralelo a esta ação alfabetizadora, a Secretaria de Educação organizou a documentação junto à Superintendência Regional de Ensino para implantação da Educação de Jovens e Adultos, o que aconteceu em 2012, segundo relato da prof<sup>a</sup> Angelita.

Com a EJA, começou-se a mudar o perfil das educadoras. As professoras que já atuavam no ensino “regular” eram convidadas a “dobrarem”, ou seja, a ampliarem sua carga horária na EJA. A secretaria convidava aquelas professoras que eram consideradas com um perfil adequado para atuarem na modalidade. Nunca houve concurso no município para professores de EJA. Fomos percebendo que, aos poucos, a EJA foi ganhando destaque e garantindo alguns direitos, como alimentação, transporte e materiais para os alunos.

O cargo de alfabetizadora de pessoas jovens e adultas no município não foge à histórica regra de que seria provido mediante aproveitamento das professoras interessadas na “dobra” como meio de complemento da carga horária. A alocação subalterna dos professores na EJA conecta-se com o pensamento corrente de que a EJA acaba quando acabarem os analfabetos (sic). Tal mentalidade ganha reforços quando autoridades mencionam “Deixem os velhinhos morrerem em paz”<sup>8</sup>. Transparece na fala de Darcy Ribeiro uma narrativa que impacta a área sobremaneira pela ideia de término que ela evoca.

Levando em conta que os Planos Nacionais de Educação (Lei nº 10.172/2001 e Lei nº 13.005/2014) reconhecem a necessidade de enfren-

---

<sup>8</sup> Fala de Darcy Ribeiro por ocasião do Congresso Brasileiro de Educação em São Paulo (1990).

tar o analfabetismo absoluto e funcional da população com 15 anos e mais, considerada uma ação audaciosa, a situação marginal da EJA e a desnecessária preparação de seu professor tornam-se evidentes com o veto presidencial ao financiamento em 1996; com o financiamento legado aos estados e municípios que devem arcar com a oferta e a formação de seus alfabetizadores; com a visível queda nacional das matrículas no setor (DI PIERRO, 2017; CATELLI Jr. e SERRÃO, 2014).

Em meio às controversas ações da União, o conceito de educação ao longo da vida (*lifelong education and learning*) recobra a infinitude do processo educacional e movimenta a educação de jovens e adultos em torno de suas especificidades. Universidade e municípios coincidem quanto ao preceito de educação ao longo da vida e na premência de recuperar o lugar de estudos das alfabetizadoras perdido em impasses legislativos. Uma das formas de priorizar lugares de formação em Minas Gerais são os fóruns de EJA (SOARES, 2004; SILVA, 2009; JARDILINO; ARAÚJO, 2015; SANTOS *et al.*, 2016).

Cada governo local operacionaliza a formação continuada de acordo com suas possibilidades, concepções políticas e financeiras. A aproximação com a universidade em reuniões constantes incide na definição de trajetórias formativas. Nos primeiros 10 anos do programa UFOP com a Escola buscou-se fortalecer nos municípios ações coletivas de formação como grupos de estudos e fóruns de EJA. Os fóruns acontecem na região desde 2005<sup>9</sup> e constituem-se locais de partilha das experiências, tensões e de formação. A dinâmica de participação no fórum assemelha-se aos preceitos da educação popular: horizontalidade, acolhimento a vozes plurais, apartidarismo, poder descentralizado no coletivo (SILVA, 2009).

A socialização dos momentos de formação por meio dos fóruns, nas reuniões da Mesa Permanente, impulsiona coordenadores de EJA a pensarem em suas possibilidades. O poder local reflete diretamente as dificuldades em atender a alfabetização com verbas próprias e operam com ações alternativas de baixo custo em forma de fóruns. Se, de um lado a formação coletiva é economicamente viável, de outro lado, ela proporciona a participação das professoras na formulação do percurso formativo. Os primeiros anos de fóruns na região foram custeados dividindo-se os custos entre os municípios de Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana, Ouro Preto, a UFOP e a SRE-Ouro Preto em periodicidade trimestral.

---

<sup>9</sup> Os fóruns acontecem em Minas Gerais desde os anos de 1998. O primeiro estado a dar início aos encontros foi o Rio de Janeiro em 1997.

O modelo de encontro dos fóruns na região prevê oficinas e uma conversa temática. As oficinas direcionadas à alfabetização abordam a história da alfabetização e dos materiais didáticos constantemente, como forma de encorajar aos professores a construir seus recursos, especialmente os de alfabetização com elementos de sentido a jovens e adultos como, por exemplo, a partir de embalagens recicladas, circuláveis no meio social ou presentes no cotidiano dos alfabetizandos (SILVA; MARTINS, 2008).

Dos encontros de fóruns na região, alguns coordenadores de EJA sentiram-se instigados a iniciar o debate em nível local. Itabirito iniciou seu fórum municipal de EJA em 2008. Diogo de Vasconcelos começou com o grupo de estudos e, segundo a coordenadora de EJA de Diogo de Vasconcelos “em 2015 realizamos o I Fórum municipal de EJA de Diogo de Vasconcelos e, neste fórum, discutiu-se sobre a necessidade do grupo de professoras e coordenação da EJA aprofundarem os seus estudos sobre alfabetização”.

Solucionado os subsídios à elaboração dos currículos nas escolas como andaime à formação, seria necessário introduzir a alfabetização de jovens e adultos na escola comum com algum material de apoio à ação alfabetizadora.

### **Material de apoio à ação formativa da alfabetizadora**

O ato de alfabetizar, enquanto ação diretiva, está ligado a um suporte de leitura e escrita, no caso, um pré-livro como a cartilha. A literatura é pródiga em estudos sobre manuais alfabetizadores (MORTATTI, 2000; MACIEL, 2002; FRADE, 2005) que disputaram-se entre os métodos de marcha sintética ou analítica. A questão da cartilha e do método são relevantes porque a alfabetização de jovens e adultos caminhou *pari passu* à das crianças, construindo-se culturalmente “fidedigna” aos estudantes não crianças.

Textos para a alfabetização de jovens e adultos esboçam-se com produções direcionadas pelos executores da proposta desde muito. Os jesuítas objetivando a redução indígena<sup>10</sup>; A Cartilha do Operário (1924) de Theodoro de Moraes e a Cartilha do Povo (1928) de Fernando Azevedo no espírito do homem novo no alvorecer da segunda república; dos Movimentos de Educação e Cultura Popular (1960-1964)<sup>11</sup> na defesa do ser e fazer da vida dos sujeitos das camadas populares; o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) no contexto da ditadura; nas co-

---

<sup>10</sup> Sobre o tema ver Galvão; Soares (2004).

<sup>11</sup> Para saber mais ver Fávero (1984, 2006, 2010).



leções recentes nos anos de 1990<sup>12</sup>, do Movimento Sem Terra (MST), da Central Única dos Trabalhadores e do Serviço de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Porto Alegre e Benedito - um homem da construção (1992) do Projeto Escola Zé Peão, para citar alguns. A coleção contemporânea *Viver, Aprender: educação de jovens e adultos*, desenvolvida pela Ação Educativa em parceria com a Global Editora, objetiva que a produção chegue às escolas em geral. Para tanto, segue as orientações do PNLD EJA de 2014 definidas pelo Ministério da Educação.

Os materiais didáticos até então produzidos, sendo proposições de projetos e programas, impossibilitaram disseminações quando a EJA integrou-se ao ensino básico comum. A Política Nacional do Livro Didático (PNLD) via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) contemplou a alfabetização quando passados mais de dez anos da LDB nº 9.394, pela Resolução CD/FNDE nº 18, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Consta na coleção *Viver, Aprender* um volume dedicado à alfabetização: cultura escrita, trabalho e cotidiano, com respectivo suplemento do alfabetizador.

Das produções citadas, os livros *Viver, Aprender* circularam nos municípios de Ouro Preto e Mariana quando participantes do PAS, isto é, a coleção pode estar nas bibliotecas escolares. Atualmente, ela é comercializada somente às esferas públicas, portanto, pode ser adquirida pelos municípios. As demais produções descritas acima atenderam à necessidade do seu projeto com difusão reduzida.

Face aos dois extremos da produção didática, uma de materiais didáticos elaborados pelas editoras em larga escala com adaptações de conteúdo e outra da elaboração, em grande medida, direcionada a projetos específicos, a alfabetização de jovens e adultos se encontra no entre lugar editorial e prescinde de alternativas com objetos próprios, tanto no final do século XX quanto no início do XXI.

## **Formação continuada das alfabetizadoras**

De que forma os governos locais transitam entre o histórico da educação de jovens e adultos e as condições sociopolíticas atuais que se esboçam no país? A partir de que elementos montar a formação continuada de alfabetizadores e alfabetizadoras da EJA?

A coordenação municipal de EJA em Diogo de Vasconcelos escolheu o livro *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*, organizado por Telma Ferraz Leal, Arthur Gomes de Moraes e

---

<sup>12</sup> Mais referências sobre as coleções ver Fávero (2007).

Eliana Borges Albuquerque (2010). Encontraram ali concepções teórico metodológicas da alfabetização que subsidiaram as demandas formativas. “O grupo então, se organizou e realizou um ano de formação com as temáticas do livro. De um modo geral, os encontros foram bem participativos e percebeu-se um impacto bastante positivo na prática das professoras”, narra a coordenadora, exemplificando com a elaboração da proposta pedagógica do município.

A equipe, composta por 5 alfabetizadoras e 2 supervisores, dividiu os tópicos do livro pelos grupos de modo que ao final haviam lido, compartilhado impressões, assimilado as práticas pedagógicas e produzido material para sala de aula. Ao mesmo tempo, cresceram as dúvidas sobre o próprio processo de alfabetização. Consta no documento de preparação para os estudos em alfabetização dúvidas com relação à correção da escrita; intervenção nas hipóteses de escrita; à preparação de materiais, para citar algumas.

As avaliações da coordenação local nas reuniões da MP são favoráveis quanto ao processo desencadeado, entretanto, reconhecem que a rotatividade na função alfabetizadora compete com o próprio objetivo da formação das professoras alfabetizadoras, qual seja, construir uma trajetória formativa. Para a coordenadora de EJA, a rotatividade é “um elemento dificultador na formação, o que compromete o processo e a continuidade do trabalho.” Em 2016 a coordenação pedagógica da EJA em Diogo de Vasconcelos chegou a termo com a coordenadora e foi assumida por um colega que participou das formações. Desde então, a atual gestão segue com as atividades iniciadas pela coordenação anterior com os fóruns, com os grupos de estudo e com a noite de EJA, a Noiteja.

## **Considerações finais**

O atendimento aos públicos da Educação de Jovens e Adultos com níveis elementares de escolarização passou a integrar políticas públicas educativas no pós Lei de Diretrizes e Base nº 9.394/1996. Entretanto, sem o devido cômputo das matrículas no Fundef (1996) o que, se não desestimulou os governos locais a oferecerem-na, tornou o direito um campo de disputas internas e externas com os governos estaduais. Buscou-se aqui apresentar um panorama histórico do atendimento aos públicos jovem e adulto como contraponto para se pensar urgências da atualidade em dialogar com o que o campo acumula de conhecimento.

Em meio a um contexto histórico pouco favorecido à EJA, ao ser instituída modalidade da educação, esse espaço educacional, ainda assim, interroga a formação do seu quadro de profissionais, os recursos didáticos, o financiamento, os tempos e espaços escolares. O poder local

se vê diante de nova demanda tendo que atender o nível de alfabetização de sua população sem os anos elementares de escolarização. Uma das saídas da gestão municipal é interagir com a universidade, buscando compartilhar os desafios enfrentados.

Para tanto, a extensão universitária no DEEDU/UFOP, apostou na iniciativa colaborativa entre as esferas de governo e, em conjunto com a Superintendência Regional de Ensino-Ouro Preto, congregaram os municípios dessa jurisdição há mais de uma década. O recorte histórico é relativo à criação da ação extensionista Programa UFOP com a Escola, em sua Mesa Permanente (MP/UCAE), responsável por manter o compromisso do trabalho colaborativo. A MP é composta por gestores municipais e, enquanto espaço político, dialoga com as demandas de formação docente.

O texto evidenciou a articulação realizada no município mineiro de Diogo de Vasconcelos e a extensão universitária do DEEDU para a formação de professoras alfabetizadoras da EJA por meio do espaço de formação dos fóruns temáticos. Antes de constituírem os fóruns o poder local realizou o mapeamento da demanda potencial por alfabetização em parceria com a Secretaria de Saúde. Enquanto município majoritariamente rural, a coordenação de EJA reconheceu que haveria um número considerável de demandantes adultos e idosos, mas não excluía a possibilidade de jovens.

O estudo qualitativo e a análise documental dos arquivos da MP/UCAE, somados à narrativa escrita da coordenadora local no período de 2008 a 2016, apontam limites na organização de fóruns temáticos e nas possibilidades de o poder local assumir a formação docente para a alfabetização. Os fóruns são alternativas coletivas e podem ser considerados de baixo impacto financeiro à municipalidade. De forma semelhante, o grupo de estudos ao envolver as alfabetizadoras em leitura reflexiva e oralidade, configura-se como local importante de construção da prática. Tanto os fóruns quanto o grupo de estudos podem ser potenciais espaços de resistência e de possibilidades. No campo das possibilidades residem aí a descoberta de caminhos na elaboração de recursos didáticos, na construção de manuais próprios, na elaboração de propostas pedagógicas, por exemplo.

O espaço dos fóruns construído em Diogo de Vasconcelos com alfabetizadoras e coordenadores pedagógicos trouxe à tona as necessidades prementes do processo alfabetizador e as fragilidades docentes frente ao desafio de um público multiconhecimentos.

A pesquisa coordenada por Coutrim; Araújo (2016) colabora ao confirmar que as faixas de alunos dos 18 ao 25 e depois dos 40 anos são expressivas e predominantemente formadas por negros e pardos. Não

sem razão Arroyo (2006) afirma que a EJA tem cor, tem idade, ou seja, tem as marcas de uma sociedade desigual e injusta.

Interessa-nos apontar a continuidade dos trabalhos em Diogo de Vasconcelos uma vez que é comum o poder local realizar frequentes trocas em seu quadro profissional, se não a cada nova gestão, a cada ano. Nesse caso, o legado de um trabalho de oito anos pode ser o contraponto a políticas públicas desestruturantes que, no caso da EJA, podem implicar em desserviços que custam a ser recuperados.

Acompanhar a história da EJA e dos seus sujeitos, docentes e discentes, permite reafirmar o inconcluso processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos e a premente formação de alfabetizadores para a função na modalidade. Na história da EJA, muitos foram os movimentos e projetos que tinham como propósito garantir esse direito, entretanto, poucas políticas públicas conseguiram efetivamente construir uma ação educativa a favor da alfabetização de jovens e adultos.

É importante destacar que a EJA, em especial o processo de alfabetização nesta modalidade, ainda necessita dos nossos olhares e cuidados, e de uma prática que promova a inserção desses sujeitos em uma sociedade de cultura letrada e, conseqüentemente, a conquista de maior autonomia e qualidade de vida.

## Referências

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. Formação de educadores de jovens e adultos. In: Soares, L. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BEISIEGEL, Celso R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. **População analfabeta por município, faixa etária, sexo, cor**. 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento / coordenação e texto final** (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; — São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. Campanha de Educação de Adultos. **Instruções aos professores do ensino supletivo**. n.4, fev./1952. 4.ed. Rio de Janeiro: Departamento Nacional de Educação.

CATELLI Jr, Roberto; SERRÃO, Luis Felipe S. O ENCCEJA no cenário das políticas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: CATELLI JR., Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera M. (orgs). **EJA em**

- Xeque. Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI.** 1ed. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2014, pp. 77-159.
- DI PIERRO, M. Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. Cedex**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, Ago. 2015.
- DI PIERRO, M. Clara. (Org). **Um estudo sobre centros públicos de educação de jovens e adultos no Estado de São Paulo.** São Paulo: FEUSP, 2017.
- FERRARO, Alceu. Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 111-126, jan./jun. 2004
- FRADE, Isabel C. A. da S.. **Métodos e didáticas de alfabetização:** história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 5a ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- JARDILINO, José R. L.; ARAÚJO, Regina M. B. de. **Educação de Jovens e Adultos.** Sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2015.
- OLIVEIRA, Marta K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação.** n° 12. p. 59-73, Set/Out/Nov/Dez 1999
- MORTATTI, M. R. L. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos Cedex**, (Cultura escolar: história, práticas e representações), Campinas, n° 52, p. 41-54, 2000.
- MACIEL, Francisca I. P. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. **História da Educação.** ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas (11): 147-168, Abr. 02
- MOACYR, Primitivo. Planos e Sugestões. In: MOACYR, Primitivo. **A instrução e o império:** subsídios para a história da educação no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1937. v 2.
- SANTOS, Sônia M.; SILVA, Fernanda. A. O. R.; ARAÚJO, Regina M. B. ; LEPICK, V.. Fóruns de EJA: Minas Gerais na defesa da educação de jovens e adultos. In: Otávio Henrique Ferreira da Silva; Sumika Soares de Freitas Hernandez Piloto; Daniel Tojeira Cara. (Org.). **Fóruns de EJA no Brasil.** 1ed. Rio de Janeiro: Dicio Brasil, 2016, v. 1, p. 147-181.

SILVA, Fernanda. A. O. R.; MARTINS, Raquel Silveira . Jogos com embalagens promovem a educação ambiental e a saúde. **Pátio** (Porto Alegre. 1997), v. 46, p. 26-29, 2008.

SILVA, Fernanda A. O. R.; SOARES, Leôncio. Formação, vivência e convivência nos fóruns regionais mineiros de EJA. In: Anais da 32<sup>a</sup> REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 2009, Caxambu; MG, **Anais...**, Caxambú, ANPED, 2009.

SOARES, Leôncio. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. **Alfabetização e Cidadania (São Paulo)**, São Paulo, n° 17, p. 25-35, 2004.

## Fontes

FREITAS, Angelita A. A. **O município de Diogo de Vasconcelos no Programa Ufop com a Escola: uma sólida parceria.** Narrativa escrita. 4p. 2019.

Secretaria Municipal de Educação de Diogo de Vasconcelos. **Síntese do II Fórum de EJA.** Arquivo Municipal. 2016.

Secretaria Municipal de Educação de Diogo de Vasconcelos. Alfabetização na EJA - **Expectativas de aprendizagem - O que estudaremos?** Arquivo Municipal, 2016.

# BREVE HISTÓRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS<sup>1</sup> NOS SÉCULOS XX E XXI: CONTINUIDADES E RUPTURAS (2000-2019)\*

*Marília Villela de Oliveira  
Valéria Barbosa de Resende  
Francisca Izabel Pereira Maciel*

O título do capítulo nos leva a várias reflexões. Dentre elas, optamos por analisar e refletir sobre momentos em que a formação de professoras alfabetizadoras se tornou uma meta em políticas públicas. Para tentar responder a esse propósito, poderíamos apresentar diferentes justificativas, das quais a mais recorrente são os baixos índices alcançados pelos alunos brasileiros nas avaliações internacionais. Tais resultados são evidenciados nos discursos para justificar programas de formação continuada e elevar os índices de proficiência em leitura e escrita do Brasil, ou seja, as avaliações são um dos principais termômetros para a definição das políticas educacionais. Lançar mão dos dados estatísticos que demonstram os baixos níveis de rendimento dos alunos nas avaliações e, como reação, responsabilizar o professor, focar na formação deles, preparando-o para atuar (treinar as competências) com seus alunos, para elevar os índices, tem sido a meta adotada por vários países. Tudo indica que infelizmente, também trilharemos esse caminho, e nossa preocupação é com a responsabilização do professor pelo fracasso dos alunos. Outra justificativa para políticas de formação advém de uma mudança paradigmática, conceitual e com repercussões na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras. São essas perspectivas que alicerçam este artigo.

Na história das reformas educacionais no Brasil é possível analisar como algumas delas foram inovadoras a ponto de o governo agir com rapidez para levar adiante seus objetivos, investindo na formação de professores. Os anos 20 do século passado foram marcados por grandes reformas educacionais, inclusive no campo da alfabetização, em especial pelo início da ruptura com os “métodos tradicionais” de alfabetização<sup>2</sup>,

---

<sup>1</sup> Usamos o gênero feminino “professoras alfabetizadoras” pelo fato de que são predominantemente mulheres.

\*DOI - 10.29388/978-65-81417-09-3-0-f.287-306

<sup>2</sup> Sobre esse assunto ver neste e-book o artigo de Maciel, Goulart e Rocha.

como os de soletração, alfabéticos e silábicos, em favor dos métodos analíticos para o ensino da leitura.

Em geral, as reformas que envolvem mudanças conceituais e paradigmáticas são um terreno fértil para continuidades, resistência e adesão por parte dos professores e uma formação adequada precisa garantir a “[...] compreensão e não apenas aderir por modismo” (MACIEL, 2001, p. 123)

Movimento semelhante e mais recente vivenciamos a partir da década de 1990. A democratização do ensino fundamental, o acesso das crianças à escola, o aumento do número de professoras alfabetizadoras, a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) apontavam para a necessidade de o Ministério da Educação estruturar programas de formação continuada em resposta às necessidades de atualização ou complementação da formação inicial de professores, grande parte com o curso de magistério de 2º grau.

Os princípios defendidos e propostos na LDB 9394/96 impulsionaram a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) e dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (1998). Esses documentos foram orientadores de programas de formação continuada, uma vez que apresentavam um novo paradigma para o ensino e uma mudança substancial para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

As pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, divulgadas no Brasil a partir de meados da década de 80, puseram em questionamento as metodologias usadas para ensinar as crianças a ler e escrever: a artificialidade das lições das cartilhas; a criança como mera receptora e a desconsideração de como ativamente se apropria da língua escrita, e o professor como técnico transmissor do conteúdo presente no manual das cartilhas. Somando às pesquisas da psicogenética as contribuições da psicolinguística e da sociolinguística, nesse contexto de mudanças paradigmáticas, no ano de 2001 o governo de Fernando Henrique Cardoso lançou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA. Foi considerado um programa ousado não só pela abrangência nacional, mas também pela inovação teórico-metodológica, pautada nos fundamentos construtivistas defendidos por Emília Ferreiro. No Brasil, a professora Telma Weisz<sup>3</sup> foi a principal mentora dessa formação. Um dos seus objetivos era, desde o início,

[...] instigar formadores e professores a se colocarem novas questões a respeito de dois conhecimentos básicos para todo alfabeti-

---

<sup>3</sup> A profa. Telma Weisz foi supervisora pedagógica na elaboração e na implementação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).



zador: os processos de aprendizagem inicial de leitura e escrita e o objeto de ensino no período da alfabetização<sup>4</sup> (Guia do Formador, 2001 p. 5).

O diálogo e a sintonia entre os documentos oficiais (LDB, PCN's), as orientações teórico-metodológicas da formação do PROFA, a qualidade do material disponível (textos, vídeos) foram fundamentais para a aceitação e o investimento dos professores nessa nova formação que previa mudanças significativas na sua prática, por estarem eles acostumados por longo período ao uso de cartilhas. Com a extinção do PROFA, foi criada, em 2004, a

Rede Nacional de Formação Continuada de Professores com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.

[...] As áreas de formação são: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-continuada-de-professores>>.

Acesso em: 21 nov. 2019.

A Rede foi constituída por meio de Edital e coube às instituições de ensino superior públicas, tanto federais quanto estaduais, aprovadas no Edital apresentar propostas de formação, incluindo os materiais para os cursos de formação continuada. Na área da alfabetização, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE – foi um dos contemplados no Edital<sup>5</sup>. No caso específico do CEALE, o material produzido foi a Coleção *Instrumentos da Alfabetização*<sup>6</sup>, destinado especificamente aos professores dos três primeiros anos do ensino fundamental.

Na tentativa de organizar uma formação que contemplasse as experiências e materiais produzidos para as formações das Instituições que compunham a Rede de Formação Nacional, foi criado o Pró-Letramento, um programa específico para o ensino e aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. A partir desse modelo, o mesmo material foi usado em todos os estados e municípios parceiros do MEC.

---

<sup>4</sup> MEC. Secretaria de Ensino Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, Guia do Formador, Brasília, 2001.

<sup>5</sup> As universidades aprovadas no Edital para Formação da Rede Nacional e que assumiram a formação na área da alfabetização foram: Ceale/UFMG, IEL/Unicamp, CEEL/UFPE, UEPR (Ponta Grossa) e UNB.

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/colecao-instrumentos-da-alfabetizacao.html>>. Acesso em: 21 nov. 2019.

Para atender a todos os professores foi implementado um modelo com a participação do professor orientador ou tutor, formado nas universidades, e que formava os professores em seus municípios. Para tal recebia uma bolsa. Esse modelo tutor/professor foi uma proposta bem interessante, assim como os materiais produzidos, que buscaram atingir aos seguintes objetivos:

- oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática;
- propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem;
- contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pro-letramento/apresentacao>> Acesso em: 26/11/2019.

Retomar a história dessa formação continuada é trazer à tona as parcerias que foram sendo tecidas ao longo dos anos entre Ministério da Educação e as Instituições públicas (universidades e escolas públicas de Ensino Fundamental). Se tomarmos como referência o PROFA, criado em 2000 e em ação no ano de 2001, podemos dizer que durante quase duas décadas o diálogo entre as universidades e os professores dos anos iniciais foi sendo construído.

Essa parceria foi de certo modo consolidada com a implementação do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em 2012, avançando no sentido de aprimorar os pontos positivos das formações anteriores e, ao mesmo tempo, corrigir problemas que vinham sendo discutidos nos modelos anteriormente elaborados e implementados. A escola básica, não apenas os gestores, mas principalmente os professores, se sentiu realmente participante do processo. Além disso, as próprias universidades estruturaram entre si uma parceria bem mais aprofundada, complexa e produtiva entre seus professores e grupos de pesquisa, que ultrapassou as fronteiras do programa, consolidando outras ações muito importantes para a produção de conhecimento das áreas da educação infantil, alfabetização e formação de professores.

## O PNAIC: derradeiro programa de formação continuada

Inúmeras são as questões possíveis de análise sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Devido à sua amplitude e ao escopo deste trabalho, não é possível detalhar, nem mesmo citar cada uma delas. Optamos por apresentar breves considerações que permitam ao leitor conhecer nossos alicerces e indicaremos alguns repositórios onde se encontram materiais e análises sobre essa política nacional de formação continuada para alfabetizadores brasileiros.

Apesar dos esforços em levantar e buscar dados para subsidiar este estudo, a documentação que o estruturou (legislação, documentos de orientação, cadernos de formação, dentre outros), que sempre esteve catalogada, listada, organizada, atualizada devido às transformações e complementações na política e disponível a qualquer cidadão no site do MEC, se mostrou inacessível, dificultando as possibilidades de se pesquisar, historiar o que já se produziu nesses primeiros anos do século XXI e, o que consideramos pior, impedindo o acesso a essa documentação por parte dos professores alfabetizadores e seus formadores, muitos dos quais não a tinham recebido impressa, ou, por motivos diversos, não tinham participado da formação.

Ao trazermos o registro e os documentos que são de nosso conhecimento e aos quais ainda encontramos referência (apesar de não termos, em muitos casos, acesso aos documentos completos em outros repositórios<sup>7</sup>), esperamos, aos poucos e com participação de pesquisadores da área, encontrá-los e gerar um arquivo público e acessível para que em breve possamos retomar, estudar, ressignificar e seguir com as grandes contribuições oferecidas pelo programa durante sua existência.

No portal do MEC encontramos informações disponíveis on-line sobre as formações ocorridas em 2000, a partir do PROFA, da Rede Nacional de Formação de Professores e do Pró-Letramento. Entretanto, quando se trata do PNAIC, não é mais possível encontrar informações, documentos e materiais que sempre estiveram disponíveis no portal do Ministério da Educação. O desaparecimento do programa e da sua história configura, infelizmente, um apagamento do programa pelo governo atual.

Desde meados de 2018 foram excluídos do site do MEC, a proposta geral, a legislação e as orientações anuais para a sua implementação, os cadernos de formação dos anos de 2013, 2014 e 2015. Enfim, tudo que estava organizado, atualizado e de fácil acesso se tornou indisponível.

---

<sup>7</sup> Por exemplo, o material para a formação do PNAIC em 2013 – 1ª edição e 2015 – 3ª edição - ainda se encontra disponível no site do CEEL/UFPE.

**Figura 1.** Site do PNAIC



**Fonte:** Acesso em 2016 ao endereço eletrônico *pacto.mec.gov.br*.

Os dados que trazemos aqui fazem parte dos acervos que nós, ex-coordenadoras do PNAIC na Universidade Federal de Uberlândia e na Universidade Federal de Minas Gerais, temos em nossas Instituições. Sobre esse ponto retomaremos nossa análise mais adiante.

## O surgimento do PNAIC e fragmentos de sua história

Cabe destacar que o PNAIC não foi criado apenas como um Programa de Formação, mas como um pacto formal para resolver o problema já apresentado dos baixos índices de sucesso na alfabetização. Foi instituído em 2012<sup>8</sup> e, por se tratar de uma política nacional de formação, baseou-se em um acordo assinado entre os governos federal, estaduais e municipais, com o objetivo de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”, conforme a Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE). Para alcançar essa meta, o governo federal elaborou um programa de formação continuada destinado às professoras alfabetizadoras que atuavam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas em todo o território nacional.

Essa formação, regida pela Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013<sup>9</sup> ambicionava envolver todas as professoras alfabetizadoras brasilei-

<sup>8</sup> A Portaria no. 867 de 04/07/2012 instituiu o PNAIC, suas ações e diretrizes gerais. Disponível em: <[https://www.normas.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/NebW5rLVWycj/content/id/23745400](https://www.normas.gov.br/materia/-/asset_publisher/NebW5rLVWycj/content/id/23745400)>. Acesso em 26/11/2019.

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/ acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4306-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-4,-de-27-de-fevereiro-de-2013>>. Acesso em 26/11/2019.

ras, com pagamento de bolsas, via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para todos os segmentos envolvidos. Esse investimento em bolsas visava a valorizar os profissionais da educação, garantir seu direito à formação e seu aprimoramento teórico em prol da alfabetização das crianças.

No pacto estava previsto

Um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2012a, p. 5).

As ações apoiavam-se em quatro eixos de atuação:

1. formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. avaliações sistemáticas;
4. gestão, controle social e mobilização. (BRASIL, 2012a, p. 5).

A articulação desses eixos ficava a cargo de três segmentos: O Ministério da Educação, as universidades públicas brasileiras e as secretarias de educação estaduais, municipais e do Distrito Federal. Cabia às universidades a formação dos orientadores de estudo, buscando articular os materiais disponibilizados pelo MEC, numa sintonia entre teoria e prática. As secretarias, em parceria com as equipes das escolas, ficavam responsáveis pelo planejamento das metas e dos processos de avaliação da aprendizagem das crianças com base nos objetivos/direitos de aprendizagem, objetivos esses que tiveram como referência o seguinte documento: Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental.<sup>10</sup>

Sob a responsabilidade das universidades, o curso para os orientadores de estudo ancorava-se no equilíbrio entre a teoria e a prática, evidenciando e considerando os saberes da prática docente em permanente diálogo com as teorias e pesquisas científicas. Para viabilizar essa articulação, definiram-se seis princípios da formação continuada: “a prática da

---

<sup>10</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 26/11/2019.

reflexibilidade; a mobilização dos saberes docentes; a constituição da identidade profissional; a socialização; o engajamento e a colaboração” (BRASIL, 2012b).

A partir da leitura desses princípios, podemos inferir que a concepção de formação do PNAIC é de se ter “o professor como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor e (re)construtor de suas práticas e não mero reprodutor de orientações oficiais” (BRASIL, 2012b, p. 20).

Seguindo esses princípios, as universidades públicas brasileiras<sup>11</sup> foram protagonistas na gestão, organização e elaboração do material didático até 2016. Na história brasileira da formação continuada nunca houve uma parceria tão robusta entre as universidades públicas, o Ministério da Educação e as escolas de Ensino Fundamental, como também nunca se envolveu um número tão significativo de professores, como podemos verificar no Quadro I. Isso, de fato, é um acontecimento histórico.

A seguir, apresentamos um quadro-síntese (Quadro I) com o quantitativo de professores, carga horária e temáticas envolvendo as cinco edições do PNAIC em âmbito nacional.

**Quadro 1.** Os números do PNAIC de 2013 A 2018

Edições	Ano(s)	Carga horária		Perfis	Temática
		OE	PA		
1ª	2013	200	120	313.599 professoras alfabetizadoras	Alfabetização e letramento (8 unidades) <sup>12*</sup>

Continua

<sup>11</sup> Em âmbito nacional, participaram 36 universidades, sendo 7 em Minas Gerais (em destaque): Universidade de Brasília; Universidade do Estado da Bahia; **Universidade do Estado de Minas Gerais**; Universidade Estadual de Campinas; Universidade Estadual de Maringá; **Universidade Estadual de Montes Claros**; Universidade Estadual de Ponta Grossa; Universidade Federal da Paraíba; Universidade Federal de Alagoas; Universidade Federal de Goiás; **Universidade Federal de Juiz de Fora**; Universidade Federal de Mato Grosso; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; **Universidade Federal de Minas Gerais**; **Universidade Federal de Ouro Preto**; Universidade Federal de Pelotas; Universidade Federal de Pernambuco; Universidade Federal de Rondônia; Universidade Federal de Roraima; Universidade Federal de Santa Catarina; Universidade Federal de Santa Maria; Universidade Federal de São Carlos; Universidade Federal de Sergipe; Universidade Federal de Tocantins; **Universidade Federal de Uberlândia**; Universidade Federal do Acre; Universidade Federal do Amapá; Universidade Federal do Espírito Santo; Universidade Federal do Maranhão; Universidade Federal do Oeste do Pará; Universidade Federal do Pará; Universidade Federal do Paraná; Universidade Federal do Piauí; Universidade Federal do Rio de Janeiro; Universidade Federal do Rio Grande do Norte; **Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri**. Fonte: Fórum das universidades públicas participantes do PNAIC/2015.

<sup>12</sup> As oito Unidades serão detalhadas adiante.

**Quadro 1.** Os números do PNAIC de 2013 A 2018

Conclusão

Edições	Ano(s)	Carga horária		Perfis	Temática
		OE	PA		
2ª	2014	200	160	311.916 professoras alfabetizadoras	Alfabetização e letramento matemático (8 unidades)
3ª	2015	100	80	302.057 professoras alfabetizadoras	Currículo, a criança no ciclo de alfabetização e a interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização (3 unidades); Gestão escolar no ciclo de alfabetização - destinada à formação dos coordenadores locais.
4ª	2016	100	100	248.919 professoras alfabetizadoras e 38.598 coordenadores pedagógicos	A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização; a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização; a arte, ciências da natureza, ciências humanas no ciclo de alfabetização; alfabetização matemática na perspectiva do letramento e integrando saberes (7 unidades).
5ª	2017/2018	100	100	Professoras alfabetizadoras Professoras da Educação Infantil, coordenadores pedagógicos e Articuladores da escola do PNME	Temáticas condicionadas às demandas dos estados e municípios mediante resultados da ANA (2016)

**Fonte:** PNAIC (2017), documento orientador. **Legenda:** OE – Orientadores de estudo; PA – Professores alfabetizadores.

As duas primeiras edições do PNAIC foram desenvolvidas durante todo o ano letivo, garantindo o uso do material didático dentro de um tempo adequado para formação, com a promoção de leituras, elaboração de sínteses, discussões e feedback das formações realizadas pelos OEs nos municípios, retroalimentando os encontros na universidade. As edições seguintes foram marcadas pela redução da carga horária, conforme consta no Quadro I, em decorrência de um contexto político e econômico conturbado (MONTUANI e RESENDE, 2018). Assim, o material didático produzido para a formação em 2015 foi fragmentado. Além disso, as formações só foram iniciadas no segundo semestre, em 2015 e 2016, quebrando o ciclo de formação anual realizado em 2013 e 2014.

Entretanto, mudanças significativas foram feitas na 5ª Edição do PNAIC (2017/2018), com a ampliação do público, que envolveu, além das professoras alfabetizadoras, as professoras da Educação Infantil, coordenadores pedagógicos e articuladores da escola do Programa Novo Mais Educação. Montuani e Resende (2018) apontam os limites e as possibilidades dessa formação:

[...] as interrupções e as discontinuidades da formação a partir de 2015; redução drástica dos encontros presenciais em nome de uma formação em serviço que nem sempre contou com o apoio da coordenação municipal para que fosse bem desenvolvida nas escolas; indisponibilidade do material didático impresso, ora em tempo hábil para a formação, como ocorreu em edições anteriores, ora não sendo entregue em nenhum momento, como foi o caso da edição de 2017/2018; corte da bolsa das professoras alfabetizadoras; falta de recursos dos municípios para garantir deslocamentos para a formação presencial na UFMG; e dificuldades das escolas para liberarem os professores para participarem da formação.

No entanto, mesmo em meio aos desafios, foi possível elencar aspectos positivos que visam demonstrar os resultados de um engajamento em prol da formação de professoras alfabetizadoras, tais como: 1) promoção de discussões teóricas aliadas à realização de oficinas voltadas para as práticas pedagógicas e possibilidades concretas de intervenção; 2) debates e socialização de experiências vivenciadas em diferentes municípios, o que enriqueceu o processo; 3) potencialização do uso dos roteiros por meio de feedback promovido pelas formadoras (MONTUANI; RESENDE, 2018, p. 43).

Apesar de as mudanças estruturais impactarem as formações a partir de 2015, a concepção de formação em si não foi alterada. Ao analisar o Documento Orientador do PNAIC/2017, encontramos ali os mesmos princípios elencados no primeiro caderno do PNAIC (BRASIL, 2012), que dizem respeito à valorização e autonomia do professor, mas notamos indícios de diminuição da participação do governo e da universidade na gestão da formação. Percebe-se, então, um deslocamento da gestão da formação para os estados e municípios e “o estabelecimento da escola *locus* preferencial da formação continuada” (Documento orientador, 2017, p. 6).

Optamos por analisar a estrutura da formação e os materiais da 1ª edição do PNAIC, por considerarmos serem o marco do PNAIC, em



função das avaliações dos professores postadas na plataforma do SIS-PACTO<sup>13</sup>.

### A estrutura da formação do PNAIC na 1ª edição – 2013

Levando-se em consideração o organograma da formação, sua estrutura nas quatro primeiras edições do PNAIC praticamente não se alterou, como mencionado anteriormente. Apenas na 5ª edição é que foram incorporados novos atores e a gestão das bolsas e a formação dos coordenadores foram deslocadas para as secretarias estaduais e UNDI-ME, como pode ser constatado a seguir. Em alguns estados, a universidade não assumiu a formação em 2017-2018, como foi o caso do Espírito Santo.

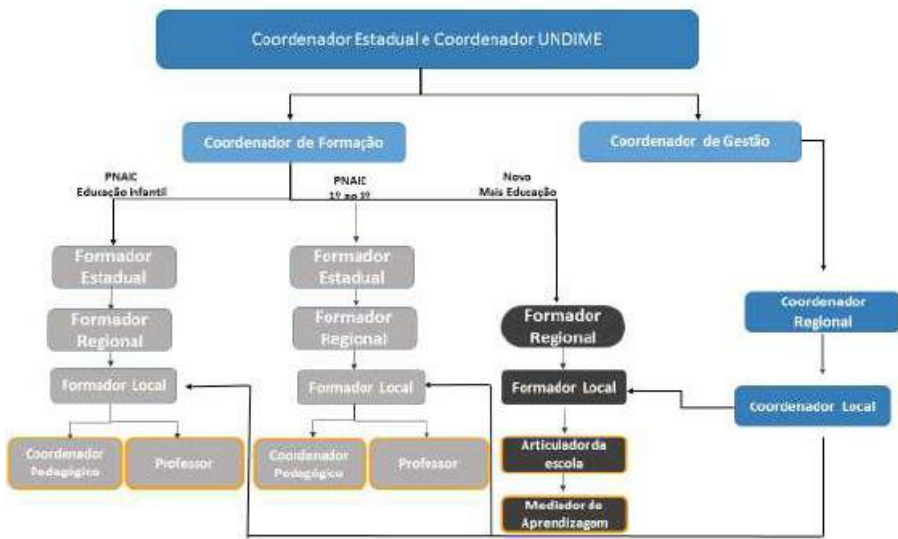
**Figura 2.** Organograma de formação – PNAIC (2013-2016)



**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

<sup>13</sup> Especialmente os professores participantes das formações do PNAIC oferecidas na UFU e na UFMG.

**Figura 3.** Organograma de formação – PNAIC 2017.



**Fonte:** PNAIC 2017, p. 17.

A estrutura da formação de 2013 a 2016 foi feita da seguinte forma: o professor formador realizava a formação dos Orientadores de Estudos (OEs) por meio de cursos presenciais nas Instituições de Ensino Superior (IES). O orientador de estudos, por sua vez, ministrava cursos presenciais para as professoras alfabetizadoras dos três primeiros anos das escolas públicas na rede de ensino à qual estava vinculado. “Esse triângulo formado deverá estar muito bem articulado entre si, mobilizando diferentes saberes, os quais, de uma forma ou de outra, se materializarão em práticas escolares” (BRASIL, 2012, p. 24). Desse modo, configurou-se no PNAIC um modelo de “formação em rede”. Nesse modelo, várias professoras alfabetizadoras assumiram o papel de formadoras (orientadoras de estudo).

A partir da adesão do município e suas respectivas escolas, os orientadores de estudo deveriam ser selecionados prioritariamente dentre aqueles professores com experiência na alfabetização e participantes, anteriormente, de cursos de formação como o Pró-Letramento. A função de OE não era de mero repetidor, mas a de garantir a reflexão sobre os saberes docentes e o cotidiano da sala de aula, resgatando as boas práticas alfabetizadoras e articulando-as à concepção de alfabetização na perspectiva do letramento. Então, o primeiro desafio da formação dos formadores era alargar a base de conhecimentos desse professor-formador visando a garantir a solidez da formação que seria feita com seus pares

nos municípios. O segundo desafio era possibilitar a articulação entre teoria e prática. Além desses, outro grande desafio, infelizmente não alcançado, era consolidar a política de formação em cada rede de ensino municipal ou Estadual, garantindo que, se o programa fosse extinto, como sucessivamente aconteceu com programas de formação de professores, e não apenas no Brasil, as redes fossem capazes de manter um programa continuado que atendesse às suas necessidades formativas.

No sentido de superar esses desafios, em todo o País, professores formadores, orientadores de estudos e professoras alfabetizadoras desenvolviam reflexões a partir de temas comuns, tendo como referência os cadernos de formação. Para a organização dos cadernos de formação do PNAIC (2012) foram considerados os seguintes objetivos: 1) garantir a alfabetização das crianças nos primeiros três anos de escolarização, com definição dos direitos de aprendizagem para cada ano; 2) trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento, promovendo a discussão coletiva dos temas e gêneros textuais mais favoráveis ao trabalho com os diferentes componentes curriculares; 3) fomentar o planejamento das aulas, tendo como referência os projetos e sequências didáticas.

Na primeira edição do PNAIC, o material didático foi organizado em oito unidades temáticas, sendo três cadernos de cada unidade, destinados aos professores do 1º, 2º e 3º anos, e um caderno de cada unidade para a Educação do Campo, voltado para as turmas multisseriadas (fig. 4). Também há um caderno destinado à Educação Especial intitulado “A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva”, que deveria ser trabalhado de modo transversal.

Esses cadernos foram organizados em quatro seções: *Iniciando a conversa* (apresenta os objetivos da unidade); *Aprofundando* (focaliza as discussões teóricas articuladas com as práticas de sala de aula); *Compartilhando* (expõe os objetivos de aprendizagem das diferentes áreas de ensino e os materiais distribuídos pelo MEC – jogos de alfabetização, acervos do PNBE, obras complementares e livros didáticos, que podem ser integrados ao planejamento) e *Aprendendo mais* (sugestões de leitura e de atividades). A seguir, apresentamos os títulos de cada caderno.

**Figura 4.** Organização dos cadernos por volume e temas desenvolvidos em cada ano do ciclo de alfabetização.

<b>UNIDADE</b>	<b>Ano / Classe</b>	<b>TÍTULO Caderno</b>
<b>01</b> (12 horas)	1	Currículo na alfabetização: concepções e princípios
	2	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem
	3	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
	Educação do Campo	Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo
<b>02</b> (08 horas)	1	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa
	2	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento
	3	Planejamento e organização da rotina na alfabetização
	Educação do Campo	Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade
<b>03</b> (08 horas)	1	A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética
	2	A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
	3	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
	Educação do Campo	Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo
<b>04</b> (12 horas)	1	Ludicidade na sala de aula
	2	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias
	3	Vamos brincar de reinventar histórias
	Educação do Campo	Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo
<b>05</b> (12 horas)	1	Os diferentes textos em salas de alfabetização
	2	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
	3	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
	Educação do Campo	O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas
<b>06</b> (12 horas)	1	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas
	2	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento
	3	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares
	Educação do Campo	Projetos didáticos e sequências didáticas na Educação do Campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento

07 (08 horas)	1	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais
	2	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização
	3	A heterogeneidade em sala de Aula e a diversificação das atividades
	Educação do Campo	Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida
08 (08 horas)	1	Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem
	2	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças
	3	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização
	Educação do Campo	Organizando a ação didática em escolas do campo

**Fonte:** PNAIC, 2012, caderno “Formação de professores no Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa, p. 24, 25.

Ao analisar os títulos dos cadernos, notamos uma repetição dos temas e dos objetivos de cada unidade. Considerando os limites deste capítulo e na perspectiva de verticalizar a análise, selecionamos a Unidade 6, cuja temática dos três anos diz respeito ao planejamento da alfabetização com base na metodologia de projeto e sequência didática, visando à interdisciplinaridade (fig. 5). A escolha dessa unidade justifica-se pelo fato de ser um dos temas do PNAIC diretamente relacionado ao “como fazer” e alinhar-se com o princípio da reflexividade. Para trabalhar esse princípio, os cadernos de formação lançaram mão da estratégia de análise da prática,

[...] pelo fato de se estabelecer por meio de análises contextualizadas e próximas do vivenciado cotidianamente, permitindo ao professor deparar-se com diferentes situações, conhecidas ou não, e colocá-las em xeque. De acordo com Houpert (2005), outro ponto a favor desse tipo de atividade nas formações se deve ao fato de as teorias educativas não serem estáticas, elas modificam-se, complementam-se e, desse modo, precisam ser analisadas por diferentes ângulos em seu próprio movimento (na prática) (BRASIL, 2012b, p. 13).

Nos cadernos do 1º, 2º e 3º anos, o tema central é o planejamento a partir da organização do ensino por projetos e sequências didáticas, envolvendo as diferentes áreas do conhecimento. Na sessão *aprofundando o tema*, aborda-se o ensino do sistema de escrita na perspectiva do letramento, chamando atenção para o uso de gêneros textuais, perpassando

as diferentes áreas do currículo (Ciências Naturais, Ciências Sociais, Noções Lógico-matemáticas e Linguagens). Discute-se inicialmente, na seção “Aprofundando o tema”, os aspectos teóricos da organização do ensino por meio de Projetos Didáticos (PD). Conforme definição de Nery (2007), na elaboração do PD destaca-se a participação das crianças no processo de planejamento e avaliação, com definição de objetivos claros e culminância (produto final), que concretiza as ações dos alunos. Com relação ao conceito de Sequência Didática (SD), basicamente, nos três volumes, há uma repetição do conceito dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97): “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”. Também encontramos a definição de SD em Zabala (1998, p. 18): “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais”. Na seção *compartilhando* é feita análise de projetos e sequências didáticas.

A partir de uma análise aprofundada sobre a Unidade 6, Magalhães (2018, p. 153) conclui que “tanto as sequências quanto os projetos mesclam aprendizagem do gênero com conhecimentos específicos dos componentes curriculares das escolas em que as atividades foram desenvolvidas: as sequências não são necessariamente sequências didáticas de gênero, mas há motivação temática aliada à apropriação do gênero”.

O tema do 1º ano é “Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas. O tema do 2º ano é “Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento e o tema do 3º ano é “Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares (Fig. 5).

**Figura 5.** Capas dos três cadernos da unidade 6



**Fonte:** Disponível em: <<https://www.portalceel.com.br/materiaapoio/#>>. Acesso em: 26 nov. 2019.

O objetivo de se apresentar o mesmo tema para 1º, 2º e 3º ano é garantir um entendimento sobre a progressão. Por exemplo, no ano 1, a sequência didática (SD) é “Conhecendo aves” e uma das atividades é “solicitar nomes de aves conhecidas pelas crianças e escrever os nomes das aves citadas no quadro, lendo junto com elas. [...], prevê também realizar atividades de consciência fonológica (refletir sobre os sons iniciais e finais dos nomes dos pássaros contidos no cartaz)” (BRASIL, 2012c, p. 41).

No ano 2, uma das atividades propostas, da SD “Tirinhas na sala de aula”, solicita que as crianças leiam em dupla uma tirinha. “Caso alguma dupla não consiga ler ou não compreenda, mediar a leitura, ajudando-a” (BRASIL, 2012d, p. 37) e “proponha que, em duplas, as crianças listem as características dos personagens de sua tirinha, usando o alfabeto móvel” (p. 38).

Para o 3º ano, a SD é do gênero história em quadrinhos e pede-se a produção de uma HQ, com os seguintes objetivos:

[...] produzir a versão de um texto: aprender a criar um título que sintetize o conteúdo abordado; organizar as informações: ‘O quê?’, ‘Onde?’, ‘Quando?’, ‘Com quem?’ adequados ao texto; designar as pessoas envolvidas; utilizar-se da voz/fala dos envolvidos; adequá-las a balões conforme a mensagem; utilizar-se dos elementos de coerência e coesão da narrativa” (BRASIL, 2012e, p. 40).

Ao analisar as três propostas de SD, notamos que há coerência entre as atividades e as habilidades previstas para o 1º, 2º e 3º anos, e inferimos que isso garantiu, nessa primeira edição do PNAIC, que as professoras percebessem o ciclo de alfabetização de três anos e gerissem o necessário encadeamento do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva do letramento.

## **Considerações finais**

Desde 2016 já ocorreram rupturas entre algumas redes estaduais de ensino e as universidades participantes do PNAIC. No ano de 2017 houve efetivamente o rompimento do MEC e da parceria entre universidades, Escola Básica e a formação continuada de professoras alfabetizadoras. Entendemos que particularmente questões políticas e financeiras, não apenas vinculadas à educação, inviabilizaram a continuidade de tão importante e produtiva parceria. Entretanto, em Minas Gerais, as 7 universidades continuaram a formação, pois ainda foi possível um diálogo

entre o MEC, Secretaria Estadual de Minas Gerais e as universidades. Isso só foi possível porque os resultados na Avaliação Nacional de Alfabetização no Estado de Minas Gerais foram favoráveis, conferindo autonomia a SEE/MG. A formação do PNAIC em Minas Gerais foi desenvolvida até maio de 2018.

Como pudemos constatar, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC pode ser considerado uma das mais importantes políticas públicas educacionais do século XXI, tanto para a formação continuada de professores quanto pela busca da qualidade da alfabetização.

Com as mudanças estruturais sofridas em 2017, o PNAIC foi-se transformando e perdendo sua identidade. Por fim, o Ministério da Educação lançou o Programa Mais Alfabetização, regido pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, que transformou uma política ampla e fundamental, como o PNAIC, em um auxílio financeiro exíguo, apenas contratando um auxiliar de sala para os professores alfabetizadores.

Atualmente nos vemos perplexos com a implantação da Política Nacional de Alfabetização, através do Decreto n. 9765, de 11/04/2019 que institui a PNA; do documento Política Nacional de Alfabetização (MEC; SEALF, 2019), lançado em 15/08/2019; e das portarias n. 1460 e n. 1461, de 15/08/2019, que instituem, respectivamente, a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências – CONABE e seu “painel” de especialistas, oriundos em sua maioria de representantes da iniciativa privada que, só por fazer dele parte já explicitam o retrato da descontinuidade das políticas públicas e do apagamento das pesquisas e da história vivida, analisada, reconsiderada.

Essa política despreza o vivido e o pesquisado no Brasil, propõe um método específico e único para alfabetizar (fônico), que nunca foi considerado adequado no Brasil, e desconsidera ilegalmente a autonomia docente e dos entes federativos em relação a opções políticas, financeiras, pedagógicas e ideológicas (MORTATTI, 2019).

Ao lado dessa nova política, de que aqui não nos compete tratar, temos também um Governo Federal e um Ministério da Educação que inviabilizam acesso total aos dados do PNAIC e a muitos dados dos programas anteriores, produzidos com recursos públicos, impedindo que, ao fazermos contínuas ou novas análises, possamos reverberar discussões profícuas para o futuro da educação e da alfabetização.

Paradoxalmente ao apagamento no site oficial do MEC, é significativo o número de teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação brasileiros sobre o PNAIC. De acordo com Maciel (2019), a pesquisa *Alfabetização do Brasil, o estado do conhecimento* identificou, no período de apenas cinco anos – 2013 a 2019, 363 pesquisas, 33 teses,



242 dissertações e 88 pesquisas em mestrados profissionais, sendo 95% delas em Programas de pós-graduação em Educação. Essa produção não se encerra com a finalização do Programa, pois a produção histórica ajudará a revelar os impactos dessa política na educação brasileira.

## Referências

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a. 40p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador no Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b. 39p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012d. 47p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012e. 47p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento orientador PNAIC.** Brasília: Secretaria de Educação Básica (MEC/SEB), 2017.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Lucia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas**

Gerais. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais. 2001. (Tese doutorado).

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Onde estão as pesquisas sobre alfabetização no Brasil? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 10, p. 58-59, jul./dez. 2019.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma leitura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo)metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 10, p. 26-31, jul./dez. 2019.

RESENDE, Valéria B. MONTUANI, Daniela F.B. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) 2017-2018 na UFMG: limites e possibilidades da formação continuada em rede. In: RESENDE, Valéria et al (Orgs.). **Leitura e produção de textos na alfabetização: a formação continuada no PNAIC 2017/2018**. Belo Horizonte, 2018.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Alexsandra Borges Fernandes**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora das redes municipal e estadual de ensino de Itabira/MG.

### **Ana Paula Pedersoli Pereira**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da rede municipal de ensino Belo Horizonte/MG.

### **Andréia Demétrio Jorge Moraes**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora aposentada da rede municipal de ensino de Ituiutaba/MG.

### **Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro**

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora da Universidade Federal de Uberlândia, atuando no Instituto de Ciências Humanas do Pontal.

### **Carlos Henrique de Carvalho**

Doutor em História pela Universidade de São Paulo. Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

### **Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Universidade Federal do Ouro Preto, no Departamento de Educação.

### **Flávio César Freitas Vieira**

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor Associado da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, *Campus* JK, Diamantina/MG.

### **Francisca Izabel Pereira Maciel**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

**Gabriela Marques de Sousa**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisadora bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, FAPEMIG.

**Gustavo Cunha de Araújo**

Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor Adjunto na Universidade Federal do Tocantins, *Campus* de Tocantinópolis.

**Ilsa do Carmo Vieira Goulart**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras.

**Isabel Cristina Alves da Silva Frade**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

**Juliano Guerra Rocha**

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor das redes municipal e estadual de ensino de Itumbiara/GO.

**Kellen Cristina Costa Alves Bernardelli**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia.

**Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.

**Maria Margarida Machado**

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Titular da Universidade Federal de Goiás.

**Marília Villela de Oliveira**

Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora Titular da Universidade Federal de Uberlândia.

**Michelle Castro Lima**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora do Instituto Federal Goiano, campus Morrinhos.

**Mônica Nogueira Camargo**

Mestrado em Desenvolvimento Social pela Universidade Estadual de Montes Claros. Professora da Universidade Estadual de Montes Claros e do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Montes Claros/MG.

**Mônica Yumi Jinzenji**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

**Regina Magna Bonifácio de Araújo**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Titular do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto.

**Rita Tavares de Mello**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Supervisora Pedagógica na rede municipal de ensino de Montes Claros/MG e Professora da Universidade Estadual de Montes Claros.

**Sônia Maria dos Santos**

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Titular da Universidade Federal de Uberlândia.

**Tânia Rezende Silvestre Cunha**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Ituiutaba.

**Valéria Barbosa de Resende**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

**Vanessa Lepick**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia.



Esperamos que este livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Formato                    15,5 x 23,0 cm

1ª Edição                Abril de 2020

### **Navegando Publicações**



[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)  
[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)

Uberlândia – MG  
Brasil







Como leitoras e leitores poderão observar, nos capítulos deste livro, a dimensão histórica da atuação docente das alfabetizadoras pode e deve ser tomada por diferentes ângulos. Há que se reconhecer a prevalência dos homens no magistério nos contextos que antecederam a República no país, principalmente pela atuação dos religiosos, com destaque para os Jesuítas, em mais de duzentos anos à frente da educação no Brasil Colonial. Cenário masculino que se reproduz nas “aulas régias”, resultantes da Reforma Pombalina. Mas, o Século XIX introduzirá no Brasil os ares da sociedade burguesa, constituída a partir das experiências revolucionárias da Europa do Século XVIII, que trazem a instrução como uma das principais ferramentas para o processo civilizatório. Quem melhor para expressar isto, que aquela que vivendo intensamente o seu tempo, defendeu a importância da instrução das mulheres, Gostaria de ressaltar que as duas últimas décadas não foram fáceis para o campo da alfabetização, sobretudo em se tratando de alfabetização de jovens, adultos e idosos. Quando achávamos que o uso ideológico da alfabetização de adultos havia sido superado, com a extinção do Mobral, apareceu o Programa Alfabetização Solidária. Quando acreditávamos que o investimento maior seria na expansão das ofertas de EJA, incluindo nelas o compromisso com a alfabetização, vimos reeditado outro programa de alfabetização, o Programa Brasil Alfabetizado. Enfim, para nós alfabetizadoras de jovens, adultos e idosos, a batalha ainda persiste. O Brasil tem, em pleno século XXI, mais de dez milhões de brasileiros ainda não alfabetizados, mais de trinta milhões de analfabetos funcionais e mais de setenta milhões de pessoas de 15 anos e mais, que ainda não concluíram a Educação Básica e não estão matriculados em nenhuma estratégia de escolarização. Esses dados por si só indicam a necessidade de aprendermos mais sobre a história das alfabetizadoras em Minas Gerais e no Brasil. Fica o convite para que leiam e se envolvam com esta história que é minha e de muitas outras professoras neste país.

Maria Margarida Machado